



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

GEMS TABANLI ETKİNLİKLERİN İLKOKUL SOSYAL
BİLGİLER DERSİNDE ETKİLİLİĞİ

Hazırlayan

Ayça KARTAL

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Kaya Tuncer ÇAĞLAYAN

Doktora Tezi

Samsun-2017

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**GEMS TABANLI ETKİNLİKLERİN İLKOKUL SOSYAL
BİLGİLER DERSİNDE ETKİLİLİĞİ**

Hazırlayan

Ayça KARTAL

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Kaya Tuncer ÇAĞLAYAN

Doktora Tezi

Samsun-2017

TEZ KABUL VE ONAYI

Ayça Kartal tarafından hazırlanan Gems Tabanlı Etkinliklerin İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Etkililiği başlıklı bu çalışma, savunma sınavı tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi alışması olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Doç. Dr. Ayşegöl ŞEYİHOĞLU

Üye: Prof.Dr. Kaya Tuncer ÇAĞLAYAN

Üye: Doç. Dr. Necati TOMAL

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ahmet KÖKDEMİR

Üye: Yrd. Doç. Dr. Sanem UÇA

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

_ / _ / _

Doç. Dr. Ali ERASLAN

Müdür

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım doktora tezinde, proje aşamasından sonuçlanmasına kadar ki süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet ettiğimi, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu taahhüt ederim.

__ / __ / __

Ayça KARTAL

TÜRKÇE ÖZET

Öğrencinin Adı-Soyadı	Ayça KARTAL
Anabilim Dalı	Sınıf Öğretmenliği
Danışmanın Adı	Prof. Dr. Kaya Tuncer ÇAĞLAYAN
Tezin Adı	GEMS Tabanlı Etkinliklerin İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Etkililiği

ÖZET

Bu çalışmada GEMS tabanlı etkinliklerin ilkököl dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde etkililiği araştırılmıştır. Bu çerçevede öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ve akademik başarıları incelenmiş, GEMS tabanlı etkinliklerin uygulama sürecine yönelik öğrencilerin görüşleri alınarak süreç boyunca yapılan çalışmalar değerlendirilmiştir.

Çalışmada karma desen türlerinden nicel yaklaşımın baskın olduğu ve nicel yaklaşımın nitel yaklaşımla desteklendiği İç İçe Desen kullanılmıştır. Çalışmada nicel veri toplama araçları olarak öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin değişimini tespit etmek amacıyla “Torrance Yaratıcı Düşünme Beceri Testi”, eleştirel düşünme becerilerinin değişimini belirlemek amacıyla “Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Testi”, akademik başarılarının değişimini tespit etmek amacıyla da geliştirilen “Akademik Başarı Testi Soruları” kullanılmıştır. Nitel veri toplama araçları olarak öğrencilere süreci değerlendirmeleri amacıyla hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları” ve GEMS tabanlı etkinlikler kapsamında hazırlanan çalışma kâğıtları, grup çalışma ürünleri, röportajlar, zihin haritaları ve metaforların bulunduğu “Öğrenci Dedektif Dosyaları” kullanılmıştır.

Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Samsun ili İlkadım ilçesi Muzaffer Barışyurt İlkokulu dördüncü sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada deney grubu 4-A sınıfı (N=22), kontrol grubu ise 4-C sınıfı (N=21) olarak belirlenmiştir. Uygulamalar her iki sınıfta da araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney grubunda araştırma için ders kitabından seçilen konuların öğretiminde, geliştirilen etkinlikler uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise belirlenen konulara yönelik, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ilkököl dördüncü sınıf MEB dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı uygulanmıştır.

Araştırmada ölçme araçlarıyla toplanan nicel veriler, SPSS 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ait ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında, Mann-Whitney U testi; grupların ön test, son test ve kalıcılık testleri arasındaki anlamlı farklılığı belirlemek için Friedman testi; post-hoc

test olarak Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümü ile ilgili veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre, uygulanan etkinlikler, yaratıcı düşünme becerisi ve akademik başarıya yönelik anlamlı bir farklılık ortaya koymuş; eleştirel düşünme becerisine yönelik anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. Çalışma sonuçlarına göre her iki sınıftaki uygulamaların eleştirel düşünme becerisine eşit düzeyde ve olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Uygulamadan yaklaşık 20 hafta sonra yapılan akademik başarı kalıcılık testi puanlarına bakıldığında, her iki grupta da anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde deney grubu öğrencilerinin tasarlanan etkinliklerin tamamını olumlu yönde değerlendirdiği belirlenmiştir. Ayrıca etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ve bu şekilde işlenen Sosyal Bilgiler dersine yönelik duygu ve düşüncelerinde olumlu yönde bir değişim sağladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini farklı alanlarla (Fen Bilimleri, Türkçe, Matematik, Din, Hukuk, Sağlık, Emniyet vb.) ilişkilendirdikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, GEMS, Yaratıcı Düşünme Becerisi, Eleştirel Düşünme Becerisi, Akademik Başarı

İNGİLİZCE ÖZET

Student's Name and Surname	Ayça KARTAL
Department's Name	Elementary Education
Name of the Advisor	Prof.Dr. Kaya Tuncer ÇAĞLAYAN
Name of the Thesis	Effectiveness of GEMS-Based Activities in Elementary Social Studies Class

ABSTRACT

In this study, GEMS -based activities has been researched in effectiveness in the 4th grade Social Studies class at primary school. The creative and critical thinking skills and academic achievements of the students in this framework has been examined and the work done during the process has been evaluated by taking the opinions of the students for the application process of GEMS-based activities.

The nested mixed design has been used where the quantitative approach dominated the mixed design species and the quantitative approach has been supported by the qualitative approach. In the study, "Torrance Test of Creativity Thinking Skill" has been used as a quantitative data collection tool to determine the change of students' creative thinking skills, "Cornell Critical Thinking Test" to determine the change of critical thinking skills, and "Achievement Assessment Tests" which has also been developed in order to determine the change of academic achievements. As a qualitative data collection tool, "Semi-structured Interview Forms" has been prepared for process evaluation and "Student Detective Files" where work papers, group work products, interviews, mind maps and metaphors prepared for GEMS based activities have been used.

The research has been conducted in the fourth semester of Muzaffer Barışyurt İlkokulu in the province of Samsun and İlkadım in the first semester of 2015-2016 academic year. In this paper, the test group has been identified as Class 4-A (N=22) and the control group as Class 4-C (N = 21). It has been carried out by the researcher in both classes to practises. Activities has been developed on the basis of GEMS which has been applied in the teaching of the subjects selected from the course book for research in the experiment group. In the control group, a fourth grade ministry of national education curriculum was applied for the determined subjects in the 2015-2016 academic year.

It has been analyzed using the SPSS 17.0 program that quantitative data collected by the surveying tools in this article. In the study, "Mann-Whitney U Test"

has been used as a compare the pretest and post test scores of the experimental and control groups, "The Friedman test " to determine the significant difference between the groups' pre-test, post-test and permanence tests, and "The Wilcoxon Sign Test" which has also been used as a post-hoc test. It has been subjected to content analysis with the related data and qualitative part of the paper.

Taking into account the results of the research, It has not been revealed a significant difference towards in critical thinking skills, although the activities has been revealed a meaningful difference in creative thinking skills and academic achievement. The results of the present study demonstrate that has been determined that the applications of both classes have an equal and positive contribution to the performance of Critical thinking. When Academic success heritability test scores has been considering that about 20 weeks after the application, it has been found that there was no significant difference between the two groups. In interviews with students, Experiment group students have been evaluated in the positively direction for the activities. It has also been determined that the activities were a change in the affirmative in the emotions and thoughts of students in the experimental group and in social information and social studies taught in this way. Having said that, it has been observed that students associate Social Studies with different fields (Science, Turkish, Maths, Religion, Law, Health, Safety etc.).

Keywords: Social Studies, GEMS, Creative Thinking Skills, Critical Thinking Skills, Academic Achievement

ÖNSÖZ

Altı yılını doktora tezine adanmış yüzlerce insandan biri olarak, nihayet “önsöz”deyim. Tezin en son yazılan, tüm çilesine ortak olanlara en içten bir katre “teşekkür” kısmı.

Sabrı, desteği, güler yüzü, tezimi satır satır okuyarak kısıtlı vaktinde bana verdiği tavsiyeleri, her daim bana olan inancını hissettirdiği öğretmenliği ile kıymetli danışmanım Prof. Dr. Kaya Tuncer ÇAĞLAYAN’a;

Rahle-i tedrisinden geçmiş olmaktan her daim gururlandığım, bıkmadan usanmadan tezimin her kelimesine benimle emek veren yüreği rengârenk, ruhu yediveren, öğretmenliğinin içinde bin muhteşem güneşi ışıtan kıymetli hocam Doç. Dr. Ayşegül ŞEYİHOĞLU’na,

OMÜ’ye geldiğim günden itibaren, “ne bulursak okumak”tan “sorgulayarak, araştırarak okumak”a yol aldırın, tezimin dil ve üslup incelemesinde katkıda bulunan, her daim adil, doğru, cesur ve iyi ile bizi harmanlamaya çalışan ve güzel ailesiyle örnek olan kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Ahmet KÖKDEMİR’e,

Yönlendirmeleri ve yol göstericiliği ile uzaklığa rağmen tezimin her kısmını okuyarak görüşlerini paylaşan kıymetli hocam Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ’e;

Tezin her satırını okuyarak değerli fikir ve önerilerini sunan, tezin şekillenmesinde önemli katkıları bulunan kıymetli hocalarım Doç. Dr. Necati TOMAL ve Yrd. Doç. Dr. Sanem UÇA’ya,

Doktora başladığım günden bu yana her daim sevgisi ile destek veren, bilgisiyle yönlendiren Yrd. Doç. Dr. Ceren ÇEVİK KANSU’ya,

Tez süresince fikirlerine başvurduğum kıymetli hocalarım Prof. Dr. Bahri ATA, Doç. Dr. Ahmet TEKBIYIK, Yrd. Doç. Dr. Esen ERSOY, Yrd. Doç. Dr. Tuncay CANBULAT’a,

Sabırları, neşeleri, her daim yüreklerinden esirgemedikleri ummanlarla eşdeğer sevgileriyle desteklerini hep hissettiren kıymetli arkadaşlarım Arş. Gör. Elif GÜVEN DEMİR, Arş. Gör. Melek BABA ÖZTÜRK ve Sinem KAHVECİ’ye,

Yaratıcı drama atölyesinin bana armağanları olan, bir Starbucks akşamında “Üçleme”yi filizlendirdiğimiz, tezimin uygulama okulunu öneren kıymetli öğretmenim Tuğba BEYAZIT ve biricigimiz Simay BEYAZIT’a; bu üçlüde bitmek tükenmek bilmeyen enerjisi ile zorlu tez sürecinde her daim yanımda olan kıymetli arkadaşım Arş. Gör. Sinem HIZLI ALKAN’a,

Lisans öğrenimimden bu yana her daim bilgisini ve desteğini esirgememiş olan Onur BİRİNCİ’ye,

Tezimin her aşamasında bilgisini benimle paylaşmaktan geri durmayan kıymetli arkadaşlarım Arş. Gör. Beyda TOPAN ve Cennet KARAKUŞ’a,

Tez uygulamamı yürüttüğüm Atakent İlkokulu ve Muzaffer Barışyurt İlkokulu kıymetli öğrencileri, öğretmenleri ve yöneticilerine,

Tezimin teknik kısmında desteklerini esirgemeyen Mustafa DEMİR ve OMÜ Eğitim Fakültesi Personeli’ne

Her daim umut aşılayan Korsan Edebiyat, Vitaminler ve Farklı Fikirler’e,

Yolumu kaybettiğimde tekrar bulmam için bana ışık olan Burhan EREN'in yazdığı Yıldızlı Atlas'a,

Detayların güzelliğini, kelimelerin naifliğini hatırlatan Amelie filmine,

Tez süresince dinlemekten usanmadığım, kelimeleri çiçeklendiren notaları filizlendiren Çiğdem GÜRDAL, Neşet ERTAŞ, Zeki MÜREN, The Beatles ve Adele'e,

Fikirleri ile "iyi bir öğretmen" modeli oluşturmama katkı sağlayan Mehmet KAPLAN, Cemil MERİÇ, Erol GÜNGÖR ve Oktay SİNANOĞLU'na,

Hacettepe'de denk geldiğimiz zamandan bu yana "iyi"ye olan inancımı tazeleyen 2012 ÖYP grubu arkadaşlarım Arş. Gör. Rabia ER PİŞKİN, Arş. Gör. Mehtap MORKOÇ, Arş. Gör. Evrim GÜÇ GÖZ, Arş. Gör. Yadigar BENLİ ARSLAN, Arş. Gör. Münevver GÖKER ERYALÇIN, Arş. Gör. Eren POLAT, Arş. Gör. Sedat SEVİN, Arş. Gör. Kadirhan ÖZDEMİR, Arş. Gör. Naci KALKAN, Arş. Gör. Fasih DİNÇ ve kıymetli hocalarıma,

Yirmi yıldır bıkmadan usanmadan, uzaklığa rağmen her daim benimle birlikte ağlayan, gülen; ruhunu hep yanımda hissettiren ehl-i dilim Ayşe HACİİBRAHİMOĞLU ÇALIŞKAN'a,

Her daim bulunduğu ortamda fark yaratan, tezimin şekillenmesine katkı sağlayan kardeşim Aygül KARTAL'a, neşeleri ile geleceğe dair umutlarımı yeşerten canım kardeşlerim Tutku ve Tuğçe KARTAL'a, sabrı ve sonsuz desteği ile beni sarmalayan babam Sabri KARTAL'a, duaları ve tertemiz yüreğiyle benim nefes almamı sağlayan biricik annem Kibriye KARTAL'a can-ı yürekten teşekkür ederim.

Ayça KARTAL
Nisan, 2017

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI.....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
TÜRKÇE ÖZET	iii
İNGİLİZCE ÖZET	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLOLAR LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Araştırma Problemi	6
1.2. Araştırmanın Önemi	7
1.3. Araştırmanın Amacı	9
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları ve Kabulleri.....	9
1.5.Araştırmanın Varsayımları	10
1.6. Tanımlar	10
BÖLÜM II	12
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretimine Genel Bakış.....	12
2.1.2. Disiplinlerin Birleştirilmesi	16
2.1.3. Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri ve Matematik İlişkisi	21
2.1.4. GEMS ve Sosyal Bilgiler İlişkisi.....	22
2.1.5. Sosyal Bilgilerde Düşünme Becerileri.....	31
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	39
2.2.1. GEMS Tabanlı Etkinliklerle İlgili Yapılan Araştırmalar	39
2.2.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	43
BÖLÜM III.....	53
YÖNTEM.....	53
3.1. Araştırma Deseni	54

3.2. Çalışma Gruplarının Belirlenmesi.....	58
3.2.1. Pilot Çalışma Grubu.....	58
3.2.2. Asıl Uygulama Grubu.....	58
3.3. Veri Toplama Araçları.....	63
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları	64
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları	75
3.4. Uygulama Süreci	78
3.4.1. GEMS Tabanlı Etkinliklerin Geliştirilmesi	78
3.4.2. Pilot Uygulama Süreci	82
3.4.3. Asıl Uygulama Süreci	82
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	88
3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi	88
3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi	89
BÖLÜM IV	98
BULGULAR.....	98
4.1. NİCEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR	98
4.1.1. Torrance Yaratıcı Düşünce Testine İlişkin Bulgular	98
4.1.2. Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Testine İlişkin Bulgular	104
4.1.3. Akademik Başarı Testine İlişkin Bulgular.....	107
4.2. NİTEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR.....	111
4.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	111
4.2.2. Deney Grubu Öğrencileri “Dedektif Dosyaları”ndan Elde Edilen Bulgular	125
4.2.3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	140
BÖLÜM V.....	147
TARTIŞMA VE YORUM	147
BÖLÜM VI	164
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	164
6.1. Sonuç	164
6.2. Öneriler.....	166
KAYNAKÇA	169
EKLER.....	190
EK 1: MEB Uygulama İzni	190
EK 2: Etik Kurul İzni	191

EK 3: Akademik Başarı Testi İlk Hali	192
EK 4: Akademik Başarı Testi Son Hali.....	208
EK 5: Üst Grup ve Alt Grup Öğrenci Madde Verileri	215
EK 6: Deney Grubu Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	218
EK 7: Kontrol Grubu Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	220
EK 8: GEMS Tabanlı Etkinlikler İlk Hali	221
EK 9: GEMS Tabanlı Etkinlikler Son Hali Öğretmen Kılavuzu	245
EK 10: GEMS Tabanlı Etkinlikler Son Hali Öğrenci Kılavuzu.....	266
EK 11: Deney Grubu Uygulamalarından Görüntüler.....	281
EK 12: Kontrol Grubunda Uygulanan Etkinlikler	283
ÖZGEÇMİŞ.....	290

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubuna Ait Demografik Özellikler	59
Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunun TYDT Sözel Test A Normallik Testi.....	60
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunun TYDT Sözel Test A Alt Faktörleri Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun TYDT Şekilsel Test A Normallik Testi	61
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunun TYDT Şekilsel Test A Alt Faktörleri Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	61
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunun TYDT Şekilsel Test A Normallik Testi	62
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunun Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	62
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubunun TYDT Şekilsel Test A Normallik Testi	63
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	63
Tablo 10. Kazanımlara Yönelik Belirtke Tablosu	69
Tablo 11. Ölçme Aracını İnceleyen Uzmanlara İlişkin Bilgiler	70
Tablo 12. Denemelik Maddelerin Bilişsel Alan Basamaklarına İlişkin Uzman Görüşleri.....	71
Tablo 13. Öğretmenlerin Maddelere İlişkin Görüşleri.....	72
Tablo 14. Madde Ayırıcılık Gücü ve Madde Güçlük İndeksleri	74
Tablo 15. Nihai Test Maddelerine İlişkin İstatistiki Veriler	75
Tablo 16. Nihai Teste Ait Genel İstatistiki Veriler	75
Tablo 17. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunu İnceleyen Uzmanlar.....	76
Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarında Yapılan Uygulamanın Özet Görünümü ...	77
Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubunun Sözel TYDT B Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	98
Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubunun Sözel TYDT B Alt Faktörleri Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	99
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubunun Şekilsel TYDT B Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	100
Tablo 22. Deney ve Kontrol Grubunun Şekilsel TYDT B Alt Faktörleri Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	100
Tablo 23. Deney Grubu TYDT Sözel A Ön Test- Sözel B Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	101
Tablo 24. Kontrol Grubu TYDT Sözel A Ön Test- Sözel B Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	102
Tablo 25. Deney Grubu TYDT Şekilsel A Ön Test- Sözel B Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	103
Tablo 26. Kontrol Grubu TYDT Şekilsel A Ön Test- Sözel B Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	103
Tablo 27. Deney ve Kontrol Grubu CEDBT Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	104

Tablo 28. Deney ve Kontrol Grubunun CEDBT Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	105
Tablo 29. Deney Grubu Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	106
Tablo 30. Kontrol Grubu Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	106
Tablo 31. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	107
Tablo 32. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	108
Tablo 33. Deney Grubu Akademik Başarı Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları	108
Tablo 34. Deney Grubu Akademik Başarı Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	109
Tablo 35. Kontrol Grubunun Akademik Başarı Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları.....	109
Tablo 36. Kontrol Grubu Akademik Başarı Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	110
Tablo 37. “Sosyal Bilgiler” Algısı	111
Tablo 38. Sosyal Bilgiler Dersinin Var Olma Gerekçesi.....	112
Tablo 39. Uygulama Öncesi Sosyal Bilgiler Dersi İşlenişi.....	114
Tablo 40. Uygulama Etkinliklerine İlişkin Görüşler.....	115
Tablo 41. Günlük Yaşamda Sosyal Bilgiler Dersinin Kullanımı.....	118
Tablo 42. Uygulamanın Daha Etkili Olabilmesi İçin.....	120
Tablo 43. Uygulamanın Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Duygu ve Düşüncelere Etkisi	121
Tablo 44. Sosyal Bilgiler Dersi İle İlişkilendirilebilecek Alanlar	122
Tablo 45. Sosyal Bilgiler Dersinin Farklı Disiplinlerle İlişkilendirilmesi.....	124
Tablo 46. Deney Grubu Öğrencilerinin “Hoşgörü” ve “Saygı” Kavramlarına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar	132
Tablo 47. Deney Grubu Öğrencilerinin Hoşgörü ve Saygı Kavramlarına Yönelik Metaforlarının Kategorileri	133
Tablo 48. Deney Grubu Öğrencilerinin Zihin Haritaları Etkinliği Bulguları	136
Tablo 49. “Sosyal Bilgiler” Algısı	141
Tablo 50. Sosyal Bilgiler Dersinin Var Olma Gerekçesi.....	142
Tablo 51. Sosyal Bilgiler Dersinin İşlenişi	143
Tablo 52. Sosyal Bilgiler Dersinin Etkili Olabilmesine Yönelik Öneriler	145

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. GEMS-Fen Bilimleri-Matematik-Sosyal Bilgiler Programı İlişkisi.....	30
Şekil 2. 2005 Sosyal Bilgiler Programında, İlköğretim 4 - 8. Sınıf Düzeyinde Kazandırılacak Beceriler	32
Şekil 3. Araştırma Süreci	53
Şekil 4. Araştırma Deseni Aşamaları	57
Şekil 5. Akademik Başarı Testi Geliştirme Süreci.....	67
Şekil 6. GEMS Tabanlı Etkinliklerin Kazanımlarla İlişkisi ve İçeriği	80
Şekil 7. Deney Grubunda Gerçekleştirilen Uygulama Süreci.....	83
Şekil 8. Deney Grubu Öğrencilerinin Yaprak Bilgi Kartı Etkinliğine İlişkin Bulgular	126
Şekil 9. Deney Grubu Öğrencileri Yaprak Bilgi Kartı Örnekleri	127
Şekil 10. Deney Grubu Öğrencilerinin Mektup Etkinliğine İlişkin Bulgular	128
Şekil 11. Deney Grubu Öğrencileri Mektup Etkinliği Örnekleri.....	129
Şekil 12. Deney Grubu Öğrencileri Yüz İfadeleri Etkinliğine İlişkin Bulgular	130
Şekil 13. Deney Grubu Öğrencilerinin Yüz İfadeleri Etkinliği Örnekleri	131
Şekil 14. Deney Grubu Öğrencileri Röportaj Etkinliği Bulguları.....	134

KISALTMALAR

ABT: Akademik Başarı Testi

Akt. : Aktaran

BK: Basıklık Katsayısı

CEDT: Cornell Eleştirel Düşünme Testi

Çev.: Çeviren

ÇK: Çarpıklık Katsayısı

Ed.: Editör

f: Frekans

GEMS: Great Explorations in Math and Science (Fen ve Matematikte Büyük Buluşlar)

LHS: Lawrence Hall of Science

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

M.S. : Milattan Sonra

N: Veri Sayısı

NCSS: National Council for the Social Studies

NİC: Nicel

NİT: Nitel

p: Anlamlılık Değeri/ Uygunluk Değeri

p_j: Madde Güçlük İndeksi

r_{jx}: Madde Ayırıcılık İndeksi

r_j: Madde Güvenirlik Katsayısı

s. : Sayfa

s_j: Madde Standart Sapması

S_j²: Madde Varyansı

sd: Serbestlik Derecesi

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

Ss: Standart Sapma

TDK: Türk Dil Kurumu

TYDT: Torrance Yaratıcı Düşünce Testi

TYÇ: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

vb. : Ve Benzeri

X: Aritmetik Ortalama

Z: Wilcoxon Değeri



BÖLÜM I

GİRİŞ

Varlığını anlamlı kılmayı amaçlayan insanoğlu, geçmişten günümüze kadar her dönemde dönemin şartlarına uymaya, yaşamını idame ettirecek değişim ve dönüşümleri uygulamaya çalışmıştır. Heraklitos'un "Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir" sözüyle özetlediği gibi dünyada birey, kendi değişimi ve dönüşümü ile birlikte toplumun değişimi ve dönüşümüne de ön ayak olmaktadır. İlk insanlar çevreye uyum sağlamak ve hayatta kalmak için etrafında olan bitenleri gözlemleyerek temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek buluşlar gerçekleştirmişlerdir (Doğan, 2010, s. 10). Bu buluşlarda "Yaşamın kolaylaştırılması için doğadan faydalanma" düşüncesinin temel alındığı söylenebilir. Nitekim "ateşin keşfi" ile ısınma ve aydınlanma insan yaşamına dâhil olurken, av etlerinin pişirilmesi mümkün olmuş ve sağlıklı bir yaşamın adımı da atılmıştır. "Geleneksel Toplum" anlayışıyla tarıma dayalı bir sistem içerisinde yol alan birey, Sanayi Devrimi ile birlikte "Modern Toplum" anlayışının gerektirdiği bilimsel niteliği ön plana çıkarmıştır. Günümüzde ise "Küresel Toplum" anlayışının vücut bulduğu bir toplumsallaşma sürecinden bahsetmek mümkündür. Bahsedilen her dönüşüm evresinde birey, her dönemin etki edeni ve etkileneni konumundadır. Bireyin çok yönlü ve çok boyutlu bu devinimi yönetebilmesi ve bu devinime ayak uydurabilmesi noktasında eğitim çalışmalarının ön plana çıktığı söylenebilir. Öyle ki yetiştirilecek birey ne öğrenmeli, nasıl öğrenmeli, öğrendiklerini nasıl kullanmalı ve nasıl uygulamalı sorularının cevapları her dönemde ve her toplumda farklılık göstermiştir. Örneğin Avrupa'da Sokrates, Platon ve Aristoteles'in etkili olduğu M.Ö 8. ve 6. yüzyıllarda eğitim anlayışı insanın her yönden gelişimini temel almıştır. Aynı dönemlerde Türk eğitim tarihine bakıldığında konargöçer yapıya sahip toplumda savaşçı bireylerin yetiştirilmesi ön plandadır. Bu dönemde "Töre" olarak ifade edilen yazısız kurallara uyulması ve bireylerin töreye uygun olarak yetiştirilmesi esas alınmıştır. Öyle ki, Türk milletinin dirilişinin de bu töreye bağlı kalarak mümkün olduğu Orhun Abideleri'nde şu şekilde ifade edilmiştir: "...Yedi yüz er olup ilsizleşmiş, kağansızlaşmış milleti, cariye olmuş, kul olmuş milleti, Türk töresini bırakmış milleti; ecdadımın töresince yaratmış, yetiştirmiş." (Ergin, 1978, s. 22).

Orta Çağ'da ise Avrupa'da "skolastik" düşüncenin etkisinde, Hristiyanlık öğretisinin yaygınlaşması temel alınmıştır. Bireylerin araştırma yapmaktan çok "gerçek" olarak kabul edilmiş şeyleri öğrenmeleri ve aktarmaları ön plandadır ve manastır okulları, şövalye eğitimleri göze çarpmaktadır. Aynı dönemlerde Türkler'in Müslümanlığı kabul etmeleriyle birlikte bireyin hem bu dünyada hem de öteki dünyada mutlu yaşamasını sağlayacak davranışları öğrenmesi temel alınmıştır. Ibn-i Sina, Farabi, Gazali, Kaşgarlı Mahmut, Yusuf Has Hacip, Biruni, Ahmet Yesevi, Mevlana Celalettin Rumi, Hacı Bektaşî Veli, gibi bilginler hala günümüzde de uygulamalarının devam ettiği çeşitli eğitim görüşleri ile sadece kendi yaşadıkları bölgeyi değil, tüm dünyadaki eğitim uygulamalarını etkilemiş ve buldukları çağa damga vurmuşlardır. Selçuklu Dönemi'nde kurulan Nizamiye Medreseleri, dönemin aydınlarının yetişmesinde önemli pay sahibidir. Bu dönemde ilk edebi eser olma özelliği taşıyan Yusuf Has Hacip'in "Kutadgu Bilig" adlı eseri, "mutluluk veren bilgi" anlamına gelir ve eserde devlet yönetimi, halkla olan ilişkiler, çocuk yetiştirme gibi konular üzerinde durulmakla birlikte, eserin tam bir okul özelliği taşıdığını söylemek mümkündür. Osmanlı Devleti'nin kuruluş döneminde önemli bir yere sahip olan Şeyh Edebali'nin devlet yönetimi ve halk ile ilişkiler üzerine görüşleri de yine bu öğretilere örnek olarak gösterilebilir. Nitekim Tarık Buğra'nın "Osmancık" adlı eserinde, bu konuya ilişkin yansımaları görmek mümkündür.

Yeni Çağ'a bakıldığında kilisenin etkisinden kurtulan Avrupa'da, Rönesans Hareketi'nin etkisi ile bir aydınlanma yaşanırken, "hümanizm" diye tabir edilen "her yönden gelişmiş insan" düşüncesi tekrar hayat bulmuştur. Bu çerçevede bireyin bilimsel düşünce tarzına yönelik eğitilmeleri hedeflenmiştir. Bu gelişmeler, kilise ve politika alanındaki yenileşmeleri de zorunlu kılarak Avrupa'da bir Reform Hareketi'nin gerçekleşmesine sebep olmuştur. Sonrasında Fransız Devrimi'nin gerçekleşmesi ile bireylerin milli duygularını ön plana çıkaracak, eşitlik, özgürlük, adalet gibi kavramları temel alan bir eğitim içeriğine yer verilmiştir. Bu dönemde Türk Eğitimi'nde ise Osmanlı'da yapılan uygulamalar ön plana çıkmaktadır. Özellikle devlet adamlarının eğitiminde Enderun Mektebi'nde yapılan uygulamalarda devlete bağlı, bilgili, sezgi sahibi, kavrayışı yüksek, cesur, inançlı, doğru, rüşvet, adam kayırma gibi toplumsal hastalıklardan uzak, kabiliyetli, muktedir ve tecrübeli olmalarına dikkat edilmiştir. Devletin çöküş döneminde bu kimselerin sayılarının azalması ile birlikte, örnek kişiler yakalama ve yetiştirme ihtiyacının doğduğu

gözlenmektedir. Nitekim Ömer Seyfettin'in Nâdân adlı hikâyesinde Köse Vezir karakteriyle aranılan özelliklere sahip devlet adamı tipinin ortaya konulduğu görülmektedir. Halk eğitiminde Sıbyan Mektepleri ve medreselerin önem kazandığı bu dönemde, padişaha bağlılık düşüncesi ile bireylerin eğitildiği görülmektedir.

Tanzimat Dönemi'nde ise bu anlayış hızla değişmiş, Avrupa'daki Fransız İhtilali'nin etkisi Osmanlı İmparatorluğu'na da yansımış, Meşrutiyet'in ilanı ve Kanun-i Esasi'nin kabulü ile yetiştirilecek bireyin bilgi düzeyinin artırılması hedeflenmiştir. Bu dönemde, edinilen bilginin Osmanlı Kültürü ile harmanlanmasında çeşitli zorluklarla karşılaşmış, bu durum dönemin eğitim çalışmalarına, kültürel yaşantısına ve devlet yönetimine de yansımıştır. Peyami Safa'nın "Fatih Harbiye" adlı eserinde bu yansımaları irdelemek mümkündür. 19. yüzyılda ise Sanayi Devrimi ile başlayan değişim, insan emeği ve tarıma dayalı toplumun makineleşmeye ve seri üretime dayalı bir yaşama geçmesine sebep olmuştur. Günümüzde bu değişim ve dönüşüm, her çağdan daha hızlı şekilde devam etmektedir.

Bu çerçevede bakıldığında bireyin "çağdaş" dünyaya ayak uydurabilmesi, toplumda kendi varlığını anlamlı kılabilmesi için; bilgiye sahip olmaktan ziyade, kendine ait yeni bilgiler üretebilmesi ve bu bilgileri gerektiği şekilde kullanabilmesi gerekmektedir. Bu sebeple bireylerin yeni durumlara uyum gösterecek becerilerle donatılmaları, kendilerini gelecek yüzyıllara taşıyabilecek, bilgi üretecek, yeniliklere uyum sağlayarak sorunlarla baş edebilecek bilgiyi üretmeleri hedeflenmektedir (Köse-Biber, 2014, s. 1). Bunun yanında, her toplumun kendi sistemi ve yapısı ile örtüşen bireyler yetiştirme isteğinin de yetiştirilecek insan tipini belirlemede önemli yere sahip olduğu söylenebilir.

Düzenlenecek programların öğrencilerin araştırma, keşfetme, sorgulama, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, tartışma, problem çözme, ortak karar verme ve girişimcilik gibi çeşitli zihinsel ve üst düzey becerileri kazanmalarına olanak vermesi gerekmektedir. Bahsedilen bu kavramlar aynı zamanda Sosyal Bilgiler dersi içerisinde geliştirilmesi gereken beceriler arasında yer almaktadır (MEB, 2005). Öyle ki National Council for the Social Studies (NCSS, 1990, s. 22) bu becerileri, öğrencilerin eyleme dayalı inanışlarla bilgi arasında bağ kurabilme süreçleri olarak tanımlayarak, Sosyal Bilgiler dersinde yukarıda bahsedilen becerilerin verilmesinin

önemine vurgu yapmıştır. Bu noktadan bakıldığında Sosyal Bilgiler dersinin yaşamın özünü oluşturan bilgi, inanış, tutum ve değerleri geliştirmeye en uygun ders olduğu söylenebilir (Karakuş, 2006, s. 2). Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersini, Fen, Matematik, Görsel Sanatlar, Müzik, Spor, vb. alanları bir araya getiren bir kesişim noktası olarak ifade etmek de mümkündür. Nitekim Sosyal Bilgiler dersi;

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

şeklinde tanımlanmıştır.

Günümüzde uygulamaya konulan yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde öğrenenin aktifliği ön plana çıkmış, öğretmenin rolü değişmiş, akranın ve akranla kurulan işbirliğinin öğrenmedeki önemi artmıştır (Koçyiğit, 2011, s. 1). 2005 yılında değişen MEB öğretim programları çerçevesinde, Sosyal Bilgiler öğretim programında da bu yönde değişiklikler olmuş, öğrencinin etkin olduğu kuram ve uygulamaların örnekleri (Kolaç, 2008; Özyılmaz Akamca, 2008; Sayan, 2010; Gündüz, 2014) görülmeye başlanmıştır. Bununla birlikte 2015 yılı Eylül ayı itibariyle Sosyal Bilgiler (4., 5., 6. ve 7.sınıflar) taslak programı yayınlanarak, değişim ve gelişimler kamuoyu görüşüne sunulmuştur. Taslak program incelendiğinde, gelecekte yetiştirilmesi planlanan bireylerin “bilgiyi doğrudan aktarmak yerine onu işleme ve problem çözme için kullanma” becerileri üzerinde durulacağı belirtilmektedir (MEB Sosyal Bilgiler Taslak Programı, 2015, s. 1).

Son olarak 2017 yılı Ocak ayı itibariyle yayımlanan taslak programda (Meb Sosyal Bilgiler Taslak Programı, 2017, s. 4) “Temel Beceriler” başlığı altında bireyin içerisine doğduğu kültürel değerler başta olmak üzere; yetenek, beceri, tutum, estetik duyarlılık ve olumlu davranışlar kazanmasını da içeren bir süreç olarak tanımlanabilen eğitimde uluslararası geçerliliği olacak standartların uygulanabilmesi için Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)’nin dikkate alınması gerektiği ifade edilmiş, sekiz adet anahtar yetkinlik (Anadilde iletişim, Yabancı dillerde iletişim, Matematiksel yetkinlik ve

bilim/teknolojide temel yetkinlikler, Dijital yetkinlik, Öğrenmeyi öğrenme, Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, İnisiyatif alma ve girişimcilik, Kültürel farkındalık ve ifade) belirlenmiştir. Anahtar yetkinliklerin hepsinin birbiriyle olan ilişkisine değinilen taslak programda eleştirel düşünme, yenilikçi, inisiyatif alma, problem çözme, risk değerlendirmesi yapma, karar alma ve duyguların yapıcı bir şekilde yönetilmesine odaklanılması gerektiği ifade edilmiş; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın başta sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler alanı olmak üzere diğer yetkinlik alanlarının becerileriyle de güçlü ilişkiler içinde olduğu belirtilmiştir (Meb Sosyal Bilgiler Taslak Programı, 2017, s. 5).

Temel amacı öğrencileri birer “vatandaş” olarak hazırlamak şeklinde ifade edilen Sosyal Bilgiler öğretiminin uygulaması ve yorumlanmasında farklı yaklaşımları görmek mümkündür. Bu yaklaşımlar “Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi”, “Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi” ve “Yansıtıcı Araştırma Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi” olarak üç başlık altında toplanabilir (Öztürk & Deveci, 2011, s. 3). “Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi”nde değer aktarımının önemi vurgulanmıştır. Bu noktada Auschwitz'deki dehşet odaları ve Hiroşima'daki cesetlerin konduğu mahzenleri saf aklın çok çabuk affedebileceğini ifade eden Joseph Junel, toplumsal erdem ne anlama geldiğini ve onu destekleyen güçlerin bir kısmının ne olduğunun öğrencilere anlatılması gerektiğini savunmuştur (Barr, Barth, & Shermis, 2013, s. 30). “Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi”nde bireyin belirli bir sosyal bilim disipliniyle ilişkili olan düşünce örneklerini ve zihin yapısını kazanarak farkları daha iyi görebilmesi, daha iyi kişisel kararlar ve sosyal politika kararları alarak toplum yapısını ve süreçlerini anlayacak kapasiteye gelmesi hedeflenir. Öte yandan “Yansıtıcı Araştırma Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi”nin John Dewey'nin görüşlerine dayandırıldığını ifade etmiştir (Öztürk & Deveci, 2011, s. 3). Bu yaklaşıma göre öğrencilerin bireysel ve kamusal problemleri tanımlayıp analiz edebilecekleri ve bunlara yönelik bilgiye dayalı kararlar alabilecekleri öğrenme-öğretme süreçlerine ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Genel kabul gören bu üç yaklaşımla birlikte, Sosyal Bilgiler öğretiminde izlenen eğitim felsefesi göz önünde bulundurularak, amaçlar doğrultusunda yukarıda bahsedilen üç yaklaşımdan herhangi bir kullanılabileceği gibi, farklı bir konuda her üç yaklaşımın harmanlanması da söz konusu olabilmektedir (Öztürk, 2009, s. 7). Nitekim Fenton (1967) da Sosyal Bilgiler'in öğrencileri örnek vatandaşlar olarak yetiştirmek,

onlara nasıl düşüneceklerini öğretmek ve kültürel mirası aktarmak olmak üzere üç temel amacı olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak NCSS (Levstik & Tyson, 2008, s. 1) 1994 yılında Sosyal Bilgiler öğretiminin amacını yeniden düzenleyerek, “geleceğin etkin vatandaşlarında karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmek” ifadesine vurgu yapmıştır.

Bu çerçevede bakıldığında yirmi birinci yüzyılın gerektirdiği yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerinin bireye kazandırılması noktasında, sosyal bilimlerle pozitif bilimlerin harmanlanarak, çok yönlü etkileşimle kazandırılabilmesi düşünülmektedir. Bu etkileşimin sağlanmasında disiplinler arası yaklaşımlar ve bu yaklaşıma dayalı uygulamaların önemli olduğu söylenebilir. Disiplinler arası uygulamalar, karmaşık bir sorunun çözümü için birden fazla disiplinin işe koşulmasını gerekli kılmaktadır (Condee, 2004, s. 235). Bireyin yaşadığı çevreden yola çıkarak dünyayı anlamlandırması, karşılaştığı sorunlara farklı bakış açılarından yaklaşım, üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek çözüm üretmesini hedefleyen disiplinler arası çalışmalara bir örnek de GEMS uygulamalarıdır. GEMS (Great Explorations in Math and Science), temelinde Fen Bilimleri ve Matematik etkinliklerini birleştirerek, bu doğrultuda geliştirilen etkinlikleri uygulamayı temel alır. Özellikle üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve farklı disiplinlerin harmanlanması noktasında bilimin farklı dallarıyla da ilişkilendirme yapmaya imkân tanıyan GEMS'in “geleceğin insan tipi”ni yetiştirmede önemli olduğu vurgulanmaktadır (Barrett, Blinderman, Boffen, Echols, House, Hosoume & Kopp, 1999). Temeli disiplinlerin birleştirilmesine dayanan Sosyal Bilgiler dersinin işlenişinde de benzer anlayışın uygulanabilirliği, bu noktada araştırmanın önemini arttırmaktadır.

1.1.Araştırma Problemi

Araştırma problemlerinin analizinin eksiksiz bir biçimde yapılabilmesi, sadece sayılar veya sadece kelimelerle verilebilecek cevapların ötesinde, nicel ve nitel veri türlerinin harmanlanması ile mümkün olabilmektedir. Bu sebeple araştırma problemi iki başlık altında toplanmıştır. Birinci başlık altında problem durumu nicel yöntemler temel alınarak ifade edilmiş; ikinci başlık altında ise nitel yöntemler temel alınarak ikinci problem durumu ifade edilmiştir. Buna göre araştırma problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1-İlkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan GEMS tabanlı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısı, yaratıcı düşünme becerisi ve eleştirel düşünme becerisine etkisi nedir?

Belirlenen temel problem doğrultusunda araştırılan alt problemler aşağıdaki gibidir:

1- İlkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde GEMS tabanlı etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile MEB Sosyal Bilgiler öğretim programının uygulandığı kontrol grubu arasında yaratıcı düşünme becerisine yönelik anlamlı bir farklılık var mıdır?

2- İlkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde GEMS tabanlı etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile MEB Sosyal Bilgiler öğretim programının uygulandığı kontrol grubu arasında eleştirel düşünme becerisine yönelik anlamlı bir farklılık var mıdır?

3- İlkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde GEMS tabanlı etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile MEB Sosyal Bilgiler öğretim programının uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarıya yönelik anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğrencilerin geliştirilen GEMS tabanlı etkinliklerle yürütülen öğrenme uygulamaları ve öğrenme ortamı hakkındaki görüşlerinin neler olduğu, görüşmeler yoluyla derinlemesine araştırılmıştır. Nitel araştırmada, daha da özel olarak aşağıda belirlenen alt probleme yanıt bulunmaya çalışılmıştır:

1-GEMS tabanlı etkinliklerin yürütüldüğü öğrenme ortamına ilişkin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin düşünceleri nelerdir?

2-GEMS tabanlı etkinliklerin yürütüldüğü öğrenme ortamında uygulanan etkinliklerden elde edilen dokümanlar nasıl şekillenmiştir?

3-MEB dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler programı etkinlikleriyle yürütülen öğrenme ortamına ilişkin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin düşünceleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Sosyal Bilgiler dersi yapısı itibariyle yaşamın içinden bir ders olarak, “gerçek yaşam sorunları”nı temel almakta ve bu noktada farklı disiplinleri birbiriyle ilişkilendirerek, bireylerin üst düzey düşünme becerilerini işe koşmayı hedeflemektedir. Ancak dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı incelendiğinde tüm ünitelerde özellikle pozitif bilimlerle (Fen, Matematik vb.) yapılan ilişkilendirmelerin zayıf olduğu görülmüştür (Kaymakçı, 2012, s. 283-285). Literatürde disiplinlerin birleştirilmesine

ilişkin oldukça fazla fikir ve uygulamanın mevcut olduğu (Çok Disiplinli, Çapraz Disiplinli, Çoğulcu Disiplinli, Disiplinler Ötesi, Disiplinler Arası) görülmekle birlikte; özellikle üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi noktasında “disiplinler arası” çalışmaların önem arz ettiği bilinmektedir (Yıldırım, 1996, s. 90; Condee, 2004, s. 236; Çelik, 2014; Özdemir, 2014; Pehlivan, 2015; Haring & Kelner, 2015; Michelsen, 2015). Bu noktada farklı disiplinleri bir araya getirerek, öğrencilerin yaşadıkları çevreyi keşfederek üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen GEMS etkinliklerinin “disiplinler arası” çalışmalara farklı bir bakış açısı kazandırdığı söylenebilir. GEMS’e yönelik Türkiye’de yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Saritaş, 2010; Sağlam, 2012; Yalçın & Tekbıyık, 2013; Çam, 2013; Tekbıyık, 2015; Çelik, 2016). Yapılan çalışmalarda GEMS etkinliklerinin daha çok okul öncesi eğitimi kapsamında incelendiği (Saritaş, 2010; Yalçın & Tekbıyık, 2013), GEMS etkinliklerinin uygulamalarına ilişkin görüşlerin alındığı (Sağlam, 2012; Barış, 2016; Ceylan, Tüysüz & Tatar, 2016), GEMS hakkında genel bilgi verilerek, tanıtımının yapıldığı (Çam, 2013; Tekbıyık, 2015), ilkokul dördüncü sınıf Fen Bilimleri dersinde belirlenen bir ünite kapsamında geliştirilen GEMS etkinliklerinin uygulandığı (Çelik, 2016), GEMS etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik farklı değişkenler açısından etkililiğinin tespit edildiği (Ceylan, 2016), GEMS’in Coğrafya’ya uyarlanmış bir modül geliştirme çalışmasının yapıldığı (Şeyihoğlu, 2016) görülmektedir. Öte yandan ulaşılan yerli ve yabancı literatürde Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin yapılan çalışmalarda program ve kitap incelemesi (Atik, 2006; Palandökenler, 2008), kazanımlara ilişkin öğretmen ya da öğrenci görüşlerinin alınması (Vural, 2008; Kuyubaşoğlu, 2009) ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin bu derste yaratıcı düşünmeye etkisi (Bacak, 2008; Hackney, 2010) üzerinde durulduğu görülmüştür. Eleştirel düşünme becerilerine ilişkin yapılan çalışmalarda ise kavramın tanımı ve Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkisi ve bu konuda analizler (Pfarrer, 1964; Arunee, 1980; Monteverde, 1996), öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alınması (Basiga, 2006; Kan, 2006; Doğanay & Yağcı, 2011; Karabacak, 2011), kitap veya program incelemeleri (Doğan, 2014), özel çocuklara yönelik çalışmalar (Shepherd, 1998; Boucher, 2010; Eşsizoglu, 2013; Atalay, 2014), farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin bu derste eleştirel düşünmeye etkisi (Hoobyar, 1967; Hubbard, 1970; Woodall, 2003; Güzel, 2005; Kurnaz & Sünbül, 2008; Açar, 2010; Gürdoğan Bayır, 2010) üzerinde durulduğu görülmektedir.

Bu çalışmada ise GEMS etkinlikleri temel alınarak ilkokul Sosyal Bilgiler dersinde seçilen “Kendimi Tanıyorum” ünitesi kapsamında etkinlikler geliştirilmiş, bu etkinlikler içerisinde diğer bilimlerle (Fen, Matematik, Tıp, Hukuk vb.) ilişkilendirmeler yapılmaya çalışılmıştır. “Kendimi Tanıyorum” ünitesi, dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, pozitif bilimlerle ilişkilendirmeler açısından zayıf bir ünite olmakla birlikte, bu dersin ilk ünitesidir. Dolayısıyla bu ünite için geliştirilecek ve uygulanabilecek GEMS tabanlı etkinliklerin, farklı üniteler için örnek teşkil edebileceği düşünülmüştür. Ayrıca literatürde Sosyal Bilgiler dersinde özellikle yaratıcı düşünme becerisine ilişkin çalışmaların az sayıda olduğu; eleştirel düşünme becerisine ilişkin çalışmaların ise daha çok beşinci ve altıncı sınıflarla (Hoobyar, 1967; Hubbard, 1970; Woodall, 2003; Boucher, 2010; Kan, 2006; Kurnaz & Sünbül, 2008; Açar, 2010; Gürdoğan Bayır, 2010; Doğanay & Yağcı, 2011; Karabacak, 2011; Eşsizoglu, 2013) gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu noktadan bakıldığında, yapılan çalışmanın literatürde bir ilki temsil ettiği söylenebilir.

Tüm bu açıklamalar göz önünde bulundurularak araştırmanın ilkokulda GEMS tabanlı etkinliklerin Sosyal Bilgiler dersinde ilk kez kullanımı ve Sosyal Bilgiler dersinin diğer bilimlerle yapılacak ilişkilendirmelere bir alternatif oluşturması, Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından farklı bir örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

GEMS tabanlı etkinliklerin ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde etkililiğini belirlemeye yönelik bu çalışmanın amacı, belirlenen çalışma grubundan istatistiksel sonuçlara ulaşmak ve sonrasında bu sonuçları öğrenci görüşleri ve süreç boyunca elde edilen dokümanlar aracılığıyla detaylıca araştırmaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, Samsun ili İlkadım ilçesinde Muzaffer Barışyurt İlkokulu’nda gerçekleştirilmiştir. Okulda dördüncü sınıf düzeyinde bulunan beş sınıftan ikisinde öğrenim gören 43 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Elde edilen sonuçlar bu çalışma grubuyla sınırlıdır.

2. Araştırma dördüncü sınıf “Kendimi Tanıyorum” ünitesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple çalışma kapsamında hazırlanan etkinlikler ve etkinlik

ürünlerinden oluşturulan öğrenci dosyaları ilkokul dördüncü sınıf “Kendimi Tanıyorum” ünitesi kazanımlarıyla sınırlıdır.

1.5.Araştırmanın Varsayımları

1.Araştırmada öğrencilerin uygulama sürecine yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve süreç boyunca etkinliklerden elde ettikleri ürünlerin bulunduğu öğrenci dedektif dosyalarından; ünitenin kazanımlarını içselleştirme düzeyleri geliştirilen akademik başarı testinden; yaratıcı düşünme becerilerinin değişimi Torrance Yaratıcı Düşünme Testi’nden; eleştirel düşünme becerilerinin değişimi Cornell Eleştirel Düşünme Testi’nden elde edilen verilerle tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan bu veri toplama araçlarının öğrencilerin düşünce ve anlamalarını tam olarak ifade ettiği, katılımcıların da bu ölçme araçlarını içtenlikle yanıtladığı varsayılmıştır.

2.Araştırmada deney ve kontrol grubunda uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Her iki gruba yapılan uygulamalarda da sınıf öğretmenleriyle iş birliği içerisinde bulunmuş, uygulama sonunda her iki sınıf öğrencilerinden uygulamaya yönelik görüşler alınmıştır. Araştırmacının dört yıllık öğretmenlik deneyimi ve bu çerçevede her iki uygulamaya da hâkimiyeti, araştırmada ortaya çıkabilecek olumsuzlukların önüne geçilmesine katkı sağladığı varsayılmıştır.

3.Araştırma kapsamında geliştirilen GEMS tabanlı etkinlikler, Sosyal Bilgiler dersi dördüncü sınıf düzeyinde belirlenen Kendimi Tanıyorum ünitesindeki kazanımlara yönelik hazırlanmıştır. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinde geliştirilmesi hedeflenen yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri temel alınmıştır. Buna bağlı olarak öğrencilerin bu kazanımları içselleştirdikleri varsayılmıştır.

4.Ölçme araçlarının kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmasının yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

GEMS (Great Explorations in Math and Science); yenilikçi Fen ve Matematik eğitimi için öncülük eden, eğlenceli ve etkili Fen ve Matematik etkinliklerini sınıf ortamına taşıyan bir çalışmadır (GEMS, 2016; Tekbıyık, 2015, s. 182).

Yaratıcı Düşünme; eksiklikleri tespit ederek, problemleri çözmek için çeşitli öneriler getirebilme, özgün fikirler üreterek bu fikirleri yeniden şekillendirme ve fikirler

arasında alışlagelmişin dışında ilişkiler sezineleyebilme kapasitesi olarak ifade edilir (Torrance, 1969).

Eleştirel Düşünme; ne yapacağımız ya da neye inanacağımız hususunda karar vermeye odaklanmış mantıklı, yansıtıcı bir düşünme olarak ifade edilir (Ennis, 1962).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temeline değinilerek, Türkiye ve yurt dışında yapılan çalışmalar hakkında bilgiler verilecektir.

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretimine Genel Bakış

Medeniyetlerin kendi kültürünü aktarması, kendisini oluşturan bireylerinin sosyal ve fiziki çevreyi anlaması, hem maddi hem manevi bütünlüğü ile mümkün olabilir. Bu bütünlüğün temel taşı, yaşadığı toplumun gelenek ve göreneklerini bilerek, çağın gerekliliklerini de hesaba katıp, üst düzey düşünme becerilerini geliştiren, karşısına çıkabilecek problemlerin üstesinden gelme yetisini kazanmış bireylerdir. Her toplum, bünyesinde yetiştireceği bireylerin bahsedilen bu yetilerin kazandırılması noktasında kendi plan ve programı dâhilinde çalışmalar yürüterek, eğitim çalışmalarını bu doğrultuda sürdürür. Bahsi geçen eğitim çalışmalarında, Sosyal Bilgiler dersinin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

İnsanlığın yaşam süreci kadar eskiye dayandırabileceğimiz Sosyal Bilgiler öğretiminin temelleri, İslamiyet'ten önceki Türk devletlerinde Orhun Abideleri ile karşımıza çıkmaktadır. Orhun Abideleri, milattan önce Hunlar tarafından kurulup, değişen sülaleler ve boylar idaresinde devam edegelen Asya'daki büyük Türk imparatorluğunun 6. ve 8. yüzyıllar arasında hüküm sürmüş olan Göktürkler'den kalmıştır (Ergin, 1978, s. 7). M.S. 716-745 yılları arasında takdire şayan bir idare anlayışı ile Göktürk Devleti'ne deyimli yerindeyse en parlak dönemlerinden birini yaşatan; Kül Tigin, Bilge Kağan ve Vezir Tonyukuk devrinin mahsulleri olan Orhun Abideleri, Sosyal Bilgiler eğitimi açısından değerlendirildiğinde insan eğitimi, değer aktarımı, çevre ve olayların anlamlandırılması noktasında önemli noktalara değinmektedir. Abideler'de, kendilerinden önceki dönemde yaşanan durumlar, Türk töresi, yetiştirilecek bireylerin vasıfları, halkın iyi yönetilebilmesi için gerekli vasıflar ve yönetici tipinin nasıl olması gerektiği üzerine yaşanmış çeşitli olaylar anlatılmıştır. Gelecek kuşakların birlik ve beraberlik içerisinde, ulus bilinciyle dayanışma içinde yaşaması için çeşitli saptama ve uyarılarda bulunulan Orhun Abideleri'nde, bugünkü Sosyal Bilgiler eğitiminin amaçlarından izler görmek mümkündür. 1064 yılında Alp

Arslan'ın Büyük Selçuklu Devleti'nin başına geçmesiyle vezirlik görevine getirilen Nizamülmük, döneminde kurulmasını sağladığı "Nizamiye Medreseleri" ile birlikte, eğitim alanında önemli çalışmalara vesile olmuştur. Bu dönemde Sosyal Bilgiler eğitiminin bir parçası olan Tarih dersinin Bağdat Nizamiye Medreseleri'nde okutulduğu bilinmektedir (Akyüz, 2009, s. 44). Selçuklular'dan sonra Osmanlı Devleti'nde Fatih Sultan Mehmet'in kurduğu Sahn-ı Seman (Medaris-i Semaniye) ve Kanuni Sultan Süleyman'ın kurduğu Süleymaniye Medreseleri'nde de üst düzey eğitimler verilerek, devletin temel doğrularının topluma benimsetilmesi amacı güdüldüğü bilinmektedir. Bu açıdan bakıldığında medreselerde dolaylı da olsa günümüz Sosyal Bilgiler dersi eğitim anlayışının varlığından söz edilebilir.

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yer alan derslerin ilköğretim programında ilk kez yer alması Sultan II. Abdülhamit Han zamanına denk gelmektedir. Bu dönemde iptidailerde "Mülâhhas Tarih-i Osmani, Muhtasar Coğrafya-yı Osmani", rüştiyelerde "Avrupa Coğrafyası, Coğrafya, Tarih-i Osmani" derslerinin okutulduğu bilinmektedir (Kodaman, 1980, s. 144-177).

II. Meşrutiyet'in ilanı sonrasında, 1909 yılında Maarif Vekili Emrullah Efendi'nin Fransız Maarifini inceleyerek hazırlamış olduğu "Maarif-i Umumiye Kanun Layihası", 23 Eylül 1913'te tasarı şeklinde meclise sunulurken "Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-u Muvakkatı" adı ile yayımlanmış ve Sosyal Bilgiler dersi kapsamına giren "Muhasabat-ı Ahlakîyye (Tarihîyye, Sıhhiyye ve Medeniyye), Tarih, Coğrafya" dersleri ilköğretim (ilk devre ve orta devre) okul programlarına konulmuştur (Keskin, 2009, s. 115; Öztürk, 2011, s. 26). Bu derslerden Muhasabat-ı Ahlakîyye dersinin, konuları itibarıyla disiplinler arası bir çalışmayı gerektirdiği; diğer derslerin tek disiplinli çalışmalara uygun olduğu söylenebilir.

Cumhuriyet'in ilanından önce 1922 yılında yayımlanan İlk, Orta Tedrisat Mektepleri Müfredât Programı'nda Sosyal Bilgiler dersi kapsamına giren dersler "Tarih, Coğrafya ve Malumat-ı Medeniyye" şeklinde ifade edilmekte olup, her üç dersin de tek disiplinli bir anlayışla yürütüldüğü belirtilmektedir. Cumhuriyet'in ilanı sonrasında 1924 Tarihli İlk Mekteplerin Müfredât Programı'nda ise Sosyal Bilgiler kapsamındaki dersler "Musâhabât-ı Ahlâkiyye ve Malûmât-ı Vataniyye, Tarih, Coğrafya" olarak ifade edilmektedir. Derslerin içeriklerine bakıldığında, her üç dersin de tek disiplin esasına göre temellendirildiği söylenebilir.

1926, 1936 ve 1948 yıllarında yayımlanan programda ise Sosyal Bilgiler dersi kapsamına giren dersler için özel amaçlar ifade edilmekle birlikte, Tarih ve Coğrafya dersinin yanında, kurulan yeni Türk devletinin özünün kavratılması amacıyla “Yurt Bilgisi” dersine de yer verilmiştir.

1962 yılında yayımlanan taslak programda 4. ve 5. sınıflarda okutulan Yurttaşlık Bilgisi, Tarih ve Coğrafya dersleri “Toplum ve Ülke İncelemeleri”; Tabiat Bilgisi, Aile Bilgisi ve Tarım-İş dersleri ise “Fen ve Tabiat Bilgisi” dersi altında birleştirilmiştir. Bu iki ders birinci devrede okutulan Hayat Bilgisi dersi ile birlikte mihver dersler olarak kabul edilmiştir.

1968 yılında ise ABD’de etkili olan “Yeni Sosyal Bilgiler” anlayışı neticesinde, taslak programda yer alan “Toplum ve Ülke İncelemeleri” dersi, “Sosyal Bilgiler” olarak adlandırılmıştır. Geniş kapsamda hazırlanan bu yeni programın, disiplinler arası bir yaklaşıma hitap ettiği söylenebilir.

1968’den itibaren ilkokullarda, 1975’ten itibaren de ortaokullarda okutulmaya başlanan Sosyal Bilgiler dersi 1985 yılında ikinci kademedeki tek disiplinli bir yaklaşım temel alınarak “Milli Coğrafya”, “Milli Tarih”, “Vatandaşlık Bilgisi” dersleri şeklinde okutulmuştur. 1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren ise dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıflarda Sosyal Bilgiler dersi okutulmuştur.

2005 yılında tüm programlarda olduğu gibi Sosyal Bilgiler ders programında da değişikliğe gidilerek yapısalıcı yaklaşım temelinde yeni bir program uygulamaya konulmuştur. Bu programda disiplinler arası ilişkilendirmelerin ön planda olduğu, Sosyal Bilgiler dersinin mihver ders kapsamından çıkarıldığı görülmektedir. Son olarak 2015 yılı Eylül ayı itibariyle Sosyal Bilgiler (4.,5.,6. ve 7.sınıflar) taslak programı kamuoyunun görüşüne sunulmuştur. Hazırlanan taslak programda, Sosyal Bilgiler dersi açısından bir sadeleştirmeye gidildiği söylenebilir.

Sosyal Bilgiler dersinin dünyadaki gelişimine bakıldığında, temellerini oluşturan derslerin Antik Yunan ve Roma medeniyetlerinde okutulduğu görülmektedir. Antik Yunan medeniyetinde “iyi insan yetiştirme”de başlarda beden ve ruhun uyumlu bir bütün halinde gelişmesi amaçlanmışken, sonraları bu görüşün yetersiz kalması ile birlikte farklı düşünceler ön plana çıkmıştır. Sokrates bu yetersizliği, özel ahlaki sorunlardan hareket ederek aşmaya çalışırken; Eflatun, buna ek olarak “düşünce”yi

eğitmek istemiştir (Aytaç, 1980, s. 17). Bu sayede toplumu oluşturacak bireylerin, her yönüyle gelişimi desteklenmiştir. Heredotos, Homer, Aristo, Eflatun dönemin en ünlü “öğretmenleri” olarak çalışmalar yapmışlardır. Çin’de Sima Quian (M.Ö. 140’lı yıllar) ve Du-Yu’nun (M.Ö. 700’lü yıllar) tarih dersleri verdiği bilinmektedir (Bilgili, 2010, s. 19).

Toplumu oluşturacak bireylerin eğitiminin, disiplinler arası bir yaklaşımla “Sosyal Bilgiler” programı dâhilinde ele alınması ise 20. yüzyılın başlarından itibaren ABD’de ortaya çıkmıştır. 19. yüzyılın ortalarında Sanayi Devrimi’nin bir yansıması olarak, tarımsal ekonomiye bağlı ve köylerde yaşayan toplumun, yoğun bir şekilde şehre göç etmesi, toplumun kendi içinde bir karmaşa ve yabancılaşma yaşamasına sebep olmuştur. Nitekim dönemin Amerikan Edebiyatı’nda da Jack London’ın özellikle Vahşetin Çağrısı, Adem'den Önce, Demir Ökçe, Martin Eden ve Uçurum İnsanları adlı romanlarında bu karmaşaların yansımalarını görmek mümkündür. Kültürel, dini, fiziki vb. farklılıkları bünyesinde barındırmaya başlayan Amerika’da, oluşan nüfusun “yeni” bilgi ve becerilerle donatılması elzem olmuştur. Bu sebeple Amerika’daki okullarda, bütünleşmiş ve disiplinler arası bir vatandaşlık eğitim programı yaratmak amaçlanmıştır (Mindes, 2013, s. 2). Başka bir deyişle, aile ve toplumun eğitsel rolünün, Sosyal Bilgiler dersine yüklendiği söylenebilir. Nihayet 1916 yılında ABD’de Sosyal Bilgiler Komitesi Raporu’nda ağırlığı Tarih ve Coğrafya derslerinin öğretimine verilen, günümüzdeki içeriğe yakın bir öğretim alanını isimlendirmek için “Sosyal Bilgiler” kavramı kullanılmıştır (Dunn, 1915). 1921 yılında, Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile ilgilenen mesleki bir organizasyon olarak ortaya çıkan NCSS (National Council For the Social Studies), bu alanda çalışmalar yapmıştır. 1930 ve 1940’lı yıllarda dönemin siyasi şartları neticesinde, yeniden kurmacılık akımı ön plana çıkmış ve çocuk merkezli eğitime önem verilmiş, Sosyal Bilgiler programları bu doğrultuda ele alınmıştır. 1950 ve 1960’larda ise konu merkezli, tek disiplin anlayışı doğrultusunda Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerine ağırlık verilmiştir. 1960’larda başlayan eğitim reformu hareketleri doğrultusunda, 1970’li yıllarda Sosyal Bilgiler dersinde de yenileşmeye gidilmiştir. “Yeni Sosyal Bilgiler” dönemi olarak da ifade edilen bu dönemde, programlarda şehirleşmeden çevreciliğe, nüfus ve kadın çalışmalarından Afrika ve Asya ile ilgili konulara, birçok konu ele alınmıştır (Kan, 2010, s. 668). Bruner’in geliştirdiği Buluş yoluyla öğrenme kuramından sonra Sosyal Bilgiler dersinde Tarih ve Coğrafya konularının ağırlıkları azaltılarak, sosyoloji,

antropoloji, ekonomi, siyaset bilimi, sosyal psikoloji gibi bilimlere ağırlık verilmiştir (Barth, 1991).1980’li yıllarda bu yaklaşımın öğrencileri başarısızlığa sevk ettiği gerekçesiyle, geleneksel yaklaşıma dönülmüştür. 1990’lardan sonra konu ve program önerileri üzerinde durularak, alternatif konu ve modeller geliştirilmeye çalışılmış, nihayetinde 1994 yılında NCSS (National Council For the Social Studies) “Yeni Sosyal Bilgiler” hareketine yakın Sosyal Bilgiler standartları belirlemiş ve bu standartlar hem ABD’deki eyaletlerin hem de dünyadaki birçok ülkenin Sosyal Bilgiler öğretim programını etkilemiştir (Yalçınkaya & Uslu, 2015, s. 30). Nitekim günümüzde halen yürürlükte olan Sosyal Bilgiler öğretim programı, belirlenen standartlar çerçevesinde oluşturulan 10 öğrenme alanı ile işlerliğini devam ettirmektedir (NCSS, 2010). Çek Cumhuriyeti, İngiltere, İrlanda gibi ülkelerde tek disiplinli program anlayışına uygun olarak devam eden bir Sosyal Bilgiler öğretimi mevcutken; Japonya, Türkiye, Kanada, Norveç, Finlandiya, Yeni Zelanda gibi ülkelerde disiplinler arası yaklaşıma dayalı, ABD Sosyal Bilgiler öğretim programının etkileri görülmektedir.

2.1.2. Disiplinlerin Birleştirilmesi

Bütünün bir parçası olan insan, evrenin ahenginde varlığını devam ettirir. “İnsan küçülmüş âlem, âlem açılmış insan mıdır?” sorusuna cevap arayan 2016 yapımı “Somuncu Baba” filminde de bütünün içindeki parça, parçanın içindeki bütün ifade edilerek, aslında yaşanan evrenin “disiplinler arası” bir temele dayandırıldığı vurgulanmaktadır. On ikinci yüz yılın en önemli âlimlerinden olan Hoca Ahmet Yesevi, öğrencileri Hacı Bektaş Veli, Muhammed Buhari (Saru Saltuk), Süleyman Hâkim Ata gibi daha nice âlimi yetiştirirken de bu düsturu muhafaza etmiştir (Sepetçioğlu, 2014). Nitekim Hoca Ahmet Yesevi, her öğrencisinin mutlaka dini bilimler yanında dünyevi ilimlerle de ilgilenmesine önem vermiştir. Dergâhtan چراغ atılan her öğrenci, şifa, ziraat, zanaat gibi birden çok disiplinde kendini yetiştirerek, gittiği yerlerde becerileriyle halkı kucaklamakla görevlidir. Bütüncül uygulamaların yakın zamandaki bir örneğini de Köy Enstitüleri’nin uygulandığı dönemde görmek mümkündür. Öte yandan bu durum, Gestalt yaklaşımında da göze çarpmaktadır. Kendi içine “evren”i sığdıran insanın, evrendeki çeşitliliğe ayak uydurabilmesi, farklı alanları bir araya getirebilme becerisi ile mümkündür. Örneğin bir tango dansçısı, vücudunu müziğin ahengine uydurabilmek için, ağırlık aktarımı ve fizik kurallarını temel düzeyde kullanmak zorundadır. Benzer şekilde bir ebru sanatçısı, kerajin ve boya

kıvamının ayarlanması, daha estetik bir görüntü için gerekli boya miktarlarının ve kimyasalların (öd, petrol vb.) hazırlanması konusunda, temel düzeyde hem kimya hem de matematik bilgisine sahip olmak zorundadır. Bu noktada farklı bilimlerin birbiriyle ilişkisi, ortak bir tema etrafında bütünleştirilmesi ön plana çıkmaktadır.

Disiplinlerin birleştirilmesine yönelik ilk eğitim çalışmalarının 1800'li yılların sonunda, Alman filozof ve eğitimci Johann Friedrich Herbart'ın görüşlerinin temel alındığı Herbartianism'le başladığı ifade edilmektedir (Drake & Burns, 2004, s. 27) .

Disiplinlerin ortak bir tema etrafında bütünleştirilmesinin felsefi temellerine bakıldığında Varoluşçuluk ve Yararcılık (Pragmatizm) karşımıza çıkmaktadır. Deneyci düşünme sistemi üzerine temellenmiş olan yararcılık felsefesinde, sürekli yapılanmanın olduğu, ilgi ve gereksinimlere göre öğrenme ortamlarının düzenlendiği bir anlayış hâkimdir. Varoluşçu felsefede ise bireylerin kendi kendine öğrenmesinin desteklendiği, yaratıcı ve özgür düşünmenin temel alındığı bir bakış açısından söz etmek mümkündür. Disiplinlerin birleştirilmesinde de farklı bilimleri bir araya getirerek, bireyin paylaşılan dünyada "uygun bir şekilde" varlığını sürdürebilmesi için gerekli olan yaratıcılık, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Sychterz, 2015, s. 9). Bu noktada her iki felsefenin de disiplinlerin bütünleştirilmesine temel oluşturduğu söylenebilir.

Bir disiplinin, başka bir disiplinle ilişkilendirilmesindeki oranlama ne kadar fazla ise, kalitenin de o düzeyde yüksek olduğu ifade edilmektedir (D'Hainaut, 1986, s. 8). Araştırma ya da öğretim çalışmalarında, disiplinlerin birbiriyle ilişkilendirilme oranlarına göre disiplinlerin birleştirilmesinde farklı sınıflandırmalara rastlanmaktadır. Jacobs (1989, s. 8), yaptığı sınıflandırmada disiplinlerin ilişkilendirilmesini dört başlık altında toplamıştır:

- Çapraz disiplinli (Crossdisciplinary): Bir disiplinin bakış açısıyla başka bir disiplini görebilmek olarak ifade edilir. Genelde disiplinlerden biri diğerine daha ağır basabilmektedir. Örneğin Matematik tarihi gibi.
- Çok disiplinli (Multidisciplinary): Direkt bir bütünleştirme olmadan, birkaç disiplinin bitişik bir şekilde bir sorun üzerine odaklanmasıdır. Disiplinler birbirinden bağımsız olarak fakat dizili bir şekilde soruna eğilir. Her disiplin kendi ağırlığını korur.

- Çoğul disiplinli (Pluraldisciplinary): Disiplinlerin çok ya da az, ilişkilendirilmesidir. Örneğin Fen ve Matematik ilişkilendirmesi, İngilizce ve Latince ilişkilendirmesi gibi.
- Disiplinler ötesi (Transdisciplinary): Sınırların kaldırıldığı, tek disiplinden öte sorunlarla ilgilenildiği ilişkilendirmedir.

Drake ve Burns'e (2004, s. 2-12) göre disiplinler üç ana başlık altında ilişkilendirilebilir:

- Çok disiplinli (Multidisciplinary): Disiplinlere yoğunlaşan ilişkilendirmedir. Tek bir tema etrafındaki disiplinlerden hareketle bu ilişkilendirme standartları organize edilir. Bu organizasyonda alt disiplinleri, bir ders alanında toplayan "Intradisipliner Birleştirme" ön plana çıkmaktadır. Örneğin Fen Bilimleri içerisinde Fizik, Kimya ve Biyoloji'nin birleştirilmesi; Sosyal Bilgiler içerisinde Ekonomi, Coğrafya ve Tarih'in birleştirilmesi gibi.
- Disiplinler arası (Interdisciplinary): Bu bütünleştirme çalışmasında disiplinler, içine yaşamsal öğrenmeleri de katarak disiplinler arası beceri ve kavramları ön plana çıkartacak şekilde bir araya getirilir. Öğrenilen bilgilerin başka derslere transferi söz konusudur.
- Disiplinler ötesi (Transdisciplinary): Hem disiplinler, hem de disiplinler arası çalışmaların yapılabildiği, öğrencilerin ilgi ve soruları üzerinde gidilerek yapılan ilişkilendirmelerdir. Öğrenciler yaşam becerilerini bu şekilde geliştirir.

Park ve Mills (2014, s. 301), üç türlü ilişkilendirmeden söz etmektedir:

- Disiplinler arası (Interdisciplinary): İki ya da daha fazla disiplinin fazlaca işbirliği yaptığı, etkileşiminin yoğun olduğu ilişkilendirmedir.
- Çok disiplinli/ Çoğul disiplinli (Multidisciplinary/Crossdisciplinary): Bağımsız bir şekilde birden fazla disiplinin bir araya getirilmesi, sırasıyla belirli bir disiplinden bir başka disipline yol alınarak yapılan ilişkilendirmedir.
- Disiplinler ötesi (Transdisciplinary): Paylaşılan bir kavramsal çerçeve aracılığıyla, işbirlikli öğrenmenin inşası olarak ifade edilir.

Bahsedilen sınıflandırmalar genel çerçevede incelendiğinde, her bir sınıflama disiplinleri bütünleme özelliklerine göre farklılaşmaktadır (Hsu, 2015, s. 7). Bu noktada en az bütünleme çabasına girişen "Çok Disiplinli" bakış açısında, disiplinleri

birleştirmekten ziyade bir disiplinden başka bir disipline geçişin ön plana çıkarıldığı söylenebilir. “Disiplinler arası” temel alınan çalışmalarda ise, yoğun etkileşimle birden fazla disiplinin işe koşulması, yaşama dönük becerilerin de bu çerçevede ele alınması söz konusudur. “Disiplinler ötesi” kavramında ise disiplinlerden ziyade artık soruna yönelerek, öğrenci sorunlarından hareketle yapılan ilişkilendirmeler temel alınmaktadır. Bu noktada “disiplinler arası” çalışmaların “disiplinler ötesi” çalışmalara geçişte bir köprü olduğu ifade edilebilir.

Yukarıda belirtilen tanımlamalardan “Disiplinler arası (Interdisciplinary)” ilişkilendirmenin, farklı disiplinleri, birbiriyle etkileşimi yoğun olacak şekilde işe koşması bakımından diğer ilişkilendirmelerden ayrıldığı görülmektedir. Nitekim Winkelhake’a (2015, s. 22-24) göre disiplinler arası ilişkilendirmeler, öğrencilere disiplinleri tamamen ayrı konular içermediğini gösterebilmekte ve onların yaşadıkları dünyayı bütün olarak anlamalarına yardım edebilmektedir. Disiplinler arası çalışmaların kuramsal temellerine bakıldığında ise oldukça geniş bir yelpazeden bahsetmek mümkündür. Bireyin dünyayı bütün olarak algıladığını savunan Gestalt kuramı, Dewey’nin bireyin deneyimine odaklanan okul modeli, yapılandırmacı eğitim kuramı, “çoklu zekâ” kuramı ile beyin temelli öğrenme kuramının, bu fikre temel oluşturduğu söylenebilir. Gestalt yaklaşımında öğrenme, bireyin alan şartlarına yönelik öz yönetim sınırları ve ilişkilendirme süreçleri oluşumunu içeren organizmaya ait kendi kendini düzenleme süreci olarak tanımlanır (Woldt, 2009, s. 139). Bu süreçte tıpkı disiplinler arası çalışmalarda olduğu gibi yaratıcılık, yaşantı, deneyim, yenilik, bütüncülük ve güven üzerinde durulmaktadır (Simon, 2009, s. 232; Moszkowicz, 2011, s. 58). Dewey’nin (2004, s. 108-119) savunduğu okul modelinde ise öğrencilerin, başkalarıyla birlikte gerçek problemler üzerinde çalışmak zorunda kalacakları anlamlı etkinlikler üzerinde durulmaktadır. Bu açıdan bakıldığında disiplinler arası çalışmaların en önemli faydalarından biri olan gerçek yaşam problemlerinin derinlemesine anlaşılması ve çözümü (O'Donnel, 2015, s. 76), bireyin deneyimlerine odaklanılan çalışmalar bütünü ile mümkün olabilmektedir. Disiplinler arası çalışmalarda, iş birlikçi öğrenmenin desteklenerek, farklı bakış açılarının geliştirilmesi, okulda öğrenilenin gerçek yaşama transfer edilmesi ve yansıtıcı öğrenmeye vurgu yapılmaktadır (Chae, 2014, s. 19, Winkelhake, 2015, s. 22-23; Casady, 2015, s. 36-37). Bu noktada yapılandırmacı yaklaşımın üzerinde durduğu iş birliğine dayalı, akran öğrenmeyi destekleyen, bilginin

öğrencilerin etkinlikleriyle bire bir oluşturulduğu öğrenme ortamlarının (Dewey,1938, s. 64; Schunk, 2011, s. 234-272; Spears, 2014, s. 22), disiplinler arası çalışmalara temel oluşturduğu söylenebilir. Disiplinler arası çalışmalar, duyuşsal ve davranışsal birçok etkinliğin ve çalışmanın bir arada yürütülmesine imkân tanıyarak, farklı zekâ ve becerilerin eş zamanlı gelişimine de olanak sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında çoklu zekâ kuramında, gerçek yaşamda problem çözme ve bir ürün elde etme ve farklı zekâların, karmaşık ve sürekli bir etkileşim içinde bulunmasına yapılan vurgu (Gardner, 2011), bu çalışmalarda da ele alınmaktadır. Öte yandan bu çalışmalarda beyin temelli öğrenme kuramının etkilerini görmek de mümkündür. Nitekim beyin temelli öğrenmede tıpkı disiplinler arası çalışmalar ile gerçekleştirilebilen, farklı ortamlar kullanılarak karmaşık, hayatla iç içe ve bütünleştirilmiş (Caine & Caine, 2002, s. 8) bir öğretimden bahsetmek mümkündür.

“Disiplinlerin arası” kavramına ilişkin bilim insanlarının, farklı görüşlerine rastlamak mümkündür. Nitekim Garkovich (1982, s. 154) disiplinler arası kavramını “Ortak bir sorun alanına, ortak bir şekilde çözüm üretebilmek için iki ya da daha fazla disiplinin uzmanlık alanlarını bir araya getirmesi” olarak ifade etmiştir. Jacobs’ın (1989, s. 8), “Belli bir konu, kavram, sorun, başlık ya da deneyimi incelemek için birden fazla disipline dil ve yöntemi bilinçli bir şekilde uygulamaya koyan bir bakış açısı ve program yaklaşımı” olarak tanımladığı disiplinler arası kavramı, karmaşık bir problemin çözümü için birden fazla disiplinin işe koşulması olarak da ifade edilir (Condee, 2004, s. 235; Casady, 2015, s. 36).

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde disiplinler arası ilişkilendirmeler temel alınarak yapılan çalışmaların, öğrencilerin öğrenme ilgi ve isteklerini arttırdığı (Sullivan, 2000; Suraco, 2006; Laughlin & Nganga, 2008), çok yönlü düşünme becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı (Yıldırım, 1996, s. 90), öğrencilerin gerçek dünyada karşılaştığı problemlerin çözümünde kullanacağı yöntemleri etkilediği (Suiter, 2006, s. 24-25) ifade edilmektedir. Literatürde elde edilen bu bulgular doğrultusunda bu araştırmada da Drake ve Burns (2004) ve Park ve Mills’in (2014) tanımlamalarında yer verdiği “disiplinler arası (Interdisciplinary)” ilişkilendirme kavramı temel alınmıştır. Bu çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde özellikle Fen ve Matematik dersine yönelik ilişkilendirmelerin ağırlıkta olduğu disiplinler arası bir ilişkilendirme üzerinde durulmuştur. Bu noktada Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri ve Matematik arasındaki ilişkiye değinilmesi gerekmektedir.

2.1.3. Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri ve Matematik İlişkisi

Bir topluluğun bir araya gelişi, Şeyh Edebalı'nın deyişi ile “soy için, inanç için, amaç için”dir. Bugün var olan devletleri oluşturan halkların varlığı, bu üçleme doğrultusunda devam etmektedir. Bu ülküleri gerçekleştirmek için, halkını yaşatmasını bilen devletler, aynı zamanda kendi devamlılıklarının teminatını da oluşturmaktadır. Bu noktada devletin de halkın da birbirlerine karşı sorumlulukları ön plana çıkmaktadır. Yönetenlerin adil, doğru, dürüst olabilmesi, ancak ve ancak devleti oluşturan halkın bu değerlerle donatılması, bununla birlikte bilim ve teknolojik gelişmeler ışığında muhakeme yapabilecek düzeyde becerilere sahip olabilmesiyle mümkündür. Bu becerilere sahip bireyin, bilim ve teknolojiyi, insanlığın değer ve kültürüyle harmanlayabilmesi; bu doğrultuda bilgiye erişmesi, eriştiği bilgiye inanması sonucunda doğru ya da yanlış olan hakkında fikir üretmesi, çıkarımlar yapması, hem kendi toplumuna hem de insanlığa “kelebek etkisiyle” dokunacak bir durumdur. Değer ve kültürü temsil eden ve kökenini Sosyal Bilimler’den alan Sosyal Bilgiler’in, insanın “hissiyat” yönünde ağır bastığı; bilim ve teknolojiyi temsil eden Fen Bilimleri ve Matematik’in “düşünce” yönünden ağır bastığı kabul edilirse, erişilen bilginin; akıl, yürek ve gönlün aynı anda kabul ettiği şey olarak tanımlanması mümkündür. Her ikisi de kendi başına önem arz etmekle birlikte, akıl ve yüreğin, gönül ile bütünleştirilerek ele alınması, geleceğe dokunacak bireylerin, insanlığın faydasına sonuçlar doğurması muhtemeldir. Nitekim “Can Ocağında Pişen Aş” kitabında da ifade edildiği gibi, saf akıl, düşüncelerden; saf yürek ise hislerden oluşmaktadır (Sepetçioğlu, 2014, s. 8). Oysa gönül, düşünce ile hislerin bir araya geldiği bir sevgi ummanıdır. Dolayısıyla akıl, yürek ve gönül birliğinin sağlanması noktasında, insanın yürek kısmını oluşturan, kültür ve değer eğitiminde temel ders olarak ifade edilebilen, Sosyal Bilgiler ile düşünce dünyasını oluşturan bilim ve teknolojinin temelini atan Fen Bilimleri ve Matematik derslerinin ilişkilendirilmesi önem arz etmektedir. Her iki alanın da birbirinden bağımsız olarak ilerlemesinin mümkün olmadığını ifade eden Dewey (2004), bireyi sosyal gelişime uygun hale getirecek Sosyal Bilgiler dersinin, Fen Bilimleri ve Matematik’in de içinde bulunduğu disiplinler arası çalışmalarla etkili olabileceğini savunmaktadır.

Örneğin, 2010 yılında Türkiye’de Akkuyu Nükleer Güç Santrali’nin yapımı projesi, görünürde “Fen Bilimleri” kapsamına girmekle birlikte, içinde Sosyal Bilgiler, Mimari, Matematik, Ekonomi, Sosyoloji gibi alanlar ışığında incelenmesi gereken bir

olgudur. Yapılacak bir nükleer santralin, yıllık maliyeti, bölgede yaşayan halka etkisi, seçilen yerde yapılacak çalışmaların tarihi ve kültürel değerlerimize etkisi, bölgede yaşayan halkın günlük yaşayışına yansımaları, vatandaş olarak bu konuda üzerimize düşen görev ve sorumluluklar, yukarıda bahsedilen alanlardan konuya bakabilecek bireylerin yönetiminde, “olumlu” sonuçlar verebilecek bir çalışma haline gelebilir. Benzer şekilde küresel ısınma, fosil yakıtların kullanımı, nüfus artışı, ozon tabakasının incilmesi, obezite oranının artışı, virüs salgınları gibi tüm insanlığın sorunları haline gelmiş olayların Fen, Matematik ve Sosyal Bilgiler ışığında incelenmesinin, geleceğin problem çözümlerinin yetiştirilmesinde bir adım olacağı ifade edilmektedir (Winkelhake, 2015, s. 22-23). Tüketicilerin ihtiyaç duyduklarını henüz bilmedikleri yeni cihazlar yaratan Apple’ın dahi yaratıcısı Steve Jobs, bu çerçevede değerlendirilebilecek kişilerdendir. Benzer şekilde Sosyal Bilimler ve diğer bilimlerin kesiştiği noktada durabilen insanın, yirmi birinci yüzyılın yaratıcı kişiliği olarak nitelendirildiği, Einstein ve Franklin gibi şahsiyetlerin de bu kategoride olduğu belirtilmektedir (Isaacson, 2016, s. 17). Bu noktada Fen, Matematik ve Sosyal Bilgiler derslerini disiplinler arası bir yaklaşımla harmanlayacak çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Fen ve Matematik’i bir araya getiren GEMS etkinliklerinin, Sosyal Bilgiler eklenerek yeniden yorumlanması, bu çalışmalara örnek teşkil edebilir. Bu yorumlamanın sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için Sosyal Bilgiler ve GEMS arasındaki ilişkinin açıklanması gerekmektedir.

2.1.4. GEMS ve Sosyal Bilgiler İlişkisi

2.1.4.1. GEMS (Great Explorations in Math and Science)

Başlangıç insanın hayal gücü olan bilim kurgu, insanın bilim, teknoloji ve zamanın imkânlarını da kullanarak gerçeğe çevirebileceği çalışmalardır. Nitekim bundan otuz yıl önce bilim kurgu filmi olarak çekilen “Geleceğe Dönüş” serisi, o dönemde insanların hayal ürünü dediği; ancak günümüzde vazgeçilmezler olarak kullanılan birçok ürünün ilk uygulamalarının görüldüğü bir çalışmadır. Filmde Dr. Emmet Brown’ın zaman zaman gözüne tuttuğu ve dürbün şeklinde görülen cihaz, insanlar sokakta yürürken onları tanımakta ve onlar hakkında bilgiler vermektedir. Bu sahne 1980’li yıllarda oldukça imkânsız gibi görünen, şu anda birçok şirkette ve devlet kurumunda kullanılan yüz tanıma sistemlerinin bilim-kurgu olarak gösterildiği sahnelerdendir. Bir kısım araştırmacılar, insanın görmediği hiçbir şeyi hayal edemeyeceğini, aslında denenilen ve prototip olarak üretilen çalışmaların, toplumun

tepkisini ölçmek amacıyla “bilim-kurgu” aracılığıyla topluma sunulduğunu savunurken (Milner, 2012) bir kısım araştırmacılar da hayali kurulmayan hiçbir şeyin denenmeyeceğini (Ekem, 1992), denenmeyen hiçbir şeyin de bilim-kurgusunun yapılamayacağını savunulmaktadır. Farklı görüşler olmasına rağmen, günümüzde bilim-kurgu çalışmalarının üst düzey bir seviyeye ulaştığı söylenebilir. Nitekim son dönemin en iyi bilim kurgu çalışması olarak kabul edilen Fringe dizisi, dünyanın bir laboratuvar olarak kullanıldığı ve çeşitli üst düzey deneylerin ürünlerinin ortaya çıkması ile (aynı gün hamile kalıp doğum yapan kadınlar, ışınlanma, zamanda seyahat, diriltme, ölüyle zihinde konuşma, zihin okuma, elektromanyetizmayı kontrol edebilme, paralel evrenlerde seyahat, zaman çizgisinde bükülmeler vb.) bir grup araştırmacının bu ürünlerin sebep, sonuç ve geleceğe etkilerini araştırdığı bir çalışmadır. Massive Dinamic adlı şirketin yaptığı çalışmaları çözmek için oluşturulan ekip, çok yönlü düşünebilmekte, farklı bilim ve becerileri bir araya getirerek çalışmalar yapmakta, izleyicilere de gelecekte var olacak insanların hangi yetenek ve becerilere sahip olması gerektiğine dair ipuçları vermektedir. Değişen dünyaya ayak uydurmanın temelinde, insanı değiştirmek vardır ki; eğitim bu noktada en önemli çare olarak görülmektedir. Dolayısıyla insanı değiştirme fikri, aslında dünyayı düşsel de olsa değiştirmeyi temel almış olan bilim-kurgunun (İnneci Bozkaplan, 2010, s. 23) amacı ile de örtüşmektedir. İnsandan bağımsız olmayan bu çalışmaların eğitime yansımaları da geliştirilen eğitim programları ve etkinlikleriyle kendini göstermektedir.

GEMS programı, eğitim programları ve öğretmen eğitimi araştırmalarının gerçekleştirildiği, bir nevi eğitimin bilim-kurgusunun yapıldığı, California Üniversitesi Berkeley kampüsündeki Lawrence Hall of Science’da (LHS) 1984 yılında oluşturulmuş ve sürekli geliştirilmektedir. Okul öncesinden onuncu sınıfa kadar 600.000’den fazla öğretmen ve 8.000.000 fazla öğrenci ile Amerika’da 35’ten fazla GEMS merkezi; öğretmenlere eğitim fırsatları sunarak çeşitli atölyeler düzenlemekte, hali hazırda çalışmalarını devam ettirmektedir. Dünyanın çeşitli ülkelerinde oluşturulan GEMS alanları sayesinde, geliştirilen etkinliklerin farklı ülke ve kültürler tarafından uygulanmasına da imkân sağlanmıştır. Bu alanlardan biri de Türkiye’de İstanbul’da bulunan Enka Okulları’dır. Enka Okulları, her yıl Şubat-Mart ayları içinde bir günü “GEMS Günü” olarak belirleyip, bu kapsamda etkinlikleri farklı öğretmen ve araştırmacılarla paylaşmaktadır.

LHS’da, GEMS yanında birçok program üzerinde çalışılmakta, bu çalışmalar önde gelen üniversite hocaları, bilim uzmanları, eğitimci, matematikçi gibi çeşitli alanlardan uzmanlarla, geniş katılımlı bir şekilde gerçekleştirilmektedir (Barret, ve diğerleri, 1999, s. 9). Temelinde Fen ve Matematik öğretim programının geliştirilmesini konu edinen GEMS, öğrenmede önceliği kavram ve ilkelerin açıklanmasından ziyade, ilk elden deney ve deneyimlerle öğrenmeye vermiştir. GEMS programı, öğrencilerin suni problemler üzerinde doğru cevabı bulmaya çalıştığı ya da olumsuz bir yarışma psikolojisine girdiği çalışmalardan ziyade keşfetmek, bir problemi çözmek ya da gizemli bir durumu aydınlatmak için bir araya geldikleri etkinliklerden oluşur (Goodman, ve diğerleri, 1997, s. 3).

2.1.4.2. GEMS’e Dayanak Oluşturan Kuramlar

GEMS tabanlı etkinlikler, yapısı itibariyle birçok kuramın özelliklerini bünyesinde barındırdığı, dolayısıyla birden fazla kuramdan temellerini aldığı söylenebilir.

Gardner’in çoklu zekâ teorisine göre temellendirilen GEMS etkinlikleri, tüm öğrencilerin kendini ifade etmesine imkân tanıyan, her zekâ alanına göre (sözel-dil, mantık-matematik, görsel-uzamsal, müzik-ritmik, beden-kinestetik, sosyal, içsel, doğa) öğrenmeye imkân veren, birden fazla disiplinden faydalanmaya olanak tanıyan bir yapıya sahiptir (Seaborg, 2002). Bu noktada birçok disiplinin bir araya getirilmesi, farklı zekâ alanlarının da aynı anda işe koşulmasına sebep olur. Öte yandan GEMS etkinliklerinde araştırarak, sorgulayarak resmin bütününe görme, bütüne ulaşma, kendi sentezini yaratma da söz konusudur (Goodman, ve diğerleri, 1997). Bu noktada GEMS’in Gestalt kuramı ile bir bağının olduğu söylenebilir. Bununla birlikte GEMS etkinlikleri yapılandırmacı yaklaşımın araştırma ve sorgulamayı temel alan uygulamalarını da bünyesinde barındırmaktadır. GEMS’te öğrencilerin kavramı ya da konuyu öğrenmeden önce, etkinlikler gerçekleştirilirken kavramı keşfetmesi, sorgulaması, merakının güdülenmesi; bu aşamalardan sonra kavramın açıklanması söz konusudur (Barret, ve diğerleri, 1999). Dolayısıyla bu noktada yapılandırmacı yaklaşıma temel oluşturan öğrencinin kendi deneyimleriyle öğrenmesi ve sorgulaması, GEMS’in uygulanmasında önemli bir yere sahiptir. Nitekim öğrenciler etkinlikleri ilk elden uygulayarak, öğretmenin rehberliğinde deneyimler elde ederek, bu süreç sonunda kavram ya da uygulamaya ilişkin fikir sahibi olur; sonrasında var olan bilgi ile tanışırılır.

2.1.4.3. Disiplinlerden Bir Buket: GEMS'te Disiplinlerin Birleştirilmesi

Disiplinlerde birleştirme, ayrı ayrı her disiplin ve bilginin ortak bir amaca hizmet edecek şekilde bir araya getirilmesi (Sammüt, 2013, s. 3), bu doğrultuda planlamaların yapılmasıyla mümkündür. Her ne kadar Fen ve Matematik programının birleştirilmesi ile oluşturulan bir program olsa da GEMS'te de disiplinlerin ortak bir noktada birleştirilerek, çok yönlü kavrama ve düşünme becerilerini geliştirmek önem arz etmektedir. Nitekim şu anda LHS'nin Edebiyat ve Sosyal Bilimlerle ilgili de bir bütünleştirme çalışması içinde oldukları bilinmektedir.

Hazırlanan GEMS etkinliklerinde temelde üç boyutta bir ilişkilendirmeden bahsetmek mümkündür (Çelik, 2016, s. 19). Ders içi ilişkilendirme olarak da ifade edilen dikey ilişkilendirme ile GEMS'te öğrenciler aynı etkinlikte öğrendiklerini bir önceki etkinlikte öğrendikleri bilgi, konu ya da kavramla ilişkilendirmektedir. İkinci olarak ele alınan ara disiplinlerle ilişkilendirmede ise öğrenciler; GEMS etkinlikleri ile yaşam arasında bağlantı kurmaktadır. GEMS'te bir başka ilişkilendirme boyutu olarak karşımıza çıkan yatay ilişkilendirmede ise, tasarlanan GEMS etkinliklerini farklı derslerle ilişkilendirilmesi söz konusudur. Örneğin GEMS kapsamında geliştirilen "Bütün Olasılıklar" etkinliğinde temelde Matematik'teki olasılık kavramı üzerinde durulmuştur. Etkinlikte "para atışları", "yarış pisti", "yarış pisti rövanşı", "bir zar at", "at yarışı", "kaç kombinasyon", "Amerikan yerlilerinin çubuk oyunları", "oyun çubuğu yapma", "bir olasılık deneyi" bölümleri bulunmaktadır. Bu bölümlerden "para atışları", "yarış pisti", "yarış pisti rövanşı", "bir zar at", "at yarışı", "kaç kombinasyon", öncelikle Matematik'teki olasılık kavramını öğrencilerin kendiliğinden keşfetmesini amaçlamaktadır. Bu bölümde öğrencilerin aynı etkinlikte öğrendiklerini bir önceki etkinlikte öğrendikleri bilgi, konu ya da kavramla ilişkilendirmeleri beklenir ki bu aynı zamanda ders içi ilişkilendirmenin gerçekleştirildiği bölümdür. "Amerikan yerlilerinin çubuk oyunları", "oyun çubuğu yapma" bölüm ise öğrencilerin kavramı iyice özümseyerek, GEMS etkinlikleri ile yaşam arasında bağlantı kurduğu bölüm olarak ifade edilebilir. Bu bölüm, aynı zamanda ara disiplinlerle ilişkilendirmenin gerçekleştiği bölümdür. Son olarak yatay ilişkilendirmenin gerçekleştirildiği "bir olasılık deneyi" kısmında, tasarlanan GEMS etkinliklerinin farklı derslerle ilişkilendirilmesi söz konusudur.

2.1.4.4. GEMS'te Amaç Nedir?

GEMS etkinlikleri, yapılan araştırmalar ve eğitimde geliştirilen yeni yaklaşımlar doğrultusunda, oğrencilerin Fen, Matematik ve Teknoloji'nin dđnüm noktaları için gerekli olan bilgi, beceri ve kavramları kazanmalarında yardımcı olmaktadır. Bu doğrultuda GEMS'te;

- Bağımsız oğrenebilen ve eleştirel dđřünebilen bireyler yetiştirmek,
- Oğrencilerin nemli Fen ve Matematik kavramlarını anlama dđzeyleri yükseltmek,
- Anahtar Fen ve Matematik becerilerini st dđzeye çıkarmayı desteklemek,
- Fen ve Matematik'e karşı olumlu tutum geliştirmek amaçlanmıştır (Seaborg, 1998, s. 5).

GEMS etkinlikleri, eyleme dayalı olması sebebiyle oğrencilerin kavramlar üzerine dđřnmeleri, sorular sormaları ve fikir yürütmeleri beklenir ve sonrasında bu etkinliklerde geçen kavramın tanımı yapılır.

Bu amaçlar doğrultusunda geliştirilecek etkinliklerin;

- Oğrencilerin yaşamlarıyla ilişkilendirebileceği konu ve başlıklardan seçilmesi,
- Fen, Matematik, Dil bilimleri, Drama, Sanat ve benzeri alanları birleştirmesi,
- Oğrencilerin bire bir için içinde olacakları uygulama çalışmaları içermesi,
- Oyun ve oyun içeren çalışmalara önem vermesi,
- Dil gelişimini destekleyen fırsatlara değer vermesi ve bunu desteklemesi,
- Birçok oğrenme yöntemi ve teknikleriyle kavram ve fikirlerin keşfedilmesine imkân tanınması gerekmektedir (Barret, ve diğerleri, 1999, s. 26).

Temel amacı Fen ve Matematik bilimlerini birleştirerek, oğrencilerin bilimsel dđřnme becerilerini geliştirmek olan GEMS'te, etkinlikler tasarlanırken sosyal bilimler alanına giren disiplinlerin de bu etkinliklere dâhil edildiği görülmektedir. Dolayısıyla GEMS, her ne kadar Fen ve Matematik alanlarını birleştiren bir çalışma olarak görülse de temelinde farklı disiplinleri bir araya getirerek, ağdaş dünya düzeninin gerektirdiği bireylerin yetiştirilmesi için gereken bağımsız ve eleştirel dđřnme, karşılaşılan problemlere yaratıcı çözüm üretme gibi becerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır.

2.1.4.5. GEMS'te Öğrenme Döngüsü: Araştırma-Sorgulama-Üst Düzey Düşünme

GEMS temel alınarak hazırlanan etkinliklerde öğrenme döngüsü, beş temel aşamadan oluşur (ENKA, 2015, s. 4-5):

- **Davet:** Öğrenme çalışmasının başladığı aşamadır. Öğrencinin geçmiş ve mevcut deneyimleri arasında bağ kurması, keşfedilecek içeriğe yönelik tahminler oluşturması, düşüncelerini yapılacak etkinliğin öğrenme amacına yönlendirdiği kısımdır.
- **Keşif:** Gerçek kavramın ya da bilginin “güdümlü keşfi”nin yapıldığı başka bir deyişle açık uçlu keşif sürecinin gerçekleştiği kısımdır. Bu keşif sonrasında, öğrencilerin keşiflerinin, fikirlerinin ve ortaya çıkan sorularının tartışması yapılır. Öğrencinin mevcut kavram, beceri ve süreçleri geliştirebilmesi için ortak bir temel oluşturulmaya çalışılır.
- **Kavram İcadı:** Öğrencilerin ilgi ve dikkatinin odaklanması sonrasında problemleri çözmek için kullanılacak kavram veya metotların sunulduğu bölümdür. Bu sayede öğrencilerin yeni anlamlar oluşturmalarına fırsat verilir. Öğrencilerin kendi keşiflerinden hareketle, neler öğrendikleri üzerinde düşünmeleri ve kavramı kendilerine göre tanımlamaları teşvik edilir.
- **Uygulama:** Yeni bilgi edinmiş öğrencilerin, bu bilgi ve becerileri bir problemi çözmek ve bir zorluğu aşmak için kullandığı kısımdır. Üst düzey düşünme becerilerinin harekete geçirilmesi, kavramların daha derin ve kapsamlı bir yönden incelenmesi bu bölümde gerçekleştirilir.
- **Dönüşümlü Düşünme:** Bu bölümde öğrencilerin, öğrendikleri üzerinde düşündüğü ve yeni fikirleri alternatif açıklamalarla kıyaslaması söz konusudur. Bağlantılar kurulur, yeni kavram çerçeveleri inşa edilir, üst bilişsel beceriler kullanılarak analizler yapılır.

Bu döngü içerisinde öğretmenlerin hedefleri ise şu şekilde özetlenebilir (ENKA, 2015, s. 4-5):

- Davet aşamasında, ilgi ve merak uyandırmak, soru sormak, sorunları dile getirmek, öğrencinin konu ya da kavramla ilgili mevcut bilgilerini ortaya çıkaracak cevaplar almaya çalışmak.

- Keşif aşamasında, öğrencileri herhangi bir talimat olmaksızın araştırma-sorgulamaya sevk etmek ve teşvik, öğrenciler etkileşim halindeyken onları dinlemek ve izlemek, gerektiğinde öğrencilerin araştırmalarına-sorgulamalarına yeni bir boyut kazandırmak için araştırmacı sorular sormak, öğrencilerin bu sorular üzerinde düşünmeleri için zaman sağlamak.
- Kavramın icadı aşamasında, öğrencileri kavram ve tanımları kendi kelimeleriyle açıklamaya teşvik etmek, öğrencilerden gerekçe ve açıklama istemek, resmi tanımlar, yeni kelimeler ve açıklamalar vermek, kavramları açıklarken öğrencilerin önceki deneyimlerini temel olarak kullanmak.
- Uygulama aşamasında, öğrencilerin kelime, tanım ve açıklamaları yeni bir bağlamda kullanmaları için fırsatlar sunmak, öğrencileri kavram ve becerileri yeni durum ya da sorunlara uygulamaları için teşvik etmek, öğrenci gelişimini değerlendirmek.
- Dönüşümlü düşünme aşamasında, öğrencileri eski fikirleriyle yüzleşmeye, yeni fikirler geliştirmeye, kavram çerçeveleri arasında bağlantıları sağlamlaştırmaya ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye teşvik etmek.

GEMS'in "güdümlü keşif" olarak ifade edilen, öğrencilerin açık uçlu keşifler yapmasına imkân tanıyan yapısı itibariyle, öğrenme sürecinde öğrenci yol alırken öğretmen sorduğu sorularla bu yolda öğrencinin keşif yapmasına olanak tanımakta ve bu olgu GEMS'in öğrenme sürecinin de temelini oluşturmaktadır. Bu süreç şu şekilde özetlenebilir (Seaborg, 2002, s. 6-15):

- Öğrenme ortamına önceden konuya ilişkin hazırlanan bir nesne, araç-gereç ya da materyalle başlayan süreçte, öğrencinin hazırlanan bu nesne, materyal ya da araç-gereci incelemesi sağlanır.
- Bu materyale ilişkin öğretmenin sorduğu açık uçlu soruların öğrencilerin zihin süreçlerini harekete geçirmesiyle birlikte, öğrenme ortamında konuşma, fikir yürütme, tartışma, bilgi ve deneyim paylaşımı başlar.
- Küçük gruplar içerisinde yapılan bu tartışmalar, daha sonra büyük gruplara taşınır. Gerekli bağlantılar kurulduktan sonra, öğrencilerin deneyim kazanması için bir takım deney ve uygulamalar yapılır.

- Üst düzey düşünme becerilerinin harekete geçirildiği bu aşamadan sonra, konuya ilişkin kavram ve terimler öğretmen tarafından verilir.
- İlk elden edinilen deneyimlerle var olan bilgileri harmanlama imkânı sunulan GEMS etkinliklerinde, bu sayede öğrencilerin araştırma yapması, fikirlerini hür bir şekilde ifade etmesine imkân tanınır.
- GEMS etkinlikleri sonrasında her öğrenciye, etkinlikle ilgili önceden hazırlanmış ve GEMS kılavuz ve çalışma sayfalarında yer alan çalışma sayfaları verilir. Her çalışma sayfası, yapılan etkinliğin konu ve içeriğine göre farklı bir yapıda hazırlanır.
- GEMS’te değerlendirme süreci alternatif değerlendirme araçlarıyla yapılır. Süreç değerlendirme ön plandadır.

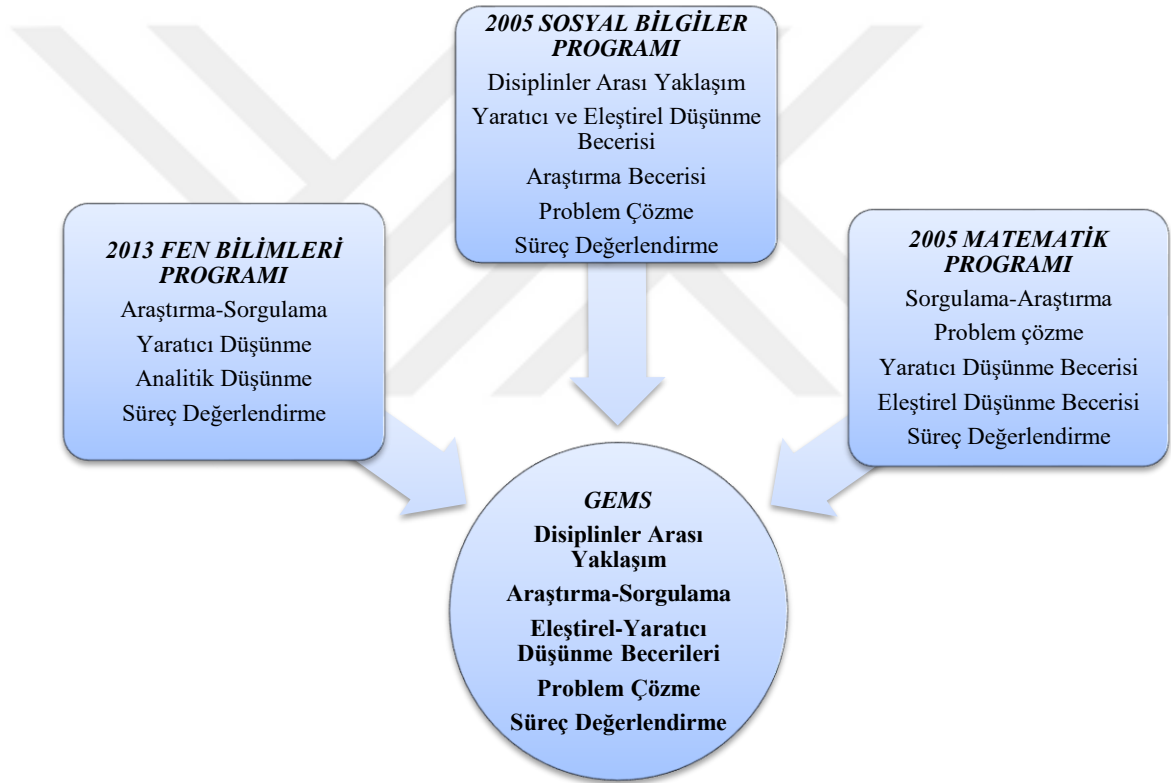
2.1.4.6. Neden Sosyal Bilgiler ve GEMS?

Özünde insan deneyimlerinin bir hikâyesi olan Sosyal Bilgiler dersi (Frager, 1993, s. 619), insanların bir arada nasıl yaşayabileceğine dair düşünceye odaklanmıştır (Rugg, 1941). Bir arada yaşayan insanların, iyi vatandaş olabilmesi ve insanlığa ait değerlerle dünyayı kucaklayabilmesi adına, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Barr, Barth ve Shermis (2013) tarafından ortaya konan üç geleneğin (Vatandaşlık Aktarımı/Sosyal Bilimler/Yansıtıcı Düşünme) önemsendiği görülmektedir. Bununla birlikte NCSS, Sosyal Bilgiler Öğretimi konusunda birlik sağlamak amacıyla 1970 yılında yayınladığı öğretim kılavuzunda sosyal bilgiler öğretimi için dört madde üzerinde durmuştur (Hamarat, 2014, s. 44):

- 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

Geçmiş, bugün ve geleceğe dair bilgi edinilme noktasında, özellikle de ilkokul çağındaki öğrencilerin bir bütün olarak bilgi edinebilmeleri, bilgiyi işleme becerileri kazanmaları ve bu becerilerle inanç ve değerleri yorumlamaları, Sosyal Bilgiler dersine kaynak oluşturan Sosyal Bilimler’i, diğer bilimlerle bir araya getirecek çalışmalarla mümkün olabilmektedir. Bu noktada Sosyal Bilgiler dersinin konu alan yaklaşımından disiplinler arası bakış açısına kayması, dersin işleyişinde sarmal bir

yaklaşımın takip edilmesi söz konusudur (Ata, 2014, s. 34). Fen ve Matematik etkinliklerine farklı çalışma alanlarının (tıp, sanat, hukuk vb.) da dâhil edilebildiği, zengin bir çalışma alanı olan GEMS; eleştirel, yaratıcı düşünme, düşündüğünü uygulayabilme, sorunlara yaratıcı çözümler üretebilme noktasında “iyi vatandaş” yetiştirilmesinde, farklı bir örnek alan olarak sunulmaktadır. Dolayısıyla GEMS etkinliklerinin, sosyal bilgiler dersinin amaçlarına hizmet edebilecek noktaları ile örtüştüğü söylenebilir. Öte yandan ilkökul Sosyal Bilgiler Programı, yenilenen Fen Bilimleri Öğretim Programı ve 2005 Matematik (1-5) Öğretim Programlarına baktığımızda, GEMS’le ele alınan yaklaşım, geliştirilmesi gereken beceriler ve uygun görülen değerlendirme çalışmaları açısından benzerlik gösterdikleri görülmektedir.



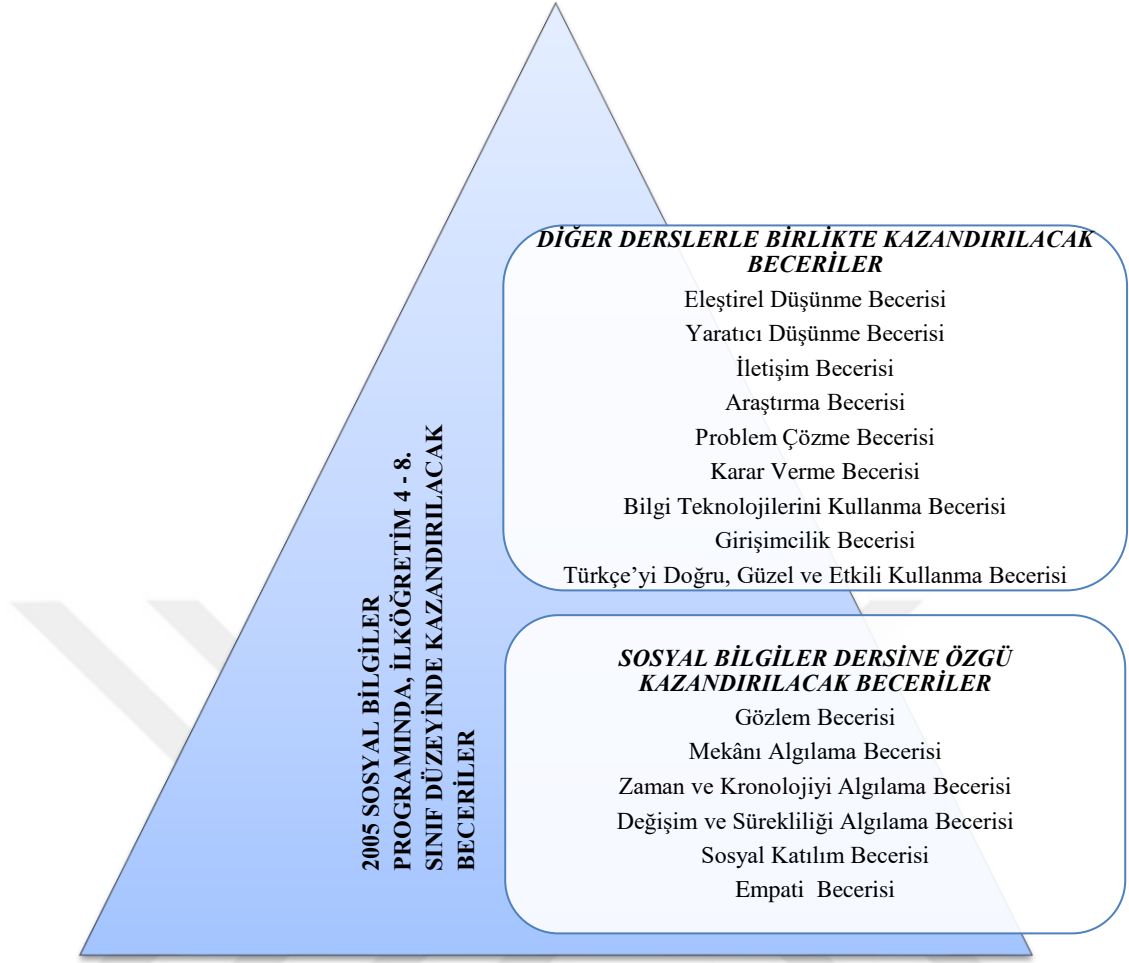
Şekil 1. GEMS-Fen Bilimleri-Matematik-Sosyal Bilgiler Programı İlişkisi

GEMS’in hedefleri ile Sosyal Bilgiler programının hedefleri karşılaştırıldığında, her ikisinin de birbirini tamamladığı görülmektedir. Dolayısıyla, Sosyal Bilgiler dersi içerisinde uygulanacak GEMS tabanlı etkinliklerin, ortak amaçlara hizmet edeceği, özellikle öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve yirmi birinci yüzyılın “eleştirel ve yaratıcı düşünen iyi vatandaşlarını” yetiştirecek alt yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bu noktada, “iyi vatandaş” yetiştirmede, üst düzey düşünme becerilerinin, sosyal bilgiler dersindeki önemine değinmek gerekmektedir.

2.1.5. Sosyal Bilgilerde Düşünme Becerileri

Gazali'nin (2004, s. 164) üçüncü bir bilgiyi elde etmek için kalpte iki bilgiyi hazır bulundurmak olarak ifade ettiği düşünme; İbn Haldun'a göre beynin orta boşluğunda bir iç hareket olup, bazen düzenli ve tertipli insan fiillerinin temeli ve başlangıç noktası, bazen de istenilen şeye yönelmek suretiyle, daha önce sahip olunmayan bir ilmin temeli ve başlangıç noktası olarak tanımlanmıştır (Oruç, 2010, s. 136). Batı ülkelerinde ise üzerinde tutarlı bir görüş olmamakla birlikte düşünme kavramı, bazen “zekâ” ile karıştırılabilmekte, çoğunlukla da zekânın bir bileşeni olarak ifade edilmektedir (Wang, 2012, s. 1775). Deneyimlerini anlamlandırma arzusu olan insanın, düşünerek bu arzusunu gerçekleştirme; düşünme süreçlerini etkili kullanarak sonrasında üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi, yaşadığı dünyada karşılaştığı problemlere etkili çözüm üretmesi açısından önemlidir.

Belli amaçları gerçekleştirebilmek için gerekli bilgi ve düşünsel kapasiteye sahip olmayı gerektiren zihinsel süreç olarak tanımlanan üst düzey düşünme becerileri (Smith, 2003, s. 25), yaşanan çağa uyum sağlama noktasında önem arz etmektedir. Bireylerin dünyaya ilişkin kendi anlayışlarını oluşturmasının yanında, düşünme becerileri ile tüm okul programından elde ettikleri bilgileri bütünleştirebilmeleri ve sunulan problemleri çözmek için araştırma yapar duruma gelebilmeleri açısından, Sosyal Bilgiler dersinin ilköğretim programında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir (Sunal & Haas, 2003, s. 10; Subaşı, 2013, s. 4). Bu noktada 2005 Sosyal Bilgiler Programında, ilköğretim 4 - 8. sınıf düzeyinde diğer derslerle birlikte ilk 9 becerinin kazandırılmasının yanında, Sosyal Bilgiler dersine özgü 6 becerinin kazandırılması da amaçlanmış ve bu beceriler şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2005):



Şekil 2. 2005 Sosyal Bilgiler Programında, İlköğretim 4 - 8. Sınıf Düzeyinde Kazandırılacak Beceriler

Sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmeyi (MEB, 2005) temel almış Sosyal Bilgiler programında, ifade edilen beceriler içerisinde yaratıcı ve eleştirel düşünebilme becerileri, ilk iki sırada yer alarak konunun önemi üzerinde durulmuştur. Nitekim her iki düşünme becerisinin, diğer becerilere alt yapı oluşturduğu söylenebilir. Bu noktada yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde durulması gerekmektedir.

2.1.5.2. Sosyal Bilgiler ve Yaratıcı Düşünme Becerisi

1960'lerden itibaren üzerinde durulan, fakat bilim çevrelerince ortak ve objektif bir tanımı yapılamayan yaratıcılık; niçin, neden, nerede, nasıl, kim, ne zaman, vb. sorularının, eğitim, sanat, kültür başta olmak üzere her alanda sorulmaya başlamasıyla birlikte ortaya çıkan ve şu ana kadar geçen sürede tanımlanması en güç

kavramlardandır (Üstündağ, 2002). Latince “create”, “yapmak” ve Yunanca “krainein”, “yerine getirmek” kelimelerinden türetilen “Creativity” (Young, 1985); doğurmak, yaşatmak ve meydana getirmek anlamındadır (San, 1990) ve Türkçe’de “yaratıcılık” kelimesine karşılık gelmektedir. Bu tanımlamaya göre; yaratıcılık, her alanda vardır; çünkü bilimde, sanatta, bir şeyleri ortaya çıkarmak, bu ürünleri yaşatmak esastır (Güngör, 2006, s. 16).

Yaratıcılık Torrance (Torrance, 1966, s. 6) tarafından; sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliklerine, mevcut olmayan parçalara, uyumsuzluklara karşı hassasiyet; güçlükleri belirleme, çözümler arama, tahminler yapma ve eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma ya da hipotezleri değiştirme, bu hipotezler üzerinde olası düzeltmeler yapıp tekrar bu hipotezleri deneme, yeniden deneme, daha sonra da sonuçları ortaya koyma olarak ifade edilmektedir. Guilford (1967) yaratıcılığı bilişsel yeteneğin bir parçası olarak ifade etmiş ve farklı bilgi kaynaklarından toplanmış farklı fikirlerin birbirlerine bağlanması ve araştırılmasıyla özgün ve benzersiz fikirlerin üretilmesi olarak tanımlamıştır. Aslan’ın (2001a, s. 7), yeni, özgün ve beceriye dayalı bir ürün olarak ortaya çıkmış veya henüz ürüne dönüşmemiş, kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren, kişinin zekâ unsurlarını da özgün ve üretime dönük kullandığı bir bilişsel yetenek olarak tanımladığı yaratıcılık; yararlı ürünler ortaya koymak için farklı deneyimlerin yüzleşmesi, özgün fikirlerin ortaya çıkması ve fikirlerin değerlendirilmesi olarak da ifade edilmektedir (Holliday, Webster & Williams, 2016, s. 27).

Yukarıda görüldüğü üzere yaratıcılık üzerine her araştırmacının farklı bir tanımı mevcuttur. Bu araştırmada ise yaratıcılık Torrance’ın (1966) özgün ve benzersiz fikirleri meydana getiren bilişsel yetenek olarak tanımladığı yaratıcı düşünme becerisi kast edilmiş ve bunun üzerinde durulmuştur. Torrance, yaratıcılığı “akıcılık, esneklik, yenilik, detaylandırma” olmak üzere dört ana bilişende ele almıştır. Bunlardan “akıcılık”, işbirliği ve fikirlerin devamlılığı olarak ifade edilir. “Esneklik” ise problemlere farklı bakış açılarından yaklaşmakla ilgilidir ve fikir değişimleriyle birçok çözümün üretilmesini temel alır. “Yenilik”, diğer bir ifade ile “özgünlük”, zihin ya da sanat etkinliğinin yeni ürünü, yeni bir düşünme yolu olarak tanımlanır. “Detaylandırma” ise zenginleştirme olarak da bilinir ve genelleme, fikirleri anlatarak gösterme yeteneğidir.

Csikszentmihalyi (1996), yaratıcı düşünmenin bireyin kafası içindekilerden ziyade, düşünceleri ve sosyo-ekonomik çerçevesinin etkileşiminde meydana geldiğini ifade etmiştir. Öğrenmenin önemli bir boyutunu oluşturan yaratıcı düşünme (Davaslıgil, 1994); bireyin zekâ potansiyelini açığa çıkarabilmesi ve bu yolla bulunduğu toplumun gelişimine ve değişimine katkı sağlayabilmesi açısından önemli bir yere sahiptir (Sternberg, 2002). Sternberg'a (2006) göre bir karardır ve bu sebeple yaratıcı düşünmenin öğretilebilir olduğu vurgulanmaktadır. Nitekim yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye dönük literatürde farklı çalışmaların olduğu görülmektedir (Craft, 2003; Vangundy, 2005; Adams, 2013; Oguz & Sahin, 2014; Boisselle, 2015). GEMS etkinliklerinde de üst düzey düşünme becerilerinin (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme vb.) geliştirilmesi, bu yönde planlamaların yapılması söz konusudur (Barret, ve diğerleri, 1999).

Küçük Prens kitabının ilk sayfasında kitabın kahramanı, bir kitapta avını yutan bir boa yılanının resmini görür ve bu olay üzerine uzun uzun düşündükten sonra boya kalemleriyle balta girmemiş ormanlardaki serüvenler üzerine çizimler yapar. Çizdiği ilk resmi büyüklere gösteren kitabın kahramanı, onlardan bu resmin bir şapkaya benzediğini duyunca ikinci bir resim daha çizmeye karar verir. Bu kez resimde, fili sindirmeye çalışan bir boa yılanını çizer. Çizimini büyükler daha iyi anlayabilsin diye detaylandıran kitabın kahramanı, büyüklerden bu çalışmalarını bırakıp Coğrafya, Aritmetik, Dil Bilgisi, Tarih gibi derslerle ilgilenmesi üzerine telkinler alır, resim çizmeyi bırakır ve kendini bu derslere verir. Kitapta anlatılan bu durum, günümüzde yaşanan ikilemin de bir ifadesidir. Günlük yaşantıyla yeterince ilişkilendirilemeyen okul etkinlikleri, bu etkinlikler üzerine temellenmiş sınav ve değerlendirme çalışmaları, bireyin farklı düşünme becerilerini geliştirmesinde çoğu zaman yetersiz kalabilmektedir. Nitekim araştırmalar, bireylerin eğitim yaşantısı boyunca ezber ve klasik kalıplarla öğrenme üzerinde durulması sebebiyle, eğitim yaşantıları ilerledikçe yaratıcı düşünme becerilerinde azalma olduğunu ifade etmektedirler (Connery, John-Steiner, & Marjanovic-Shane, 2010; Wu, Wu, Chen, & Chen, 2014). Yaratıcı çocukların daha özgür ve bağımsız olmaları, geleneksel disiplin anlayışı taşıyan öğretmenler için sınıf disiplinini sağlamak adına daha çok baskıcı ve katı disiplinli bir tutum sergilemesine sebep olabilmektedir (Tezci & Gürol, 2003, s. 52). Torrance'a (1968, s. 10) göre, yaratıcılık açısından öğrenci-öğretmen ilişkisinin temeli; heyecan verici, zengin, teşvik edici, problemleri bilimsel olarak araştırmada gerekli işaretlere

dayanmalıdır. Özellikle Sosyal Bilgiler dersi, bireyin güncel olaylara ilişkin çıkarım yapabilmesi, problemlere yaratıcı çözümler üretebilmesi için düşünme becerisi kazanmış iyi vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflemektedir (Barr, Barth, & Shermis, 2013, s. 22). Nitekim Sosyal Bilgiler programında (MEB, 2005) yetiştirilmek istenen insan tipi ifade edilirken yaratıcılığa vurgu yapılmış ve şu ifadelerle yer verilmiştir:

“21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir.”

Bununla birlikte programda Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme becerisi;

1. Esnek ve orijinal olma
2. İmgeleme
3. Analiz, sentez, değerlendirme yapma
4. Sıra dışı bağlantılar kurma

bağlamında ele alınmış, bu doğrultuda etkinlikler düzenlenmiştir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersinde bütün olarak düşünmeye sevk edecek, farklı disiplinleri bir araya getirerek analizler yapmaya teşvik edecek ve aynı zamanda yaratıcı düşünme becerisini geliştirecek tasarımlar üzerinde durulduğu söylenebilir. Bu şekilde oluşturulan Sosyal Bilgiler dersinin, öğrencilerin kendi kültürlerinden yola çıkarak, başka kültürlerden insanların duygularını, amaçlarını ve beklentilerini yeni şekillerde anlamalarına da katkı sağladığı ifade edilmektedir (Michaelis, 1985, s. 264).

2.1.5.1. Sosyal Bilgiler ve Eleştirel Düşünme Becerisi

Günlük lisanda daha çok bir şeyin olumsuz anlamı ifade edilirken kullanılan “eleştiri”, TDK’da “1. (*İsim*) Bir insanı, bir eseri, bir konuyu doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek amacıyla inceleme işi, tenkit. 2. (*Edebiyat*) Bir edebiyat veya sanat eserini her yönüyle değerlendirerek anlaşılmasını sağlamak amacıyla yazılan yazı türü, tenkit, kritik. 3. (*Felsefe*) Özellikle bilginin temellerini ve doğruluk durumunu inceleme,

sınama, yargılama.” olarak ifade edilmekte ve Yunanca “kritikos” teriminden türetilmiş, Latinceye “criticus” olarak geçmiş, İngilizcede “critical” kelimesiyle ifade edilen “eleştirel” kelimesinin temelini oluşturmaktadır (Schreglmann, 2011, s. 28).

“Düşünceyi küçümsüyoruz” diyen Meriç (2010, s. 111), ona sınır çizilemeyeceğini ifade ederek, düşünce üzerine yapılacak münakaşaların tarifini şu şekilde yapmıştır: “...Her konuyu ayrı ayrı ve tekrar tekrar ele almak, bütün yönlerini ve bütün yönleriyle kavramağa çalışmak; köküyle, gövdesiyle, dallarıyla. Irmağın kaynaklarına çıkmak ve akışını son durağa kadar izlemek” (s.193). Nitekim bu tarif; saplantı olmadan, derinlemesine ve tarafsız düşünme olarak özetlenen (Yaman, 2014, s. 60) eleştirel düşünmenin temelini oluşturmaktadır.

Eleştirel düşünme de tıpkı yaratıcı düşünme gibi kavram ya da yöntem açısından incelenmekte, psikoloji ya da felsefe bağlamında tanımlanmaya çalışılmakta, eğitim alanında araştırmaları sürdürülmektedir. Bu çalışmalarda kullanılan yöntemler ve elde edilen bulgular ışığında, araştırmacıların yaptığı eleştirel düşünme tanımı da çeşitlenmektedir.

Eğitim alanında Dewey (1933), eleştirel düşünmeyi *yansıtıcı düşünme* ile denk tutarak; bir konunun üzerine titizlikle, derinlemesine, uzun süreli dikkat vererek düşünme olarak ifade etmiş, problem çözmenin önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde analiz, sentez ve değerlendirme yapılarına dayalı ya da neye inanılması gerektiğine odaklanma sırasındaki yansıtıcı düşünme süreci, eleştirel düşünme olarak ifade edilmektedir (Dam & Volman, 2004; Berry, 2013; Perry, 2014; Rohrer, 2014; Ray, 2014). Sürekli gelişim halinde bulunan bir çerçevede, saf bilgiyle donanmış disiplinlerin arasında genelleştirmeye izin veren bir yol olarak ifade edilen eleştirel düşünme (Kuhn, 1999’dan akt. Perry, 2014, s. 10); Wilkinson (2012) tarafından karar verme ve problem çözme becerisini arttırırken, bir yargıya vararak değerlendirme yapmayı gerekli kılan zihni bir süreç olarak ifade edilmiştir. Ennis (1987) eleştirel düşünmeyi, ne yapacağı ve neye inanacağı konusunda karar vermeyi sağlayan mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlamış ve eleştirel düşünmenin bilginin doğruluğunu değerlendirme, çıkarımda bulunma, problem çözme ve düşüncelere netlik kazandırma gibi becerilerden mürekkep olduğunu belirtmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların eleştirel düşünme becerisinin analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere üç temel bileşenden oluştuğu konusunda hemfikir olduğu görülmektedir

(Facione, 1990; Kennedy, Fisher & Ennis, 1991; Kökdemir, 2003; Saçlı, 2013; Yaman, 2014; Mercado, 2014). Bu üç bileşen doğrultusunda güvenilir kaynakları sorgulama, gerçek ve yanlış olan iddiayı ayırt edebilme, gerekli bilgiyi gereksiz içerisinden seçebilme, çelişkileri tespit edebilme, ön yargıları ortaya çıkarma, bilgiyi araştırarak, yorumlama, çıkarım yapma ve değerlendirme, eleştirel düşünme becerileri içerisinde yer almaktadır. Geçmişten günümüze bu becerilerin, askeriyeden tıba, kültürden sanata, eğitimden mühendisliğe sorun çözmeye çalışan ve üreticiliği hedefleyen her alanda gözlemlenmesi mümkündür. Bununla birlikte toplum hayatını ilgilendiren yenilik ve teknolojilerin tasarımlarının, günümüzde öncelikle “bilim-kurgu” olarak topluma sunulması, eleştirel düşünme becerilerinin uygulamasının bir örneğidir. Nitekim 1985 yapımı Geleceğe Dönüş filmi, bu alanda ses getiren önemli eserlerdendir. Bu filmde o dönemin “bilim-kurgusu” olarak nitelendiren birçok ürün (led ekranlar, akıllı cep telefonları, akıllı evler, akıllı kıyafetler, görüntülü konuşma cihazları vb.), şu an toplumun sıradan ürünleri olarak günlük hayatımızın vazgeçilmez parçaları arasındadır. Benzer şekilde senaryosu J.J. Abrams, Alex Kurtzman ve Roberto Orci tarafından yazılan, 2008-2013 yılları arasında yayınlanan Fringe adlı dizide yaratılan her karakter (Olivia, Walter, Peter, Astrid vs.), geleceğin “eleştirel düşünme becerilerine” sahip bireyleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bu bireylerin yetiştirilmesinde etkili bir şekilde hazırlanan gerçek hayat problemleri, öğrencilerin derse ilgi ve alakalarını arttıracak gibi onları eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya da zorlar (Brown, 1997).

Eleştirel düşünmenin Sosyal Bilgiler eğitimi açısından asıl önemi, özellikle sosyal bilimlerde var olması gereken sorgulama yeteneğini öğrencilere kazandırabilmektir. Bu yüzden de ilkökul döneminden başlamak üzere eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği ve bu konuda çalışmalar yapılması gerektiği ifade edilmiştir (Bodur, 2010, s. 14). Nitekim 2005 programı incelendiğinde, Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerisi;

1. Bir kanıtı kullanma ya da referansa dayanma
2. Sebep-sonuç ilişkisini belirleme
3. İlkeleri türetme
4. Genelleme yapma
5. Farklı bakış açılarını açıklama

6. Kararları sorgulama
7. Sınıflama yapma
8. Değerlendirme (ölçüt belirleme)
9. Karşılaştırma yapma
10. İlgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt etme
11. Kalıp yargıları fark etme
12. Çıkarımda bulunma

bağlamında ele alınmış ve bu doğrultuda etkinlikler düzenlenmiştir. Kökdemir'e (2003, s. 3) göre pozitif bilimlerden farklı olarak, özellikle sosyal bilimlerde eleştirel düşünme daha da önem arz etmektedir; çünkü sosyal bilimler sebep-sonuç ilişkilerini bulmak konusunda daha çok uğraşmak zorunda olan bilimlerdir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersi kapsamında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye dönük hazırlanacak etkinliklerle, toplum hayatında varlığını idame ettirebilmesi için önem arz ettiği söylenebilir.

Her iki düşünme becerisinin geliştirilmesinde bir araç olarak kullanılan GEMS etkinlikleri temel alınarak geliştirilen bu çalışmanın daha etkili analiz edilebilmesi adına, dünyada ve Türkiye'de yapılan çalışmaların sonuçları doğrultusunda ortaya konulan yeniliklerin incelenmesi gerekmektedir.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1. GEMS Tabanlı Etkinliklerle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.2.1.1. GEMS Tabanlı Etkinliklerle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Pompea ve Gek (2002), yaptıkları çalışmada geliştirilen GEMS materyallerinin ışık konusunda nasıl işleneceğini tespit etmeye çalışmışlardır. GEMS programının Amerika ve diğer ülkelerde öğretmenler için oldukça önemli bir kaynak olduğunu ifade eden araştırmacılar, programın fen ve matematik eğitimine tanınmış ve yenilikçi bir yaklaşım sunduğunu ifade etmişlerdir. Okul öncesinden sekizinci sınıfa kadar tüm seviyeye uygun, oldukça fazla çeşitlilik içeren öğrenme etkinliklerinin bulunduğu GEMS öğretmen el kitapları ve kılavuz kitaplarından bahseden araştırmacılar, “Renk Analizcileri” ve “Büyüteçten Daha Fazlası” adlı iki kitap geliştirmişler, “Görünmeyen Evren” adlı bir kitabın da henüz geliştirilme aşamasında olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada, geliştirilen bu iki etkinlik ve kitaplar açıklanmış, GEMS yaklaşımının temelini “öğrenci en iyi kendisi yaparak öğrenir” düşüncesinin oluşturduğu ifade edilmiştir.

Bevis, Granger, Saka ve Southerland (2009), yaptıkları araştırmada uzay bilimlerine yönelik GEMS tabanlı etkinlikler geliştirerek, yeniden yapılandırılmış öğretim programı ile geleneksel öğretim programının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi araştırmıştır. Rasgele tabakalandırılmış desen kullanılarak dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileriyle yapılan bu çalışmada, öğrenci başarısı ve öğrencilerin uzay bilimlerine karşı tutumu üzerinde araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda GEMS tabanlı etkinliklerin gerçekleştirildiği sınıfın tutum ve başarı puanları, diğer sınıfa göre anlamlı derecede farklılık göstermiştir.

Olsen ve Slater (2009), 11-14 yaş aralığında bulunan, özel gereksinime ihtiyacı olan öğrenci grubunun bir alt dalı olan öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinde, etkinlik temelli öğretim materyallerinin astronomi dersindeki başarılarına etkisini incelemiştir. Çalışmada Lawrence Hall of Science’deki GEMS biriminin geliştirdiği materyaller ve öğretim programı kullanılmıştır. Bu doğrultuda, özel gereksinime ihtiyacı olan, özellikle de öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle çalışabilmek için, program materyallerinin bir alt kümesi, en iyi uygulama ilkelerini yansıtabilecek şekilde yeniden düzenlenmiştir. Toplamda dört grupla yürütülen bu çalışmada araştırmanın çalışma grubu, özel gereksinime ihtiyaç duyan iki grup ve özel

gereksinime ihtiyaç duymayan iki gruptan oluşmaktadır. Çalışma sonuçlarına göre hazırlanan GEMS öğretim programı ile eğitim yapan grubun astronomi dersindeki başarı puanları, normal öğretim programı ile eğitim yapan diğer gruptan fazladır.

2.2.1.2. GEMS Tabanlı Etkinliklerle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Sarıtaş (2010) yaptığı çalışmada MEB okul öncesi eğitim programına, GEMS programını uyarlamış, uyarladığı bu programın okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların kavram edinimleri ve ilköğretime hazırbulunuşluk düzeylerine etkisini incelemiştir. Yarı deneysel desenle, 12 hafta boyunca 81 saat süren çalışmada deney grubundan 40, kontrol grubundan 40, toplamda 80 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre GEMS programı ile yeniden düzenlenen programın uygulandığı deney grubunun kavram edinimleri (sayı, boyut, karşılaştırma, şekil, yön/konum, bireysel/sosyal farkındalık, yapı/materyal, miktar, zaman, toplam kavram test puanlarında) ve okula hazırbulunuşluk (OHS) düzeyleri, kontrol grubuna göre anlamlı derecede farklılık göstermiştir.

Sağlam (2012), ilköğretim okullarında GEMS programının etkililiğini öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri açısından incelemiştir. Yapılan çalışmada dördüncü ve beşinci sınıfta okuyan 163 öğrenci, birinci ve beşinci sınıflar arasında öğrencisi bulunan 282 veli ve yine birinci ve beşinci sınıflar arasında derse giren 24 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Çalışmada öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerini öğrenmeye yönelik anketler hazırlanarak katılımcılara uygulanmış, GEMS Programı hakkında literatür taraması yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre her üç çalışma grubunun da GEMS uygulamalarına yönelik görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Çam (2013), yaptığı çalışmada Matematik ve Fen'in birleştirilmesiyle oluşturulan GEMS programı hakkında genel bilgiler vermiş, bu bağlamda yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilip, GEMS programının hedefleri, içeriği, süreci ve değerlendirme yöntemleri açıklanmıştır.

Yalçın ve Tekbıyık (2013) yaptıkları çalışmada devlete ait bir anaokulunda eğitim alan 60-72 aylık 19 çocuk üzerinde iki hafta süreyle, çocukların yaşadıkları çevrede her zaman karşılaştıkları deniz ve denizle ilişkili kavramlar konusunda GEMS tabanlı etkinliklerle desteklenmiş, proje yaklaşımının kavram gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda deniz, deniz canlıları, deniz taşıtları, yüzme batma, kavramlarında gelişim gözlemlendiği tespit edilmiştir.

Tekbıyık (2015), GEMS'in genel yapısı, işleyişi, Fen ve Matematik derslerinin bu yapı içerisinde birleştirilmesi ve bu yönde yapılan bir uygulamayı içeren ders planını sunmuş ve GEMS'in temellerini açıklamaya çalışmıştır.

Çelik (2016), Fen Bilimleri Öğretim Programında seçtiği bir ünite ile ilgili GEMS yaklaşımına dayalı etkinlikler uygulayarak, bu uygulamanın öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine, kavramsal gelişimine etkisi incelenmiş, programa yönelik öğrenci görüşlerini almıştır. Bir aylık sürede gerçekleştirilen çalışmaya dördüncü sınıfta öğrenim gören 7 kız 6 erkek olmak üzere toplam 13 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerinde ve bilimsel süreç becerilerinde artış sağladığı tespit edilmiştir. Yapılan mülakatlarda ise öğrenciler etkinliklerin ilgi çekici ve eğlenceli olduğunu, kolay ve anlaşılır olduğunu, kendilerinde araştırma isteği uyandırdığını, yeni bilgiler öğrenmelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Çelik ve Tekbıyık (2016), yaptıkları çalışmada GEMS'in yapısına uygun olarak Yer Kabuğunun Gizemi ünitesinin kazanımları kapsamında "Yerkabuğu" temalı etkinlikler geliştirilmiş ve bu etkinliklerin öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi incelemiştir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütülen bu çalışmada toplamda 13 öğrenci yer almıştır. Veriler, Kavramsal Anlamayı Belirleme Formu, Bilimsel Süreç Becerileri Testi ve Yarı Yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin kavramları anlama düzeyinin geliştiği, çıkarım yapma, değişkenleri belirleme, gözlem, veri işleme ve model oluşturma, yorumlama ve sonuç çıkarma becerilerinde gelişim olduğu gözlenmiştir.

Barış (2016), Coğrafya öğretiminde disiplinler arası yaklaşıma dayalı GEMS tabanlı öğrenme etkinlikleri hazırlamış ve bu etkinliklerle alakalı öğretmen ve öğrenci görüşlerini almıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ders planları Trabzon BİLSEM' de uygulanmış, uygulama sonrasında öğretmen ve öğrencilerin görüşleri yarı yapılandırılmış mülakat formu ile alınmıştır. 6 öğretmen ve öğrenim gören 21 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışma dört hafta sürmüştür. Çalışma sonuçlarında öğretmenlerin GEMS'e dayalı hazırlanan etkinlikleri kullanılabilir, seviyeye uygun, ilgi çekici, motivasyonu ve anlaşılabilirliği arttırıcı; öğrencilerin ise eğlenceli,

kolaylaştırıcı, heyecan verici, deneme yanılmaya imkân veren, derse yönelik tutumu geliştirebilir nitelikte bulunduğu ifade edilmiştir.

Şeyihoğlu (2016) yaptığı çalışmasında GEMS 'in Coğrafya eğitimine uyarlanmış bir modülünü hazırlamıştır. Modül hazırlanırken GEMS'e ilişkin öğrenme araştırması bulunan öğretim elemanları, Coğrafya öğretmeni ve Coğrafya öğretmen adayının görüşleri alınmıştır. Alınan dönütler doğrultusunda modül üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır. On ikinci sınıf coğrafya dersinde kullanılmak üzere geliştirilen GEMS modülünün öğrenme alanı, "Çevre ve Toplum" olarak belirlenmiştir. Bu öğrenme alanı içindeki kazanımlara genel olarak hitap edebilen bu modül, "Araştırma İnceleme Yolu ile Öğretim Stratejisi" ne dayanmaktadır.

Ceylan, Tüysüz ve Tatar (2016), Fen Bilimleri öğretmen adaylarının GEMS (Fen ve Matematikte Büyük Buluşlar) programı etkinlikleri üzerine görüş aldıkları çalışmalarında, Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören altmış dört öğretmen adayı ile görüşmüşlerdir. Bu kapsamda öğretmen adaylarına GEMS etkinlikleriyle ilgili açık uçlu sorular sorularak elde edilen bulgular; GEMS etkinliklerine yönelik düşünceler, öz değerlendirme ve öğretim programına göre değerlendirme olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının, GEMS etkinliklerine yönelik çoğunlukla olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmen adayları derinlemesine bilgi edinmenin, günlük hayatla ilişki kurmanın, eğlenmenin, kalıcı ve yaşayarak öğrenmenin GEMS etkinlikleriyle mümkün olabileceğini belirtmişlerdir.

Ceylan (2016) GEMS (Great Explorations in Math and Science - Fen ve Matematikte Büyük Buluşlar) Programının "Dünya, Ay ve Yıldızlar" konularındaki akademik başarılarına, astronomiye yönelik tutumlarına, bilimsel muhakeme yeteneklerine ve astronomi öğretimi öz yeterlilik inançlarına etkisini incelediği çalışmasında fen bilgisi öğretmenliği programındaki 76 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Deneysel desende gerçekleştirilen çalışmada öğretim süreci sonunda öğretmen adaylarının akademik başarıları, bilimsel muhakeme yetenekleri ve astronomi öz yeterlilik puanları arasında farklılıklar GEMS programının uygulandığı deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı çıkarken, astronomiye yönelik tutumlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2.2.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.2.2.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Düşünme Becerileri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hackney (2010), öğretmenler tarafından Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci tutumu ve akademik başarılarını geliştirecek, yaratıcı problem çözme destekleyecek öğretim yöntemlerinin kullanımını araştırmıştır. Gürcistan'da bir mahalle ortaokulunda gerçekleştirilen çalışmanın kavram çerçevesi, Osborn ve Parners'in yaratıcı problem çözme çalışmaları ve Torrance'ın yaratıcı düşünme becerileri ile oluşturulmuştur. Araştırmada öğretmen ve öğrenciler, yaratıcı problem çözme becerilerinin sosyal bilgiler dersi ile bütünleştirilmesinin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarında olumlu bir değişime sebep olduğunu ve Sosyal Bilgiler dersinde öğrenmeyi geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenlerin standartlara erişmede ve değerlendirme çalışmalarındaki kaynakların eksikliklerinden endişe duydukları belirtilmiştir.

2.2.2.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Düşünme Becerileri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Atik (2006), yaptığı çalışmada 2005–2006 öğretim yılında uygulamaya konulan yeni İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Programı'nda yaratıcı düşünme becerisinin nasıl ele alındığını araştırmıştır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler programı incelenmiş, programa ilişkin Talim ve Terbiye Kurulunun önerdiği Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlarından çıkan ders kitaplarının analizi yapılmış ve bu programın yaratıcılığa verdiği önemin ortaya konulmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda programın ve ders kitaplarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini sağlayacak nitelikte olduğu; ancak, programda yaratıcı düşünme becerisinin öğrencilere nasıl kazandırılacağı hakkında yeterince bilgi ve etkinliklere yer verilmediği tespit edilmiştir.

Bacak (2008), yaptığı çalışmada ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisine bakmıştır. Deneysel desenin kullanıldığı çalışma, toplamda otuz altı öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları ve yaratıcılıklarında, kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir artış tespit edilmiştir.

Palandökenlier (2008), ilköğretim Sosyal Bilgiler çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yaratıcı düşünme becerisi açısından değerlendirmiş; hem nitel hem nicel boyutlarla ele alınan çalışmada dördüncü ve beşinci sınıf düzeyinde yirmi ikişer çalışma kitabı kullanılmıştır. Çalışma kitaplarında yaratıcı düşünme becerisi açısından anlamlı görülen etkinlikler seçilmiş ve puanlanmıştır. Buna ek olarak dördüncü ve beşinci sınıflardan seçilen toplam on bir sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler kitaplarında önerilen etkinliklerden “Kahraman askerlerimiz” ve “Hikâye yazıyorum” başlıklı etkinliklerin yaratıcılığın Akıcılık, Esneklik ve Özgünlük alt boyutları açısından; “Para” ve “Fotoğraf inceleyelim” başlıklı etkinliklerin ise yaratıcılığın Akıcılık ve Esneklik alt boyutları açısından diğer etkinliklere göre daha etkili oldukları görülmüştür. Beşinci sınıf Sosyal Bilgiler kitaplarında önerilen etkinliklerden “Siz bir bilim insanısınız” başlıklı etkinliğin yaratıcılığın Akıcılık, Esneklik ve Özgünlük alt boyutları açısından; “Fotoğraflar” başlıklı etkinliğin yaratıcılığın Akıcılık ve Esneklik alt boyutları açısından; “Gölge oyunu” başlıklı etkinliğin yaratıcılığın Akıcılık ve Özgünlük alt boyutları açısından; “Geçmişe yolculuk”, “Ne yapabiliriz” ve “Başbakan sen olsan” başlıklı etkinliklerin ise yaratıcılığın Esneklik alt boyutu açısından diğer etkinliklere göre daha etkili oldukları görülmüştür. Görüşme yapılan öğretmenler ise, araç gereç eksikliği, ders-konu süresi, sınıf mevcudunun kalabalık olması, farklı öğrenci seviyelerinin yeterince göz önünde bulundurulmaması, bazı etkinliklerin öğrenciler ya da öğretmenler tarafından anlaşılabilmesi gibi sıkıntılar sebebiyle programın hedefine ulaşamayacağı yönünde görüş belirtmiştir.

Vural (2008) çalışmasında 2005 ilköğretim Sosyal Bilgiler programını uygulayan beşinci sınıf öğretmenlerinin, yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için ne tür etkinlikler yaptıklarını, hangi materyalleri kullandıklarını ve bu konuda karşılaştıkları sorunları araştırmıştır. Bu kapsamda iki yüz tane öğretmene anket uygulaması yapılmış ve bu öğretmenler içerisinde seçilen yirmi öğretmen ile de mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin programda bulunan etkinlikleri uyguladıkları; bu etkinliklerden en çok araştırma ödevleri, sen olsaydın, beyin fırtınası ve tartışma etkinliklerini kullandıkları; kullanılan yaratıcı etkinliklerin öğrencileri derse katma konusunda olumlu etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenler yaratıcı düşünme becerisini geliştirecek etkinliklerin uygulanmasında,

zaman yetersizliği ve sınıf mevcudunun fazlalığının olumsuzluğunu dile getirmişlerdir.

Kuyubaşoğlu (2009), ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılması ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurmuştur. Bu bağlamda bir anket hazırlanmış ve hazırlanan bu anket, seçilen üç yüz elli beş tane beşinci sınıf öğrencisi ile beşinci sınıfı okutan altmış tane sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaratıcı düşünme tekniklerinden yaratıcı drama ve beyin fırtınasını daha fazla tercih ettiği, yaratıcı düşünme ile ilgili hizmet içi eğitim istedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca sınıfların kalabalık olmasının ve fiziki koşullarının, yaratıcı düşünme etkinliklerini olumsuz etkilediği ifade edilmiş, bu tür etkinliklerin çok zaman aldığı belirtilmiştir. Öte yandan öğretmenlerin, bu tür etkinliklerin önemli olduğuna inandıkları ve derslerinde kullanmak istedikleri de çıkan sonuçlar arasındadır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ise öğrencilerin yaratıcı düşünme etkinlikleri ile işlenen dersleri sevdikleri, bu derslerde kendilerini ifade etmekte zorlanmadıkları, bu derslerin daha çok araştırma yapmalarına imkân sağladığı tespit edilmiştir.

2.2.2.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Becerileri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Pfarrer (1964) yaptığı çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde yaptığı çalışmada eleştirel düşünme becerisinin genel olarak bir tanımını yapmış ve bu becerinin Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkisini incelemiştir. Bu bağlamda eleştirel düşünme becerisini yapısı, gelişimini etkileyen faktörler, problem çözme yaklaşımının Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerisinin gelişimini nasıl etkilediğine ilişkin bir analiz ortaya konulmuştur. Araştırmada, eleştirel düşünme becerisinin fen öğretimi ile ilişkilendirildiği kadar sosyal bilgiler dersi ile de ilişkilendirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin insan ilişkileri ve sosyal problemlere ilişkin farkındalıklarının gelişmesi ile bu problemlerle başa çıkma konusunda çeşitli yollar denemelerinin, eleştirel düşünme becerisinin Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkilendirilmesi durumunda daha etkili olabileceği vurgulanmıştır.

Hoobyar (1967), öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretmeyi amaçladığı çalışmasında, bir yandan da öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerisini geliştirmeyi hedeflemiştir. Brezilya'da bir okulun altıncı sınıfından seçilen on beş

erkek ve on iki kız öğrenci ile yürütülen çalışmada, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde gelişme görülmüştür. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminin devamlılığının sağlanması için, bu becerileri günlük hayatta da kullanmaları gerektiği ifade edilmiştir.

Hubbard (1970) yaptığı çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde üst düzey bilişsel seviyede sorular sormasında, eleştirel düşünme becerileri eğitiminin etkisini araştırmıştır. Ayrıca iki dil bilmenin, üst düzey bilişsel soru sormada etkisini de tespit etmeye çalışmıştır. Dört okuldan seçilen iki yüz on dokuz öğrenci ile yürütülen araştırmada, sosyal problemlerin analiz edilerek değerlendirildiği eleştirel düşünme becerileri ile desteklenen sorgulamaya dayalı bir model kullanılmıştır. Elli dakikalık on dokuz oturumla gerçekleştirilen çalışma sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla üst bilişsel düzeyde sorular sorduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte deney grubu öğrencilerinin sosyal problemler üzerinde düşünerek daha çok sorular sorduğu, sorgulayarak düşünmede gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir.

Arune (1980) Tayland'da yenilenen Sosyal Bilgiler programına eleştirel düşünme tekniklerinin eklenmesiyle vatandaşlık eğitiminin yeniden yapılandırılması üzerine bir analiz çalışması gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda, farklı bir kültürden alınan eleştirel düşünme becerisinin, Tayland eğitim kültürüyle bütünleştirilmesinin, Tayland kültür değerlerine, eğitim yapısına etkisi araştırılmış, eleştirel düşünme ile ilgili değişimin etkilerine bakılmıştır. Araştırmada eleştirel düşünmenin Tayland vatandaşlık eğitimi ile bütünleştirilmesinin bazı dengesizlikleri meydana getirirse de oluşacak değişimin, eğitime kesintisiz bir şekilde yerleşeceği ifade edilmiştir. Bu değerlendirmenin temel dayanağının ise geleneksel Tayland kültürü ve olası uyum etkilerinin, tahmin edilen değişimle benzerlik göstermesi olduğu söylenmiştir. Araştırma, eleştirel düşünme tekniklerine giriş mahiyetinde bir model tasarımı sunmuştur.

Monteverde (1996) İkinci Dünya Savaşı'nda gerek gönüllü gerek zorunlu sansür dolayısı ile terk edilen eleştirel düşünmenin, benzer bir şekilde Sosyal Eğitim ve NCSS 'de de terk edilme durumunun ortaya çıkıp çıkmadığını sorgulamıştır. Bu kapsamda on bir başlık altında incelemede bulunmuştur. 1930 yılından 1945 yılına kadar geçen sürede, eleştirel düşünmeye ilişkin olarak Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'ndeki farklı görüşlerin zaman içerisindeki değişimi ve çeşitliliği ifade edilmiştir.

Shepherd (1998) Sosyal Bilgiler dersinde sorgulamaya dayalı geliştirdiği yeni bir uygulamanın, özel bir okulda okuyan, dördüncü ve beşinci sınıftan seçilmiş toplamda kırk üstün yetenekli öğrencinin eleştirel düşünme becerilerine etkisini araştırmıştır. Çalışmada öğrencilerin öğrenmeye ve karmaşık problemleri çözmeye yönelik tutumları da incelenmiştir. Araştırmada seçilen altı ülkenin yerleşime ilişkin eksiklikleri konu edinilmiştir. Bu sorunun çözümlüne ilişkin çalışmalar yürütölmüştür. Dokuz haftalık uygulama sonucunda, deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede bir artış gözlenmiştir. Öğrencilerle yapılan mülakatlar, uygulamalar süresince yapılan gözlemlerin de bu sonucu desteklediği görölmüş; öğrenciler, sosyal bilgiler dersinin geliştirilen yeni uygulama ile daha kolay ve daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu uygulama ile öğrencilerin problem çözmeye kendilerinden emin bir hale geldikleri tespit edilmiştir.

Woodall (2003) yaptığı çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde sorgulama temelli yaklaşımın öğrencilerin eleştirel düşünme, okuma ve öğrenme düzeylerine etkisini araştırmıştır. Beşinci ve altıncı sınıflarla yürütölen çalışmada, deney grubunda sorgulama temelli yaklaşım uygulanırken, kontrol grubunda klasik ders kitaplarıyla uygulamalar yapılmıştır. Bunun yanında sınıf gözlemi yapılmış ve küçük gruplarla mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sorgulama temelli uygulamaların, deney grubunun eleştirel düşünme, okuma ve öğrenme düzeylerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bununla birlikte sorgulama temelli yaklaşımın sınıf iklimine de olumlu etkiye sahip olduğu, öğrencilerin stratejik ve yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirdiği, öğrencilerin kendi çalışmalarını anlama ve analiz yeteneklerini geliştirdiği de ifade edilmiştir.

Basiga (2006), yaptığı araştırmada Filipinler'de ilköğretim okullarında öğretmenlik yapmakta olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme uygulamalarını, deneyimlerini araştırmış; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye dönük uygulamalarını tespit etmiştir. Bununla birlikte, Filipinler'de uygulanan eğitim sisteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye dönük katkısını araştırmıştır. Sınıf gözlemleri ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile yapılan mülakatlarla toplanan verilerin yanında, Filipinler ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programı detaylı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisinin nelerden oluştuğu konusunda net bir fikir sahibi olmamalarına rağmen,

sınıfta eleştirel düşünme becerileri uygulamalarının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için, eğitim istediği tespit edilmiştir.

Boucher (2010) işitme engelli öğrencilerin olduğu sınıfların sorgulama yoluyla öğretimden çok klasik (öğretmenlerin anlatıcı, öğrencilerin dinleyici olduğu) yöntemi kullanmasının, bu öğrencileri eleştirel düşünme becerilerini geliştirme fırsatından mahrum bıraktığını ifade etmiş ve bu kapsamda işitme engelli öğrencilerin, sosyal bilgiler dersinde harita kullanarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmelerini destekleyecek bir program geliştirilmiştir. Hazırlanan program, seçilen bir okulun beşinci sınıfında öğrenim gören işitme engelli ve duyma zorluğu yaşayan öğrencilerle test edilmiştir. Uygulama sonuçlarına göre, program oldukça başarılı olmuş; öğrencilerin haritayı kullanırken bir yandan da eleştirel düşünme becerilerini kullandıkları, grafik organize edicilerle bağlantı kurdukları ve akademik dillerini geliştirdikleri görülmüştür.

2.2.2.4. Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Becerileri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Güzel (2005) yaptığı çalışmada, ilköğretim dördüncü sınıfta eleştirel düşünme becerilerine dayanan sosyal bilgiler öğretiminin, öğrencilerin akademik başarı, derse karşı tutum ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini araştırmıştır. Deneysel desende yürütülen çalışmada, deney grubunda eleştirel düşünme becerilerine dayalı sosyal bilgiler öğretimi yapılırken, kontrol grubunda geleneksel yaklaşım uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda gerçekleştirilen uygulamanın, kontrol grubundaki uygulamalara göre akademik başarı, derse karşı tutum ve eleştirel düşünme becerileri açısından anlamlı derecede farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir.

Kan (2006), 2004-2005 eğitim-öğretim yılında pilot uygulamaya başlatılan yeni ilköğretim programındaki sekiz temel becerinin kazandırılmasında beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersi ve Türkçe Dersi öğretim programlarının etkililiğine ilişkin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin görüşlerini tespit etmiştir. Diyarbakır ilindeki beş ilköğretim okulunda öğrenim gören 600 ilköğretim öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada; yeni Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersi öğretim programlarının her iki derste de ortak olan sekiz temel beceriyi (eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme

becerisi, araştırma becerisi, problem çözme becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, iletişim becerisi, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi) kazandırmada etkili oldukları belirlenmiştir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre becerilerin kazandırılması noktasında programı daha etkili bulmuştur.

Kurnaz ve Sünbül (2008) ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri temelli, içerik temelli ve öğretmen kılavuz kitaplarına dayalı eleştirel düşünme becerisi öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin erişimi ve öz değerlendirmeleri üzerine bir çalışma yapmıştır. Deneysel desende gerçekleştirilen çalışmada; deney grubuna içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımları uygulanmış, kontrol grubunda MEB öğretim programı uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin erişimlerinin, kontrol grubundaki öğrencilerin erişimlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme öz değerlendirmelerinin, kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme öz değerlendirmelerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Açar (2010), ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde gözlem gezisi uygulamasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve çevre duyarlılıklarına etkisini araştırmıştır. Beşinci sınıf öğrencileri ile yürüttüğü deneysel çalışmada, deney grubunda gözlem gezisi uygulaması yapılırken, kontrol grubunda öğretmen kılavuz kitabına uygun öğretim gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde ve çevresel duyarlılıklarında anlamlı düzeyde artış gözlenmiştir.

Gürdoğan Bayır (2010) ilköğretim beşinci sınıfta Sosyal Bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini araştırdığı çalışmasında, deneysel desende uygulamalar gerçekleştirmiş, nitel ve nicel verileri bir arada kullanmıştır. Bu kapsamda deney grubunda, Sosyal Bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanılarak uygulamalar yapılmış, kontrol grubunda ise MEB öğretim programına bağlı kalınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinden analiz, değerlendirme, çıkarım ve yorumlama becerilerinin, kontrol grubu öğrencilerininkilere göre anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında, eleştirel düşünme becerilerinden açıklama ve öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark

bulunamamıştır. Deney grubundaki öğrencilerin güncel olaylardan yararlanmaya ilişkin genellikle olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

Doğanay ve Yağcı (2011) yaptıkları çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaptıklarını ve bu konuda karşılaşılan sorunları ele almıştır. İki yüz on öğretmene uygulanan anket ve sonrasında seçilen yirmi öğretmenle yapılan mülakatlar aracılığıyla toplanan veriler sonucunda, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini kazandırmak için istenen ortamı sağladıkları, araç-gereçler ve zaman konusunda sıkıntı yaşadıkları belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler programda yer almayan etkinliklere yer verdikleri halde, etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığını da ifade etmiş, bu etkinlikleri hazırlamada maddi anlamda büyük bir külfet ile karşı karşıya kaldıklarını söylemişlerdir.

Karabacak (2011) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla; altı yüz on ilköğretim beşinci sınıf öğrencisine, eleştirel düşünme ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu uygulamıştır. Araştırma sonucunda, sınıf mevcudu yirmi ila otuz kişiden oluşan okullarda, sosyal ve ekonomik açıdan iyi düzeyde, Türkçe dersinde başarıları yüksek, sınıf öğretmenleri bayan olan öğrencilerin, eleştirel düşünme becerilerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak olanların kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre eleştirel düşünme ve öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Eşsizoglu (2013), ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde öğrenim gören üstün zekâlı öğrenciler için Sosyal Bilgiler dersindeki “Gerçekleşen Düşler” ünitesi proje tabanlı öğrenme temel alınarak farklılaştırılmış ve özgün bir ünite programı geliştirmiştir. Beşinci sınıfa devam eden, üstün zekâlı on dokuz deney, on dokuz kontrol grubu öğrencisi ile yürütülen çalışmada; deney grubunda hazırlanan özgün program uygulanırken, kontrol grubunda MEB öğretim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunda uygulanan özgün programın öğrencilerin başarılarını, eleştirel düşünme düzeylerini ve yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde arttırdığı tespit edilmiştir.

Atalay (2014), ilköğretim dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için sosyal bilgiler dersinde seçtiği “İyi Ki Var” ünitesini farklılaştırarak özgün bir ünite programı oluşturmuş ve bu programı on bir deney

grubu, on kontrol grubu öğrencisine uygulayarak, deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Hazırlanan bu programın öğrencilerin akademik başarısı, eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi üzerine etkisini tespit eden araştırmacı, deney grubunda hazırladığı özgün programa uygun bir çalışma yürütürken, kontrol grubunda öğrenme-öğretme sürecine herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları, sosyal bilgiler dersine karşı tutumları, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin anlamlı düzeyde artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Doğan (2014) yaptığı çalışmada ilkokul programında yer alan ortak temel becerilerin öğrenci çalışma kitabında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyini tespit etmiştir. Doküman incelemesi yöntemiyle, birinci ve dördüncü sınıflar arasında yer alan özel ve Milli Eğitim yayınevi kitaplarından oluşan iki set kitap incelenmiştir. Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler Derslerine ait öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler “Ortak Temel Beceriler Kontrol Listesi” kullanılarak taranmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, tüm derslerin öğrenci çalışma kitaplarında, ortak temel becerilerden “Girişimcilik” ve “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” becerilerinin gelişimi konusundaki etkinliklerin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Çalışma kitaplarında en çok yer verilen becerinin “Eleştirel Düşünme Becerisi” olduğu saptanmıştır. Ayrıca Milli Eğitim yayın evine ait kitapların, bu becerilerle ilgili etkinlikler konusunda özel yayın evine göre daha etkili olduğu ifade edilmiştir.

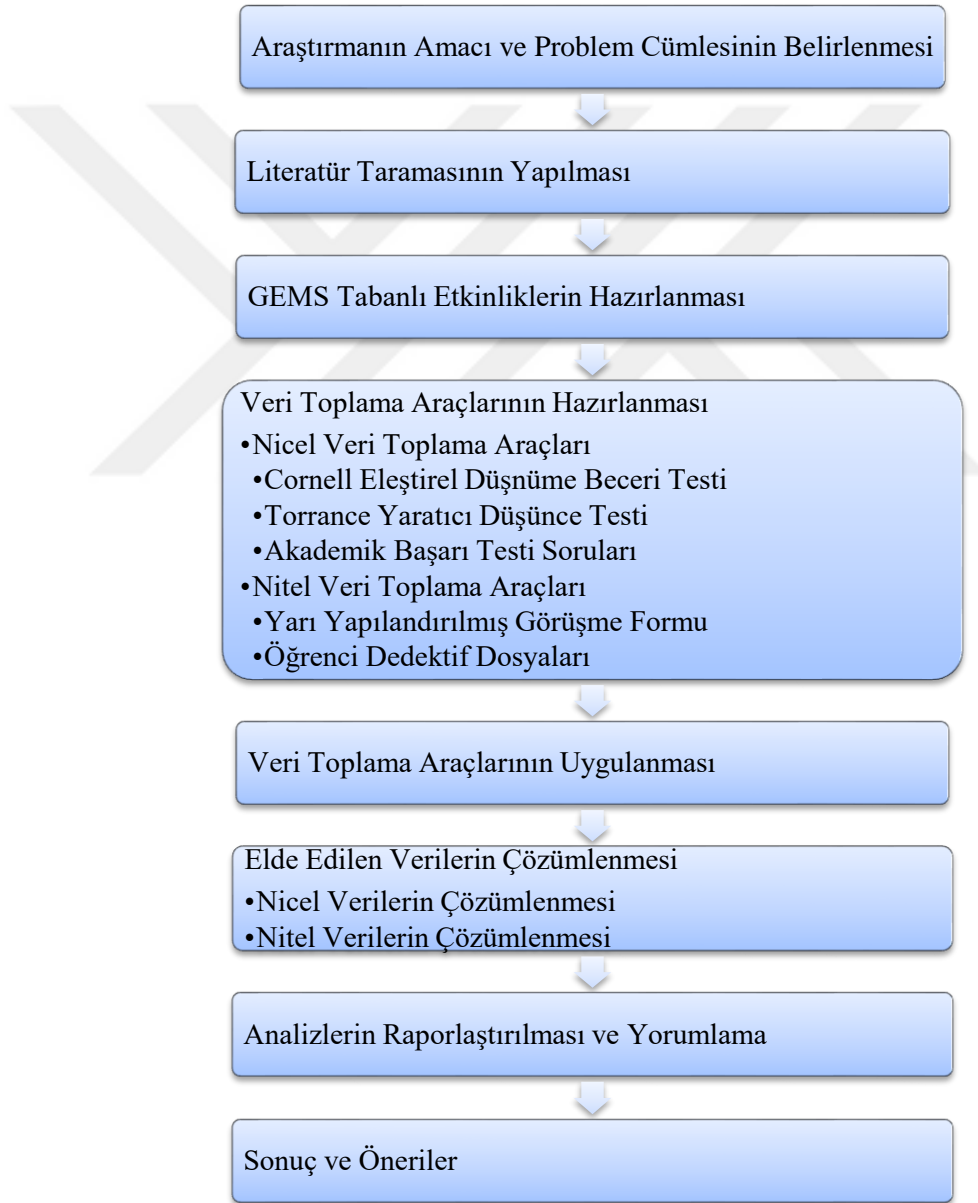
Genel olarak literatüre bakıldığında GEMS etkinlikleri ile ilişkili çalışmaların genel bilgilendirme (Çam, 2013; Tekbıyık, 2015), farklı Fen ve Matematik konularında etkinlik geliştirme ve etkinliklerin etkililiklerini test etme (Pompea & Gek, 2002; Bevis, Granger, Saka, & Southerland, 2009; Olsen & Slater, 2009; Çelik, 2016; Çelik & Tekbıyık, 2016), geliştirilmiş GEMS etkinliklerini farklı öğretim seviyelerinde uygulama (Sarıtış, 2010; Yalçın & Tekbıyık, 2013), Coğrafya dersine uyarlama (Barış, 2016; Şeyihoğlu, 2016) ve GEMS etkinliklerine ilişkin öğretmen adaylarından görüş alma (Ceylan, Tüysüz, & Tatar, 2016) ve öğretmen adaylarına yönelik GEMS programını uygulama (Ceylan, 2016) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu noktada Sosyal Bilgiler ve özellikle dördüncü sınıfa yönelik çalışmaların olmadığı göze çarpmaktadır. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme becerisini irdelemeye yönelik yapılan çalışmalarda daha çok Sosyal Bilgiler programı ve ders kitabında yer alan etkinliklerin (öğretmen ve öğrenciler tarafından) yaratıcı düşünme becerisi

açısında değerlendirilmesi üzerinde durulmuş (Atik, 2006; Palandökenler, 2008; Vural, 2008; Kuyubaşoğlu, 2009), farklı yöntemlerin Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme becerisine etkisi üzerine çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır (Bacak, 2008; Hackney, 2010). Buna karşılık Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerisi üzerine yapılan çalışmalarda, bu becerinin Sosyal Bilgiler dersinde geliştirilmesine yönelik farklı yöntemlerin etkililiğinin incelendiği (Hoobyar, 1967; Hubbard, 1970; Shepherd, 1998; Woodall, 2003; Güzel, 2005; Kurnaz & Sünbül, 2008; Açar, 2010; Boucher, 2010; Gürdoğan Bayır, 2010; Eşsizozđlu, 2013; Atalay, 2014), eleştirel düşünme becerisinin Sosyal Bilgiler dersindeki yerinin açıklanmaya çalışıldığı (Pfarrer, 1964; Arunee, 1980; Monteverde, 1996), eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara ve kitaplarda yer alan etkinliklere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alındığı (Basiga, 2006; Kan, 2006; Doğanay & Yağcı, 2011; Doğan, 2010) ve öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin belirlendiği (Karabacak, 2011) çalışmalara rastlanmıştır. Taranan literatür göz önünde bulundurulduğunda, eleştirel düşünme becerisinin Sosyal Bilgiler dersinde önem arz ettiği, bu noktada irdelenmesi gereken bir olgu olduğu söylenebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, deseni, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, uygulama sürecinde verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Bu araştırma yürütülürken, çalışmanın amacının ifade edilmesinden sonuç ve önerilere kadar Şekil 3'teki işlem basamakları takip edilmiştir.



Şekil 3. Araştırma Süreci

3.1. Araştırma Deseni

Var oluşun ve dünyanın anlaşılması, çağdaş demokrasilerin temel ilkelerinin belirlenmesi, bilginin ne olduğu ve nasıl üretildiğine ilişkin yapılan çalışmalar, bilimsel düşüncenin şekillenmesini sağlamış, ilk paradigmlar oluşmuştur. Galileo ve Newton, günümüzde geçerliliğini koruyan pozitivist paradigmanın temelini oluşturan çağdaş bilimsel düşünceye ilk biçimini verenlerdendir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 24). Yirminci yüzyıla kadar hem Sosyal Bilimler hem de Fen Bilimleri alanında bilimsel düşünce ve tartışmalara yol gösteren pozitivist yaklaşım, Einstein'ın "Görelilik Kuramı"nı ve Heisenberg'in "Belirsizlik İlkesi"ni ortaya koyması ile birlikte pozitivist paradigmanın nesnellik ilkesini sorgulanır hale getirmiştir. Yapılan çalışmalarda, fen bilimlerinin ilke ve yöntemlerini kullanan Sosyal Bilimciler, çalışmalarının bilimsel olabilmesi için sosyal ve insana ait olan olguları bağımlı ve bağımsız değişken olarak nitelemişlerdir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 27). Bütünün, parçadan bağımsız olamayacağı ve "her şey" in bir diğ erinin içinde ve birbiri ile ilintili olduğu üzerine geliştirilen fikirlerden hareketle, sosyal, insana ait ve hatta doğal ve fiziki olayların bağımlı ve bağımsız olarak ayrıştırmanın olası olmadığı ifade edilmiştir. Nitekim Sosyal Bilimciler yavaş yavaş Fen Bilimcilerin yöntemlerinin yanında "bakış açısını" da ön plana çıkarmaya başlamış, nicel araştırmaları sıkça nitel verilerle desteklemeye başladıkları "postpozitivist" yaklaşımın oluşmasını sağlamışlardır. Bununla birlikte, bu yaklaşımda bütüncül dünya görüşü hâkimdir ve bilginin yorumlanması ve oluşturulması temel alınmıştır.

Zaman içerisindeki değişim, tek bir bakış açısının insanların problemlerini açıklamaktaki ve bu problemlere yönelik çözümler üretmekteki yetersizlikleri ortaya çıkarmıştır. Bunun doğal bir sonucu olarak salt pozitivist ve salt hermeneutik yaklaşımların ışığında yanıt verilemeyen temel problemlere, kimi yönden birleştirici kimi yönlerden de alternatif oluşturabilecek farklı metodoloji önerileri sağlayabilecek yeni perspektif arayışları öne çıkmıştır (Öztürk, 2016, s. 12). 1980'lerde bazı araştırmacılar çoklu veri kaynaklarının kullanımının bilimsel çalışmaların yürütülmesinde kullanımı üzerinde fikirler öne sürmüş, nicel deneysel çalışmalara nitel verilerin de dâhil edilmesi gerektiğini savunmuşlardır (Creswell & Plano Clark, 2014, s. 25).

Tashakkori ve Teddlie'ye (2003) göre önceliğin araştırma problemine verilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla onlara göre, nitel ve nicel araştırma yöntemleri aynı

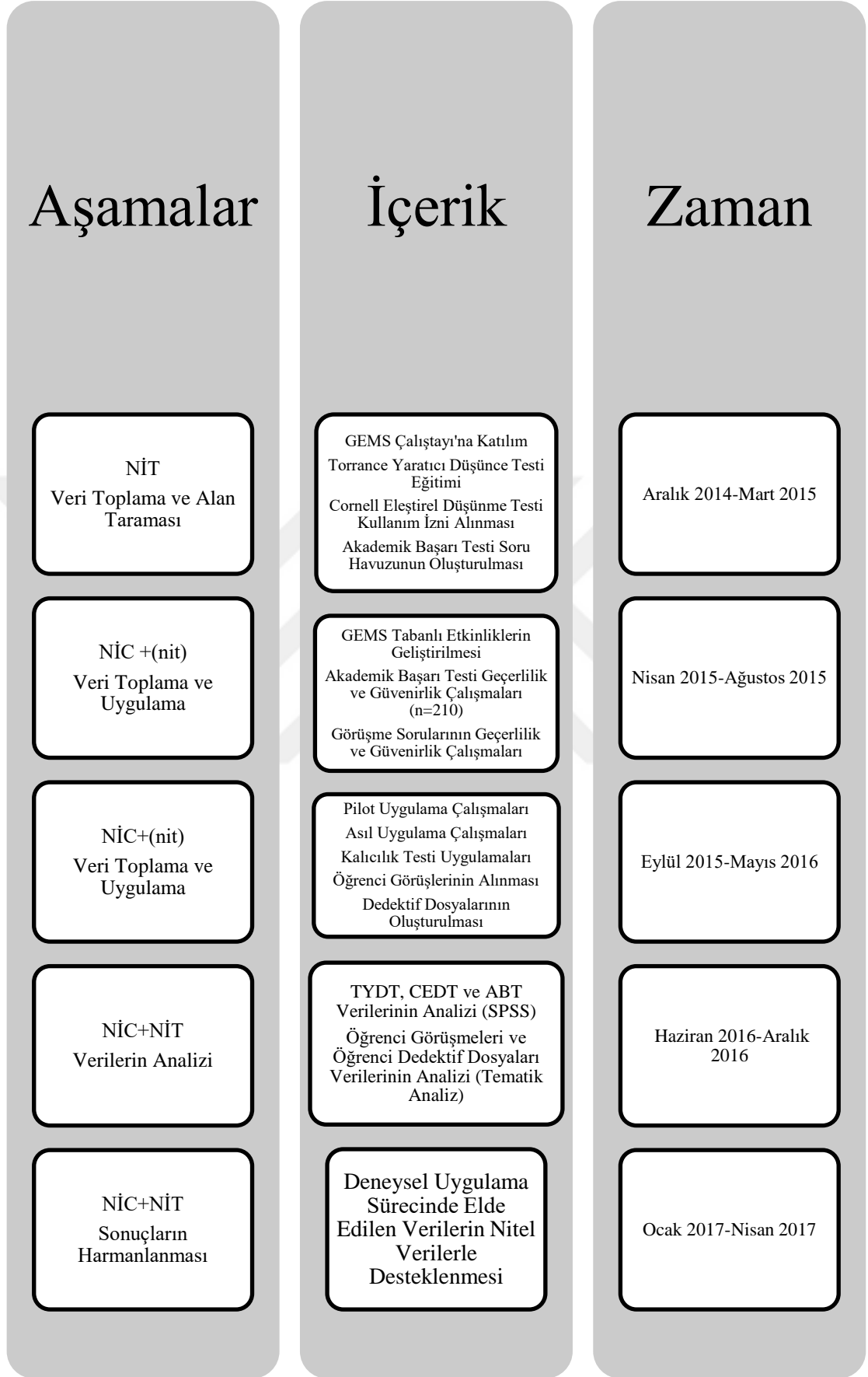
araştırma içinde birlikte kullanılabilir. Bu görüşler doğrultusunda, pratik ve uygulamalı bir araştırma felsefesinin yöntembilimsel tercihlere kılavuzluk etmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Farklı şekillerde nitel ve nicel yaklaşımların harmanlanmasını temel alan karma araştırma yaklaşımı, pragmatizm dünya görüşü ile özdeşleştirilmektedir (Tashakkori & Teddlie, 2003). Pragmatizm’de nitel ve nicel yaklaşımlardan herhangi birinin üstünlüğünü savunmak yerine, her ikisinin de güçlü ve zayıf yanlarının olduğu kabul edilmekte ve bu doğrultuda araştırma sorusuna en iyi cevabın verilmesi için nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Mertkan, 2015, s. 12).

Bu bilgiler ışığında İlkokul dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde GEMS tabanlı etkinliklerin etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada da, veri analizlerinin çoklu düzeylerinin kullanılması ve sebep-sonuç açıklamada nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple bu çalışmada pragmatist paradigma temel alınmıştır. Çalışmada, nitel ve nicel yaklaşımla toplanan veriler birlikte kullanılmış ve karma desen temel alınmıştır (Creswell, 2003; Fraenkel & Wallen, 2005). Karma desende veriler; nitel ve nicel araştırmadaki veri toplama yöntemlerinin birleştirilmesiyle toplanır. Creswell & Plano Clark’ın (2014, s. 79-81) karma desen sınıflandırmasında Yakınsayan Paralel Desen, Açımlayıcı Sıralı Desen, Keşfedici Sıralı Desen, İç İç Desen, Dönüştürücü Desen ve Çok Aşamalı Desen olmak üzere altı farklı desen türü üzerinde durulmaktadır. Bu araştırmada nicel yaklaşımın baskın olduğu İç İç Desen temel alınmıştır. İç İç Desen’de bir veri kümesi, çalışma içerisinde, destekleyici ikinci bir işlev sağlamakta; ikinci veri kümesinin toplanması ve analizi, veri toplanmasının gerçekleştirilmesinden önce, gerçekleştirilmesi sırasında veya sonrasında meydana gelebilmekte ve analiz geleneksel olarak daha büyük desen ile bağlantılı olarak hareket edebilmektedir (Creswell & Plano Clark, 2014, s. 98). Örneğin araştırmacılar deneysel desenin unsurlarını desteklemek üzere, nitel bir aşamayı nicel bir deneyin içine görebilmektedirler (Mertkan, 2015, s. 37). Bu araştırmada da nicel yaklaşım ön planda tutulmuş; nitel yaklaşım, nicel bir strateji olan deneysel stratejinin içine gömülmüştür.

Çalışmanın nicel bölümünde denkleştirilmemiş eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır (Çepni, 2007, s. 84). Deneysel araştırmaların birçok çeşidi mevcuttur; ancak temel olarak yarı deneysel ve tam deneysel araştırmalar

olmak üzere iki başlık altında incelenebilir. Deneysel yöntem, hem zaman hem de yürütülme sürecindeki çeşitli resmi zorluklardan dolayı kısa sürede sonuçlanması gereken araştırmalar için uygun bir yaklaşım olarak görülmemektedir (Çepni, 2007, s. 85). Ayrıca, deneysel araştırmalarda iç geçerliliğinin sağlanması için, bireylerin rastgele seçilmesi gerekir; ancak gerçek yaşam ortamlarında bunu gerçekleştirmek çoğu zaman mümkün değildir (Çepni, 2007, s. 84; Evrekli, 2010, s. 44). Yarı-deneysel desen, katılımcıların (deneklerin) gruplara random (rastgele) atanmadığı araştırma desendir. Bu durum, araştırmacının deney için yapay olarak grup oluşturamadığı durumlarda gerçekleşir (Creswell, 2008, s. 313). Sıklıkla eğitim araştırmalarında, deneklerin gruplara rastgele atanması ne pratiktir ne de elverişlidir. Böyle bir durum özellikle sınıfların sene başında oluşturulduğu okul temelli araştırmalarda gerçekleşir (Ross & Morrison, 2011, s. 1023). Örnek olarak yeni bir öğretim programının çalışılmak istendiği bir okulda deney ve kontrol gruplarına ihtiyaç vardır. Öğrencilerin gruplara random olarak atanması sınıfların düzenini bozacağından, bu durum uygulama açısından zorluk çıkarır. Bu nedenle, uygulama kaçınıcı sınıflarla yapılıyorsa bunlardan biri kontrol grubu, diğeri ise deney grubu olarak seçilir. Bu durumda yarı-deneysel bir desen oluşturmuş olunur (Creswell, 2008, s. 313).

Çalışmanın nitel bölümünde ise araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgubilim, birkaç kişinin bir olgu ya da kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlamaktadır (Creswell, 2013, s. 77). Bu yaklaşımda veri toplanırken, ilgilenilen fenomeni dolaylı olarak deneyimlemiş bireylerin aksine, doğrudan deneyimlemiş, yani “yaşanmış deneyimlere” sahip olan insanlar ile derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmesi gerekir (Patton, 2014, s. 104). yaklaşımın, etkili, duygusal ve sıklıkla yoğun insan deneyimlerini çalışmak için uygun olduğu ifade edilmektedir (Merriam, 2015, s. 26). Bu doğrultuda araştırmada, öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca deney grubunda yer alan her öğrenci, süreç boyunca yaptığı çalışmalarının bulunduğu “Dedektif Dosyası” oluşturmuştur.



Şekil 4. Araştırma Deseni Aşamaları

3.2. Çalışma Gruplarının Belirlenmesi

Çalışma grubunun seçiminde Olasılıklı Olmayan Örneklem Yöntemlerinden (Non-Probabilty Sampling Methods) *Amaca Yönelik Örneklem (Purposive/Purposeful Sampling)* ve bu örneklem içerisinde yer alan *Kolay Ulaşılabilir Durum Örneklemesi* temel alınmıştır. Bu tür örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örneklem alır (Balcı, 2016, s. 104). Seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden “*Amaca Yönelik Örneklem*”, araştırma problemine ilişkin evrende yer alan durumlardan bilgi toplanarak, en uygun durumun seçilmesi ve bu yapılırken de konuya ilişkin bilgisi olan kişilerle işbirliğinin yapılması, ön bilgilerin toplanması ve çalışılacak örneğe karar verilmesi önem arz etmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012).

Bu çalışmada da çalışma grubu oluşturulurken, ilçe merkezinde bulunan okul müdürleri ve sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş, çalışma hakkında bilgi vermiş ve onların da bu araştırmayı kabul etmesi göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği açısından okul yönetimi ve sınıf öğretmenlerinin bilimsel araştırmalara ilgi duyması, asıl uygulamanın yapıldığı okulda daha önce herhangi bir deneysel çalışmanın yapılmamış olması, araştırma için gerekli koşulların daha iyi, kolay ve çabuk düzenlenmesi sebebiyle, belirtilen ilkokullar pilot ve asıl uygulama grupları olarak belirlenmiş ve çalışmalar bu doğrultuda yürütülmüştür. Pilot ve asıl çalışmaların yapıldığı uygulamalar için gerekli yasal izinler Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden ve etik kuruldan alınmıştır (EK 1, EK 2).

3.2.1. Pilot Çalışma Grubu

Çalışmada kullanılan tüm materyal, test ve dökümanların, asıl uygulama öncesinde pilot uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın pilot çalışma grubu, 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde Samsun ili Atakum ilçesi Atakent İlkokulu’nda yer alan 4/B ve 4/C sınıftaki toplamda 65 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

3.2.2. Asıl Uygulama Grubu

Çalışmanın asıl çalışma grubu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Samsun İli İlkadım ilçesinde Muzaffer Barışyurt İlkokulu dördüncü sınıfında öğrenim gören 22’si deney (4/A), 21’i kontrol (4/C) grubunda olmak üzere toplam 43 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere ait demografik bilgiler aşağıdaki gibidir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubuna Ait Demografik Özellikler

Değişkenler		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		f	%	f	%
Cinsiyet	<i>Kız</i>	12	54,5	13	61,9
	<i>Erkek</i>	10	45,5	8	38,1
	<i>Toplam</i>	22		21	
Anne Öğrenim Durumu	<i>Okula gitmemiş</i>	3	13,6	3	14,3
	<i>İlkokul</i>	8	36,4	10	47,6
	<i>Ortaokul</i>	5	22,7	3	14,3
	<i>Lise</i>	3	13,6	3	14,3
	<i>Üniversite</i>	3	13,6	2	9,5
	<i>Toplam</i>	22		21	
Baba Öğrenim Durumu	<i>Okula gitmemiş</i>	1	4,5	1	4,8
	<i>İlkokul</i>	6	27,3	9	42,9
	<i>Ortaokul</i>	2	9,1	5	23,8
	<i>Lise</i>	6	27,3	2	9,5
	<i>Üniversite</i>	7	31,8	4	19,0
	<i>Toplam</i>	22		21	
Anne Meslek	<i>Çalışmıyor</i>	15	68,2	15	71,4
	<i>Öğretmen</i>	2	9,1	2	9,5
	<i>Serbest Meslek</i>	4	18,2	1	4,8
	<i>Hemşire</i>	1	4,5	-	-
	<i>Yardımcı</i>	-	-	1	4,8
	<i>Çağrı Merkezi Elemanı</i>	-	-	1	4,8
	<i>Sekreter</i>	-	-	1	4,8
	<i>Toplam</i>	22		21	
	Baba Meslek	<i>Serbest Meslek</i>	14	63,6	15
<i>Okul Müdürü</i>		1	4,5	-	-
<i>Müdür Yardımcısı</i>		2	9,1	-	-
<i>İmam</i>		1	4,5	-	-
<i>Öğretmen</i>		2	9,1	2	9,5
<i>İşçi</i>		2	9,1	2	9,5
<i>Teknisyen</i>		-	-	2	9,5
<i>Toplam</i>		22		21	

3.2.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Denklğine İlişkin Bilgiler

Çalışmada asıl uygulamalara başlamadan önce deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hazırbulunuşluk açısından denk olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Ölçeği ve Akademik Başarı Testi ön test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır.

3.2.2.1.1. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Ön Test Puanları

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Shapiro-Wilks normallik testi, çarpıklık ve basıklık katsayıları kontrol edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun örneklem sayısının 30' un altında olduğu durumlarda Shapiro-Wilks testi .05 anlamlılık düzeyinde kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2008, s. 42)

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunun TYDT Sözel Test A Normallik Testi

Gruplar	N	Shapiro- Wilks	\bar{X}	Sd	Ss	ÇK	BK
Deney	22	.911	59.68	21	14.14	-.214	-.115
Kontrol	21	.005	99.90	21	34.52	-.014	-.014

Tablo 2'de Shapiro-Wilks normallik testi sonucunda deney grubu normal dağılım gösterirken kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanlarının normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir (S-W=.911 Sd=21 p> 0.05; S-W= .005 Sd=21 p < 0.05).

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunun TYDT Sözel Test A Alt Faktörleri Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

TYDT Sözel Test A Alt Faktörler	Gruplar	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Akıcılık	Deney	22	35.36	24.25	533.50	181.500	-1.204	.228
	Kontrol	21	29.57	19.64	412.50			
Orijinallik	Deney	22	8.13	21.05	463.00	210.000	-.512	.609
	Kontrol	21	9.04	23.00	483.00			
Esneklik	Deney	22	16.18	24.41	537.00	178.000	-1.293	.196
	Kontrol	21	13.23	19.48	409.00			

Tablo 3'te görüldüğü üzere Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Sözel Test A'da deney ve kontrol grupları arasında Akıcılık, Orijinallik ve Esneklik alt faktörlerinde, grup puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuçlara göre, grupların sözel yaratıcılık testi açısından denk olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun TYDT Şekilsel Test A Normallik Testi

Gruplar	N	Shapiro- Wilks	\bar{X}	Sd	Ss	ÇK	BK
Deney	22	.583	50.13	21	12.98	-.047	1.135
Kontrol	21	.025	45.00	21	22.57	-.850	.236

Tablo 4'te Shapiro-Wilks normallik testi sonucunda deney grubu normal dağılım gösterirken kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanlarının normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir (S-W=.583 Sd=21 $p > 0.05$; S-W= .025 Sd=21 $p < 0.05$).

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunun TYDT Şekilsel Test A Alt Faktörleri Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

TYDT Şekilsel Test A Alt Faktörler	Gruplar	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Akıcılık	Deney	22	20.59	25.20	554.50	160.500	-1.718	.086
	Kontrol	21	15.85	18.64	391.50			
Orijinallik	Deney	22	1.22	23.07	507.50	207.500	-.599	.549
	Kontrol	21	1.71	20.88	438.50			
Başlıkların Soyutluğu	Deney	22	1.13	20.75	456.50	203.500	-.703	.482
	Kontrol	21	1.85	23.31	489.50			
Zenginleştirme	Deney	22	16.36	23.14	509.00	206.000	-.748	.455
	Kontrol	21	14.33	20.81	437.00			
Erken Kapamaya Direnç	Deney	22	0.18	20.91	460.00	207.000	-.968	.333
	Kontrol	21	0.42	23.14	486.00			
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	Deney	22	10.63	21.93	482.00	229.500	-.037	.971
	Kontrol	21	10.80	22.07	463.50			

Tablo 5'te görüldüğü üzere Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel Test A'da deney ve kontrol grupları arasında Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Zenginleştirme, Erken Kapamaya Direnç ve Yaratıcı Kuvvetler Listesi alt faktörlerinde, grup puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuçlara göre, grupların şekilsel yaratıcılık testi açısından denk olduğu söylenebilir.

3.2.2.1.2. Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Testi Ön Test Puanları

Deney ve kontrol gruplarının Cornell Eleştirel Düşünme Beceri ön test puanlarının normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Shapiro-Wilks normallik testi, çarpıklık ve basıklık katsayıları kontrol edilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunun TYDT Şekilsel Test A Normallik Testi

Gruplar	N	Shapiro- Wilks	\bar{X}	Sd	Ss	ÇK	BK
Deney	22	.641	24.68	21	4.93	.042	-.764
Kontrol	21	.302	27.38	21	4.99	.817	1.829

Tablo 6’da Shapiro-Wilks normallik testi sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (S-W=.641 Sd=21 p> 0.05; S-W= .302 Sd=21 p >0.05).

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunun Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Eleştirel Düşünme Düzeyi	Gruplar	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Tümevarım	Deney	22	8.95	20.75	456.50	203.500	-.673	.501
	Kontrol	21	9.80	23.31	489.50			
Gözlemlerin ve Kaynakların Güvenirliği	Deney	22	8.04	20.09	442.00	189.00	-1.032	.302
	Kontrol	21	8.95	24.00	504.00			
Tümdengelim	Deney	22	4.22	20.43	449.50	196.500	-.850	.395
	Kontrol	21	4.95	23.64	496.50			
Varsayımları Tanımlama	Deney	22	3.45	21.00	210.00	210.00	-.526	.599
	Kontrol	21	3.19	23.05	441.00			

Tablo 7’de görüldüğü üzere Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Testi’nde deney ve kontrol grupları arasında Tümevarım, Gözlemlerin ve Kaynakların Güvenirliği, Tümdengelim ve Varsayımları Tanımlama alt faktörlerinde, grup puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuçlara göre, grupların eleştirel düşünme testi açısından denk olduğu söylenebilir.

3.2.2.1.3. Akademik Başarı Ön Test Puanları

Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı ön test puanlarının normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Shapiro-Wilks normallik testi, çarpıklık ve basıklık katsayıları kontrol edilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubunun TYDT Şekilsel Test A Normallik Testi

Gruplar	N	Shapiro- Wilks	\bar{X}	Sd	Ss	ÇK	BK
Deney	22	.006	9.13	21	2.45	.1.590	3.847
Kontrol	21	.521	8.95	21	4.16	.046	-.327

Tablo 8’de Shapiro-Wilks normallik testi sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanlarının normal dağılım göstermediği, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanlarının ise normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (S-W=.006 Sd=21 p< 0.05; S-W= .521 Sd=21 p >0.05).

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Deney	22	9.13	21.93	482.50			
Kontrol	21	8.95	22.07	463.50	229.500	-.037	.971

Tablo 9’da görüldüğü üzere Akademik Başarı Testi’nde deney ve kontrol grupları arasında, grup puanları açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuçlara göre, grupların akademik başarı açısından denk olduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları iki başlık altında incelenmektedir;

1. Nicel Veri Toplama Araçları

- Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Testi
- Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (A ve B formu)
- Akademik Başarı Testi

2. Nitel Veri Toplama Araçları

- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
- Öğrenci Dedektif Dosyaları

Aşağıda veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

3.3.1.1. Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Testi

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, eleştirel düşünme becerilerini ölçmeye yönelik çok fazla ölçme aracı olduğu görülmektedir. Bu ölçme araçları genel olarak üç kısımda incelenmiştir (Ennis, 1993, s. 183-184):

- **Eleştirel düşünmenin birden fazla yönünü ölçen ölçme araçları** (*The California Critical Thinking Skills Test: College Level, The California Critical Thinking Dispositions Inventory, Cornell Critical Thinking Test, Level X, Cornell Critical Thinking Test, Level Z, Assessment of Reasoning and Communication (Reasoning Subtest (offered in conjunction with Writing and Speaking Subtests), Critical Thinking, Critical Thinking Interview, Critical Thinking Test, The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test, ICAT Critical Thinking Essay Test, New Jersey Test of Reasoning Skills, Ross Test of Higher Cognitive Processes, Tasks in Critical Thinking, Test of Enquiry Skill, The Test of Everyday Reasoning, Test of Inference Ability in Reading Comprehension, Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*)
- **Eleştirel düşünmenin sadece bir yönünü ele alan ölçme araçları** (*Cornell Class Reasoning Test, Cornell Conditional Reasoning Test, Test on Appraising Observations*)
- **Belli alanlara yönelik ölçme araçları** (*Science Reasoning*)

Eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesinde, Ennis ve Millman (1985) tarafından geliştirilmiş Cornell Eleştirel Düşünme Testi, “X” ve “Z” olmak üzere iki ayrı ölçme aracından oluşmaktadır. Bunlardan, “X Düzeyi”, 4.-14. Sınıflarda kullanılmakta; “Z Düzeyi” ise yetenekli orta öğretim öğrencilerine ve lisans ve üzeri gruplarda kullanılmaktadır. Tüm bu ölçekler içerisinde, özellikle ilköğretim düzeyinde eleştirel düşünme becerilerini ölçmede en çok tercih edilen ölçeğin; puanlama sonrası kolay hesaplama imkânı sunması, hikâye kurgusu ile yazılması ve çoktan seçmeli olması sebebiyle, Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X (CEDTDX) olduğu söylenebilir (Kurfiss, 1988, s. 8-9; Atalay, 2014, s. 121; Yaman, 2014, s. 130). Test dört bölümden oluşmaktadır ve dört farklı boyutu değerlendirmektedir:

1. Tümevarımlı Muhakeme ile Çıkarım Yapma
2. Tümdengelimli Muhakeme ile Çıkarım Yapma

3. Gözlemlerin ve İddiaların Güvenilirliğini Yargılama
4. İfadelerdeki Varsayımları Belirleme (Tanımlama)

Birinci bölümde, öğrencilerden verilen ipuçlarını (bilgileri) kullanarak problem durumu hakkında doğru çıkarımlar yapmaları beklenir. Bu bölüm yirmi üç sorudan oluşmaktadır. İkinci bölümde öğrenciler, verilen genellemelerden hareket ederek doğru sonuca ulaşmaya çalışır. Bu bölümde on dört soru bulunur. Üçüncü bölümde öğrenciler, gözlem yaparak ve kendilerine sunulan bilgilerden hareket ederek, hangi bilginin güvenilir olduğunu tespit etmeye çalışır. Bu bölüm, yirmi dört sorudan oluşmaktadır. Dördüncü ve son bölümde ise öğrencilere verilen ifadelerde, kalıp yargılar ve peşin kabullerin tespit edilmesi istenmiştir. Bu bölümde on soru yer almaktadır.

Test, üç seçenekli ve toplamda yetmiş altı sorudan oluşmaktadır. Test içerisindeki beş soru, örnek olarak cevaplanmıştır. Test için hazırlanan uygulama kılavuzunda (Ennis, Millman & Tomko, 1985) testin cevaplama süresi, ilköğretim öğrencileri için altmış dört dakika olarak belirlenmiştir. Araştırmada Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Formunun Küçüktepe (2009, s. 202-204) tarafından yapılan uyarlaması kullanılmıştır. Testin X formu, beş farklı çevirmen tarafından Türkçeye çevrilmiş ve bunların karşılaştırılması sonucunda nihai bir Türkçe form oluşturulmuştur. Elde edilen nihai Türkçe form, iki farklı çevirmen tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilmiş, testin orijinali ile karşılaştırılarak, dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmış ve tüm bu çalışmalar sonunda Türkçe form oluşturulmuştur. Test doksan altı tane beşinci sınıf öğrencisine uygulanarak, sonuçların istatistikî analizleri yapılmış, testin KR-20 güvenilirlik katsayısı .79 bulunmuştur. Daha sonrasında yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında ise test, yüz doksan bir öğrenciye uygulanmış, elde edilen verilerin analizi Cronbach Alpha tekniği ile belirlenmiş ve .71 olarak tespit edilmiştir.

3.3.1.2. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi

İlk kez 1966'da yayınlanan Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, sözel ve şekilsel yaratıcılığı ölçmek amacıyla E. Paul Torrance tarafından geliştirilmiştir.

A ve B olmak üzere iki eş değer formdan oluşan bu testin A formu deneysel işlem öncesinde, B formu ise deneysel işlem sonrasında her iki gruba da uygulanmıştır. Her iki formda da sözel ve şekilsel olmak üzere iki bölüm bulunmaktadır. Testte sözel bölümde yedi, şekilsel bölümde ise üç, toplamda on adet alt bölüm mevcuttur. Sözel

bölüm; “soru sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, alışılmadık kullanımlar, alışılmadık sorular, farz edin ki”; şekilsel bölüm ise “resim oluşturma, resim tamamlama, paralel çizgiler” başlıklarından oluşmaktadır. Sözel kısımda her alt bölümün cevaplanması için beşer dakika verilmektedir. Şekilsel kısımda ise her alt bölüm için on dakika, toplamda otuz dakika süre verilmektedir.

Testin geçerlik, güvenirlik ve dilsel eşdeğerlik çalışması Aslan (2001b) tarafından yapılmıştır. Testin eşdeğerlik çalışması için, test üç ayrı uzman tarafından Türkçe’ye çevrilmiş, bu üç çeviri karşılaştırılarak ortak bir form elde edilmiştir. Sonrasında testin hem Türkçe hem de İngilizce formu, her iki dili de bilen otuz kişiye uygulanmıştır. Testin şekilsel bölümü için (.50 ile .96) arasında değişen, 0.01 ve .05 düzeyinde anlamlı korelasyon değerleri, sözel bölümü için ise (.64- .86) arasında değişen ve 0.01 düzeyinde anlamlı sonuçlar tespit edilmiştir. Testin güvenirliği için, test tekrar test ve iç tutarlılık hesaplamaları yapılmış; ilkökul için (.89 ile (.86) arasında cronbach alfa korelasyon katsayısı elde edilmiştir (Aslan, 2001b, s.11). Testin geçerliği için, Wonderlic ve Wais testleri ile ölçüt geçerliği çalışmaları yapılmış, Wais’in benzerlik alt testi ile ($r=-.73$), parça birleştirme alt testi ile (.66) $p<.01$ seviyesinde anlamlı ilişki bulunurken, muhakeme alt testi ile ($r=-.67$) $p<.01$ düzeyinde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

3.3.1.3. Akademik Başarı Testi

Çalışmada, Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan GEMS tabanlı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına etki düzeyini araştırmak üzere akademik başarı testi hazırlanmıştır. Araştırmada uygulanan etkinliklerin üst düzey becerilerin gelişimine yönelik olması sebebiyle, hazırlanan akademik başarı testi sorularının da bu doğrultuda olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin dersteki başarılarını değerlendirmek üzere hazırlanan bu testte, açık uçlu ve çoktan seçmeli sorular kullanılmıştır.

Açık uçlu sorular, öğrencilerin özgün ve yaratıcı düşünce gücünü, yazılı anlatım becerisini, belli konulardaki görüşünü, ilgisini ve tutumunu ölçmede oldukça kullanışlıdır (Doğan, 2009, s. 146). Testte, kalabalık gruplara uygulanabilme kolaylığı, kapsam geçerliliğini yükseltme, üst düzey davranışlara dönük hazırlanabilme özelliği (Yılmaz, 2007, s. 115) açısından çoktan seçmeli sorulara da yer verilmiştir.

Araştırmada kullanılan akademik başarı testinin geliştirilme süreci Şekil 5'te yer almaktadır.



Şekil 5. Akademik Başarı Testi Geliştirme Süreci

- **Kapsamın Belirlenmesi:** Test geliştirmenin ilk basamağı olarak da bilinen bu aşamada araştırmacı, hazırlanacak testin içeriğinde neler bulunması gerektiğini, hangi konu kapsamında soruların hazırlanacağını belirlemiştir. Bu doğrultuda testin kapsamının belirlenmesinde, MEB tarafından hazırlanan İlköğretim dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı içerisinde yer alan “Birey ve Toplum” öğrenme alanı içerisindeki “Kendimi Tanıyorum” ünitesi temel alınmıştır.
- **Kazanımların Belirlenmesi:** Başarı testinin geliştirilme sürecinde, aynı zamanda GEMS tabanlı etkinliklerin geliştirilmesi aşamasında da kullanılan, “Kendimi Tanıyorum” ünitesi başlığı altında verilen altı kazanımdan faydalanılmıştır.
- **Konuya Yönelik Literatürün Taranması:** Test geliştirmenin diğer bir basamağı olan literatür taramasında araştırmacı, belirlenen ünite ve kazanımlara yönelik piyasada yer alan çeşitli yayınevlerinin soru bankalarını, başarı testi sorularını, ders ve çalışma kitaplarını taramıştır.
- **Başarı Testinin Hazırlanması:** Testin hazırlanmasında öncelikle kapsam geçerliliğinin sağlanması gerekmektedir ve bu noktada en önemli adım belirtke

tablosunun hazırlanmasıdır (Kan, 2008, s. 248; Atılgan, 2009, s. 316). Bu kapsamda hazırlanan belirtke tablosu Tablo 10'da verilmiştir. Hazırlanan belirtke tablosunda seçilen ünitenin kazanımları sıralanmış, her kazanımın altında yer alan konular ve kavramlar belirtilmiştir. Ölçme aracının geçerliliğinin sağlanması adına, testte hazırlanan soruların tüm ünite içeriğini yansıtmaya, maddelerin konu ve kapsam geçerliliğini sağlayacak nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Ölçme aracının güvenilirliğinin artırılması noktasında, her kazanım için yazılan soru sayısı geniş tutulmuştur. Bu bağlamda her kazanım için dokuz, toplamda 54 soru hazırlanmıştır. Soruların belirtke tablosundaki dağılımında, Krathwohl (2002, s. 215) tarafından yeniden düzenlenen Bloom'un bilişsel alan basamakları dikkate alınmış ve bu kapsamda her sorunun hangi bilişsel alan basamağına hitap ettiği ifade edilmiştir. Hazırlanan ölçme aracında açık uçlu ve çoktan seçmeli sorular kullanılmıştır.

Ölçme aracında maddeler yerleştirilirken, kolaydan zora bir sıranın takip edilmesine ve maddelerin konulara göre gruplanmasına dikkat edilmiştir. Bu noktada literatürde bu tür soruların hazırlanmasında dikkat edilecek hususlara (Atılgan, 2009; Kan, 2008; Karaca, 2008; Özbek, 2008; Yılmaz, 2007) olabildiğince özen gösterilmiştir. Ölçme aracının maddeleri hazırlanırken, yazı karakteri ve yazı büyüklüğü, satır aralıkları ve satır uzunlukları göz önünde bulundurulmuş, maddeler Times New Roman yazı stilinde, 12 punto ve 16 cm satır aralığında, tek sütun olarak düzenlenmiştir. Soru kökleri kalın, soru cümlelerinin normal stilde yazılmış, olumsuz ifadelerin altı çizilmiştir. Soruların sayfa geçişlerinde bölünmemesi için gereken özen gösterilmeye çalışılmıştır.

Ölçme aracının ilk sayfasında, testin amacı, soruların nasıl cevaplanacağı, soruların cevaplanması esnasında dikkat edilecek noktaları anlatan bir yönerge hazırlanmıştır. Yönergenin dilinin sade, açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir.

Tablo 10. Kazanımlara Yönelik Belirtke Tablosu

KAZANIM NO	KONULAR	KAVRAMLAR	MADDE NO	BİLİŞSEL ALAN BASAMAKLARI					
				HATIRLAMA	ANLAMA	UYGULAMA	ANALİZ	DEĞERLENDİRME	YARATMA/SENTEZ
1. Bireysel farklılıkları tanımlar ve kabul eder.	Benzer ve Farklı Yönlerim	Benzerlik ve Farklılık, Kanıt	2,3,5,7,9		✓				
			1	✓					
			8				✓		
			4				✓		
2. Duyguları ve düşünceleri arasındaki ilişkileri fark eder.	Duygularım, Düşüncelerimle Varım	Duygu, Düşünce	10,15,16,1						✓
			8						✓
			13,17				✓		
			11		✓				
3. Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder.	Duygularımı, Düşüncelerimi Nasıl İfade Edebilirim?	Davranış	21,24,26			✓			✓
			19,20,27				✓		
			22,23				✓		
			25				✓		
4. Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.	Başkalarına Saygılıyım	Hoşgörü, Sorumluluk	30,32				✓		
			28,29,33,3				✓		
			5						
			31			✓			
5. Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.	Yaşadıklarımı Sıralıyorum	Kronoloji	38,41,44,4				✓		
			5						
			37,39		✓				
			42,43						✓
6. Sahip olduğu resmi kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	Ülkemin Vatandaşlığım	Kimlik, Kanıt	46,47,48,4			✓			
			9						
			52,53				✓		
			50,54		✓				
			51				✓		

- **Uzman Görüşlerinin Alınması:** Ölçme aracının geliştirilmesinde kapsam geçerliliğinin artırılması adına hazırlanan sorular, uzman görüşüne sunulmuştur (EK 3). Bu doğrultuda denemelik sorular tekrar gözden geçirilerek, bilimsel yönden doğruluğunun, teknik yönden eksikliğinin ve bilişsel alan basamaklarının belirlenmesi için beş alan uzmanı, iki dil uzmanı tarafından incelenmiştir (Tablo 11). Ayrıca maddelerin öğrenci gelişimi açısından uygunluğu ve istenilen davranışı ölçecek nitelikte olup olmadığının tespiti için beş sınıf öğretmeninin de görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda yapılan dil ve yazım hataları düzeltilmiş, bazı soruların soru yapısı tekrar gözden geçirilmiş ve denemelik maddelere son şekli verilmiştir (EK 4).

Tablo 11. Ölçme Aracını İnceleyen Uzmanlara İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	K	8
	E	4
Eğitim Düzeyi	Lisans	3
	Yüksek Lisans yapıyor	2
	Doktora yapıyor	3
	Doktor	1
	Yardımcı Doçent	1
	Doçent	2
Uzmanlık alanı	Coğrafya Eğitimi	1
	Sınıf Öğretmeni (4. Sınıf okutmuş)	6
	Sosyal Bilgiler	1
	Sınıf Eğitimi	2
	Türkçe Öğretmeni	1
	Türk Dili ve Edebiyatı	1
Toplam		12

Hazırlanan denemelik maddelerin alan uzmanlarının görüşlerine göre bilişsel alan basamaklarına yönelik dağılımı Tablo12’de verilmiştir.

Tablo 12. Denemelik Maddelerin Bilişsel Alan Basamaklarına İlişkin Uzman Görüşleri

DENEMELİK TEST MADDELERİNİN BİLİŞSEL ALAN BASAMAKLARINA İLİŞKİN UZMAN GÖRÜŞLERİ	BİLİŞSEL ALAN						KARAR	BİLİŞSEL ALAN						KARAR	
	S.NO	HATIRLAMA	ANLAMA	UYGULAMA	ANALİZ	DEĞERLENDİRME	YARATMA/SENTEZ	S.NO	HATIRLAMA	ANLAMA	UYGULAMA	ANALİZ	DEĞERLENDİRME	YARATMA/SENTEZ	
1	3	2	-	-	-	-	HATIRLAMA	28	-	-	-	-	4	1	DEĞERLENDİRME
2	-	3	-	-	2	-	ANLAMA	29	-	-	-	1	3	1	DEĞERLENDİRME
3	-	5	-	-	-	-	ANLAMA	30	-	-	-	5	-	-	ANALİZ
4	-	-	1	1	3	-	DEĞERLENDİRME	31	-	1	4	-	-	-	UYGULAMA
5	-	5	-	-	-	-	ANLAMA	32	-	-	-	5	-	-	ANALİZ
6	-	1	-	-	1	3	YARATMA/SENTEZ	33	-	-	-	-	5	-	DEĞERLENDİRME
7	-	5	-	-	-	-	ANLAMA	34	-	5	-	-	-	-	ANLAMA
8	-	1	-	3	-	1	ANALİZ	35	-	-	-	1	4	-	DEĞERLENDİRME
9	-	5	-	-	-	-	ANLAMA	36	-	-	-	-	-	5	YARATMA/SENTEZ
10	-	1	-	-	-	4	YARATMA/SENTEZ	37	-	3	2	-	-	-	ANLAMA
11	-	5	-	-	-	-	ANLAMA	38	-	-	2	3	-	-	ANALİZ
12	-	1	4	-	-	-	UYGULAMA	39	-	3	2	-	-	-	ANLAMA
13	-	-	2	3	-	-	ANALİZ	40	-	-	3	2	-	-	UYGULAMA
14	-	1	-	-	4	-	DEĞERLENDİRME	41	-	1	1	3	-	-	ANALİZ
15	-	-	2	-	-	3	YARATMA/SENTEZ	42	-	-	-	1	1	3	YARATMA/SENTEZ
16	-	-	-	2	-	3	YARATMA/SENTEZ	43	-	-	-	1	1	3	YARATMA/SENTEZ
17	-	-	-	3	-	2	ANALİZ	44	-	1	1	3	-	-	ANALİZ
18	1	1	-	-	-	3	YARATMA/SENTEZ	45	-	1	1	3	-	-	ANALİZ
19	-	-	1	-	-	4	YARATMA/SENTEZ	46	1	1	3	-	-	-	UYGULAMA
20	-	-	-	-	-	5	YARATMA/SENTEZ	47	1	1	3	-	-	-	UYGULAMA
21	1	1	3	-	-	-	UYGULAMA	48	1	1	3	-	-	-	UYGULAMA
22	-	-	-	4	-	1	ANALİZ	49	1	1	3	-	-	-	UYGULAMA
23	-	-	-	3	-	2	ANALİZ	50	-	5	-	-	-	-	ANLAMA
24	-	-	4	1	-	-	UYGULAMA	51	-	1	-	-	4	-	DEĞERLENDİRME
25	-	-	-	-	5	-	DEĞERLENDİRME	52	-	1	-	4	-	-	ANALİZ
26	-	1	4	-	-	-	UYGULAMA	53	-	2	-	3	-	-	ANALİZ
27	-	-	1	-	-	4	YARATMA/SENTEZ	54	-	5	-	-	-	-	ANLAMA

Maddelerin öğrenci gelişimi açısından uygunluğu ve istenilen davranışı ölçecek nitelikte olup olmadığının tespit etmek için görüş belirten sınıf öğretmenlerinin görüşleri de Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Maddelere İlişkin Görüşleri

	Soru No	U. (f)	U.D. (f)	p	Yorum	Soru No	U. (f)	U.D. (f)	p	Yorum
ÖĞRETMENLERİN MADDELERİ UYGUNLUK AÇISINDAN DERECELEMELERİ	1	5	-	1	UYGUN	28	5	-	1	UYGUN
	2	5	-	1	UYGUN	29	4	1	0,80	UYGUN
	3	3	2	0,60	KULLANILABİLİR	30	5	-	1	UYGUN
	4	4	1	0,80	UYGUN	31	5	-	1	UYGUN
	5	5	-	1	UYGUN	32	4	1	0,80	UYGUN
	6	4	1	0,80	UYGUN	33	4	1	0,80	UYGUN
	7	5	-	1	UYGUN	34	4	1	0,80	UYGUN
	8	4	1	0,80	UYGUN	35	4	1	0,80	UYGUN
	9	4	1	0,80	UYGUN	36	5	-	1	UYGUN
	10	5	-	1	UYGUN	37	5	-	1	UYGUN
	11	5	-	1	UYGUN	38	4	1	0,80	UYGUN
	12	3	2	0,60	KULLANILABİLİR	39	5	-	1	UYGUN
	13	5	-	1	UYGUN	40	4	1	0,80	UYGUN
	14	5	-	1	UYGUN	41	5	-	1	UYGUN
	15	5	-	1	UYGUN	42	4	1	0,80	UYGUN
	16	5	-	1	UYGUN	43	5	-	1	UYGUN
	17	5	-	1	UYGUN	44	5	-	1	UYGUN
	18	5	-	1	UYGUN	45	5	-	1	UYGUN
	19	5	-	1	UYGUN	46	5	-	1	UYGUN
	20	5	-	1	UYGUN	47	5	-	1	UYGUN
	21	5	-	1	UYGUN	48	5	-	1	UYGUN
	22	4	1	0,80	UYGUN	49	5	-	1	UYGUN
	23	3	2	0,60	KULLANILABİLİR	50	5	-	1	UYGUN
	24	5	-	1	UYGUN	51	5	-	1	UYGUN
	25	5	-	1	UYGUN	52	5	-	1	UYGUN
	26	5	-	1	UYGUN	53	5	-	1	UYGUN
	27	5	-	1	UYGUN	54	5	-	1	UYGUN

U.: Uygun, U. D.: Uygun Değil, P: Uygunluk Katsayısı

- **Pilot Çalışmanın Yapılması:** Uzman görüşüne sunulacak hazırlanan denemelik maddelerin pilot uygulaması yapılmadan önce, deney ve kontrol grubu haricindeki bir dördüncü sınıfta öğrenim gören, farklı seviyede üç öğrenci ile bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Burada amaç, maddelerin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını tespit ederek, sınav süresini belirlemektir. Yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin soruları cevaplama süresinin ortalaması alınmış (70'+ 73'+82') ve pilot uygulamada öğrencilere verilecek sınav süresi (75') belirlenmiştir. Ön uygulama sonrasında düzenlenen sorular, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Samsun ili İlkadım ve Atakum ilçelerinde belirlenen iki okulda, sınıf öğretmeni ve okul müdürleri ile de görüşülerek, toplamda 205 öğrenciye uygulanmıştır.
- **Madde Analizlerinin Yapılması:** Başarıyı ölçmek için geliştirilen ölçme aracının en önemli süreçlerinden biri olan madde analizinde, aşağıdaki sorulara cevap aranır (Linn & Gronlund, 1995):
 - Maddelerin güçlük düzeyi yeterli midir?
 - Maddelerin ayırt edicilik düzeyi yeterli midir?

➤ Çeldiriciler yeterli işlerlikte midir? (Çoktan seçmeli sorular için)

Madde analizleri, geliştirilecek testin geçerlilik ve güvenilirliğinin tespiti için ipuçlarının verildiği en önemli işlem basamağından biridir. Bu analizle, öğretim sürecinin iyileştirilmesi ve test sonuçlarının sınıfta etkili bir şekilde tartışılması için uygun bir zemin oluşturulurken, öğrencilerin zayıf yönlerinin iyileştirilmesi çalışmalarına da katkı sağlamak mümkündür (Bayrakçeken, 2008, s. 263). Madde analizleri genellikle nesnel testler için ve özellikle de çoktan seçmeliler için uygulanmakla birlikte, yazılı, açık uçlu sorular için de uygulanabilmektedir ve bu analizler de çoktan seçmeli testlerin analizinde izlenen yollarla yapılabilmektedir (Bayrakçeken, 2008, s. 271; Tosun & Taşkesengil, 2011, s. 511-512).

Hazırlanan denemelik maddelerin uygulanmasından sonra toplanan testler, araştırmacının oluşturduğu cevap anahtarı ile puanlanmıştır. Toplam puanları hesaplanan testler, en yüksek puan alandan en düşük puan alana doğru bir sıralamaya tabi tutulmuştur. Yapılan sıralamada yukarıdan aşağıya doğru testlerin %27'si ($205 \cdot 0,27 = 55$) ayrılmış ve "üst grup" olarak belirlenmiş, benzer şekilde en düşük puandan başlanarak yukarıdan aşağıya doğru sıralanan testlerin %27'si ($205 \cdot 0,27 = 55$) de "alt grup" olarak belirlenmiştir. Bu gruplarda öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarda tam doğru iki puan, yarı doğru bir puan, yanlış ve boş sorular sıfır puan olarak değerlendirilmiştir. Çoktan seçmeli sorularda ise doğru cevaplar iki, yanlış ve boş sorular ise sıfır puan olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar ve her maddenin cevaplanma istatistikleri EK 5'te verilmiştir.

Bu işlem yapıldıktan sonra nihai soruların belirlenebilmesi için, madde ayırıcılık gücü ve madde güçlük indekslerinin belirlenmesi gerekmektedir (Kan, 2008, s. 266). Bu doğrultuda test için hazırlanan bütün maddelerin madde ayırıcılık gücü ve madde güçlük indeksleri hesaplanmıştır ve Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Madde Ayırıcılık Gücü ve Madde Güçlük İndeksleri

Kazanım No	Madde		Kazanım No	Madde			
	No	Güçlük (p_i)		Ayırıcılık (r_{jx})	No	Güçlük (p_i)	Ayırıcılık (r_{jx})
1	1	0,58	0,25	4	28	0,49	0,73
	2	0,20	0,33		29	0,29	0,48
	3	0,49	0,70		30	0,15	0,28
	4	0,47	0,54		31	0,50	0,75
	5	0,43	0,34		32	0,44	0,69
	6	0,51	0,45		33	0,35	0,61
	7	0,22	0,24		34	0,47	0,76
	8	0,17	0,25		35	0,43	0,78
	9	0,24	0,34		36	0,52	0,82
2	10	0,18	0,27	5	37	0,61	0,71
	11	0,68	0,53		38	0,55	0,80
	12	0,92	0,16		39	0,55	0,87
	13	0,71	0,47		40	0,47	0,79
	14	0,48	0,49		41	0,39	0,75
	15	0,86	0,24		42	0,33	0,63
	16	0,51	0,73		43	0,54	0,74
	17	0,20	0,32		44	0,50	0,90
	18	0,43	0,45		45	0,50	0,83
3	19	0,82	0,33	6	46	0,50	0,79
	20	0,67	0,59		47	0,42	0,65
	21	0,96	0,07		48	0,43	0,64
	22	0,37	0,62		49	0,49	0,73
	23	0,47	0,71		50	0,43	0,45
	24	0,85	0,29		51	0,47	0,40
	25	0,70	0,55		52	0,44	0,44
	26	0,82	0,35		53	0,49	0,36
	27	0,77	0,43		54	0,74	0,49

Yukarıdaki verilere göre, madde güçlük indeksi 0.30-0.80 arasında, madde ayırıcılık gücü indeksi 0.30 ve uygunluk katsayısı 0.60 ve üzeri olan maddeler seçilmiştir. Bu maddeler, güçlük ve ayırıcılık indeksleri literatürde ifade edilen ölçütler (Kan, 2008, s. 268-269) dikkate alınarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte bilişsel alan basamakları ve uzman görüşleri de dikkate alınarak madde seçimleri her kazanımdan en az üç, toplamda 18 soru olacak şekilde belirlenmiştir.

Tüm bu veriler doğrultusunda nihai teste seçilen maddeler ve bu maddelere ait istatistik veriler Tablo 15'teki gibidir.

Tablo 15. Nihai Test Maddelerine İlişkin İstatistiki Veriler

DENEME TESTİ MADDE NO	NİHAİ TEST MADDE NO	MADDE GÜÇLÜK İNDEKSİ (p_i)	MADDE AYIRICILIK İNDEKSİ (r_{ix})	MADDE VARYANSI (s_j^2)	MADDE STANDART SAPMASI (s_j)	MADDE GÜVENİRLİK KATSAYISI (r_j)
3	1	0,49	0,70	0,25	0,50	0,35
4	2	0,47	0,54	0,25	0,50	0,27
39	3	0,55	0,87	0,25	0,50	0,43
44	4	0,50	0,90	0,25	0,50	0,45
45	5	0,50	0,83	0,25	0,50	0,41
6	6	0,51	0,45	0,25	0,50	0,22
13	7	0,71	0,47	0,21	0,45	0,21
14	8	0,48	0,49	0,25	0,50	0,25
22	9	0,37	0,62	0,23	0,48	0,30
23	10	0,47	0,71	0,25	0,50	0,35
16	11	0,51	0,73	0,25	0,50	0,36
25	12	0,70	0,55	0,21	0,46	0,26
28	13	0,49	0,73	0,25	0,50	0,36
34	14	0,47	0,76	0,25	0,50	0,38
36	15	0,52	0,82	0,25	0,50	0,41
46	16	0,50	0,79	0,25	0,50	0,40
50	17	0,43	0,45	0,24	0,49	0,22
54	18	0,74	0,49	0,19	0,44	0,22

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda nihai teste ait genel istatistikler Tablo 16'daki gibidir.

Tablo 16. Nihai Teste Ait Genel İstatistiki Veriler

N	Madde Sayısı	Ortalaması	Standart Sapması	Varyansı	Ortalama Güçlüğü	KR-20 Güvenirlilik Katsayısı
205	18	9,41	5,85	34,23	0,52	0,92

Başarının ölçülmesi adına geliştirilecek ölçme aracının ortalama güçlüğü 0,50 civarında olması gerekmektedir (Atılgan, 2009, s. 324). Ayrıca literatürde, geliştirilen ölçme araçları için güvenirlik düzeyinin 0,70 olması gerektiği ifade edilmiştir (Tezbaşaran, 1996). Ölçme aracının güvenirliğinin 0,90'dan büyük olması, çok güçlü olduğu anlamına gelir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 1993). Yapılan istatistiki çalışmalar sonucunda geliştirilen ölçme aracının KR-20 güvenirlik katsayısının 0,92 olduğu tespit edilmiştir. Aracın ortalama güçlüğü ise 0,52 düzeyindedir. Bu noktada geliştirilen testin, araştırmada kullanılacak güvenirlik ve geçerlik düzeyinde olduğu söylenebilir.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmaların nitel boyutunda kullanılan görüşmelerin en güçlü özelliği, görülmeyenler hakkında bilgi edinme ve görülenlere ilişkin alternatif açıklamalar yapabilme imkânı tanınmasıdır (Glesne, 2014, s. 143).

Araştırmada, deney grubunda yürütülen sürecin değerlendirilebilmesi adına öğrencilerle yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış mülakatlarda sorular önceden hazırlanır, ancak mülakat yapılacak kişilere esneklik sağlamak adına soruların yeniden düzenlenmesi ve tartışılması söz konusudur; nitekim bu tarz mülakatlarda konuşma süresince farklı sorularla konunun iyice derinleştirilmesi, konu hakkında farklı fikirlere ulaşılması mümkündür (Merriam, 2015, s. 88).

Deney grubunda ve kontrol grubunda yürütülen çalışmaların yansıtılabilmesi, çalışmanın öğrenci gözünden derinlemesine incelenebilmesi açısından, yarı yapılandırılmış görüşme formları geliştirilmiştir. Görüşmelerin amacına hizmet edebilmesinin en önemli şartı, iyi sorular sorabilmektir. Görüşmelerde iyi soruların, açık uçlu, tarafsız, odaklanmış ve açık olması gerektiği ifade edilmektedir (Patton, 2014, s. 353).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken soruların kolay anlaşılabilir, açık uçlu, yönlendirmeden uzak, birden fazla boyut içermeyecek ve mantıklı bir şekilde düzenlenmiş olmasına dikkat edilmiştir. Seçilen ünite kazanımları ve Sosyal Bilgiler dersi göz önünde bulundurularak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları, uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme formlarını inceleyen uzmanlara ilişkin bilgiler şu şekildedir:

Tablo 17. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunu İnceleyen Uzmanlar

Cinsiyet	K	8
	E	5
Eğitim Düzeyi	Lisans	5
	Yüksek Lisans yapıyor	2
	Doktora yapıyor	1
	Doktor	1
	Yardımcı Doçent	2
	Doçent	1
	Profesör	1
	Uzmanlık alanı	Coğrafya Eğitimi
Sınıf Öğretmeni (4. Sınıf okutmuş)	7	
Tarih eğitimi	1	
Sosyal Bilgiler	2	
Sınıf Eğitimi	1	
Toplam		13

Uzman görüşü doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme sorularına son şekli verilmiş (EK 6 ve EK 7) ve seçilen üç tane dördüncü sınıf öğrencisine ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama yapılan öğrenciler, araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

3.3.2.2. Öğrenci Dedektif Dosyaları

Nitel çalışmalarda, görüşme ve gözlemin yanında önemli bir veri toplama aracı da dökümanlardır. Dökümanlardan veri toplama, görüşmeler ve gözlemlerle birlikte araştırmanın geçerliğini arttırmak açısından önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 187). Araştırmaya başladıktan sonra oluşturulan dökümanlar, araştırmacıya gözlemlenemeyen birçok şeyle ilgili bilgi sağlamaktadır (Patton, 2014, s. 293).

Araştırmada, GEMS tabanlı etkinlikler kapsamında geliştirilen çalışma kâğıtları, metaforlar ve zihin haritaları, öğrencilerin uygulama süresi boyunca yaptığı röportaj, grup çalışmaları sonucunda oluşturdukları ürünler, öğrencilerin dedektif dosyası olarak belirlenmiş ve her öğrencinin süreç boyunca yaptığı etkinliklerin tamamı “Öğrenci Dedektif Dosyası” olarak kayıt altına alınmış ve bu dökümanlar, veri toplama sürecinde kullanılmıştır.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarında Yapılan Uygulamanın Özet Görünümü

	Uygulama Öncesi	Uygulama Sırası	Uygulama Sonu		
	Ön Testler	İşlemler	Son Test	Kalıcılık Testi	Görüşme ve Dökümanlar
Deney Grubu	CEDTX	U1	CEDTX	KDT	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
	TYDT		TYDT		
	ABT		ABT		Öğrenci Dedektif Dosyaları
Kontrol Grubu	CEDTX	U2	CEDTX	KDT	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
	TYDT		TYDT		
	ABT		ABT		

CEDTX: Cornell Eleştirel Düşünme Becerisi Testi X Düzeyi

TYDT: Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

ABT: Akademik Başarı Testi

U1: GEMS Temelli Etkinliklerle Yapılan Uygulama

U2: MEB Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Uygulaması

3.4. Uygulama Süreci

3.4.1. GEMS Tabanlı Etkinliklerin Geliştirilmesi

Çalışma kapsamında GEMS temel alınarak geliştirilen etkinlikler, ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan “Birey ve Toplum” öğrenme alanındaki “Kendimi Tanıyorum Ünitesi”nin altı kazanıma yönelik hazırlanmıştır.

Etkinlikler geliştirilmeden önce, GEMS alanında yapılan çalışmaların merkezi olan California Üniversitesi Lawrence Hall of Science’da GEMS programları geliştirme çalışmalarından sorumlu Traci Wierman ile görüşülmüştür. 2014 Aralık ayında yapılan bu görüşmede, GEMS’in yapısı ve işleyişi ile ilgili bilgi alınmıştır. Traci Wierman araştırmacıyı, bu konuda daha detaylı bir çalışma için Türkiye’deki GEMS Alanı olan ENKA Okulları’nda, konu ile ilgili çalışmalardan sorumlu Filiz Gönenli’ye yönlendirmiştir. Araştırmacı, Filiz Gönenli ile yapılan görüşmeler sonucunda Şubat 2015’te yapılacak olan “Bir GEMS Günü” çalıştayına kayıt yaptırmış ve GEMS’in işleyişi konusunda gerekli teorik ve pratik bilgiyi edinmiştir. Çalıştay sırasında GEMS uygulamasını yapan uzmanlardan biri olan Ayşegül İskender’le, çalıştay sonrasında da irtibat kurulmuş, GEMS tabanlı etkinlikler geliştirilirken hazırlanan tüm etkinliklerde kendisinin görüşlerine başvurulmuştur. Bununla birlikte, etkinlikler geliştirilirken GEMS ile ilgili akademik düzeyde çalışmalar gerçekleştiren bir öğretim üyesinin, Sosyal Bilgiler eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesinin, dördüncü sınıf öğretmenliği yapan üç öğretmenin, etkinliklerin Türkçe dil yapısına uygunluğunu kontrol eden bir Türkçe Öğretmeninin ve Türkçe Eğitimi alanında doktora çalışmalarını yürüten bir dil uzmanının da görüşleri alınmıştır. Etkinliklerin farklı bilim dalları ile ilişkili olması sebebiyle Tıp Fakültesi’nde doktora eğitim çalışmalarını yürütmekte olan bir uzmandan, Güzel Sanatlar Fakültesi’nde doktora eğitimi çalışmalarını sürdürmekte olan bir uzmandan, Sakarya’da görev yapmakta olan bir hâkimden de etkinliklerin geliştirilmesi aşamasında destek alınmıştır.

Etkinlikler geliştirilirken, yaşanmış bir hırsızlık olayından yola çıkılarak GEMS’in uygulama süreci temel alınmış, MEB Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan altı kazanıma yönelik altı ipucu tasarlanmış ve her ipucunu açıklamaya yönelik farklı yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Etkinlikler:

- ✓ Bireysel farklılık ve benzerlikler (Doğada benzerlik ve farklılıklar nasıldır? - Birinci Kazanım).

- ✓ Duygu ve düşünceler (Neden bu olay gerçekleşti? Soyulan kişinin duygu ve düşüncesi? Soyulan kişinin duygu ve düşüncesi? Hangi duygu ve düşünce ile? - İkinci Kazanım).
- ✓ Mücevheri çalınan kişinin duygu ve düşünce durumu (Kişi bu durumu hangi duygu ve düşüncelerle ifade eder ?- Üçüncü Kazanım).
- ✓ Mücevheri çalınan kişinin durumu yorumlama biçimi (Saygı ve hoşgörülü olabilir mi? Neden? - Dördüncü Kazanım).
- ✓ Olayın gerçekleşme sıralaması (Olaydan önce ne olmuş olabilir? Neden bu olay gerçekleşmiştir? - Beşinci Kazanım).
- ✓ Olayı gerçekleştiren kişinin kimliği (Bu kişiyi nasıl tespit edebilirsiniz? Kimliğe ilişkin nasıl bir analiz yapılabilir? - Altıncı Kazanım).

başlıkları üzerinden geliştirilmiştir.

KAZANIM	KAVRAMLAR	DEĞER/BE CERERİ	SÜRE	ETKİNLİKLER	YÖNTEM/TEKNİKLER
1. Bireysel farklılıkları tanım ve kabul eder .	BENZERLİK, FARKLILIK, KİMLİK	DUYGU VE DÜŞÜNCELE RE SAYGI VE HOŞGÖRÜ	45'+45'+45'	1. VE 2. İPUCU DEDEKTİR GÜNLÜKLERİ GÖRSEL HAFIZA PARMAĞIMDAN TANI BENİ DOĞAYI GÖZLEYELİM	SORU CEVAP OYUN GÖZLEM FOTOĞRAF KARESİ
2. Duyguları ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi fark eder. 3. Farklı durumlara ait duyguyu ve düşüncelerini ifade eder.	DUYGU, DÜŞÜNCE	ELEŞTİREL DÜŞÜNME, GÖZLEM, EMPATİ	45'+45'	3. İPUCU CANLANDIRALIM DUYGU VE DÜŞÜNCELERE YOLCULUK BİR MEKTUPLA BAŞLAR HER ŞEY ZİHİN HARİTASI YAPALIM	SORU CEVAP ZİHİN YOLCULUĞU METAFOR ZİHİN HARİTASI
4. Başkalarının duyguyu ve düşüncelerini saygıyla karşılar.	HOŞGÖRÜ, SAYGI	GÖZLEM, EMPATİ, ARAŞTIRMA	45'+45'	4. İPUCU BENZETELİM! ROL OYNAYALIM! GÖREV BAŞINA ZİHİN HARİTASI ÇİZELİM	SORU CEVAP METAFOR ROL KARTI ROPÖRTAJ ZİHİN HARİTASI
5. Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.	KRONOLOJİ	ZAMAN VE KRONOLOJİ Yİ ALGILAMA, ARAŞTIRMA , İLETİŞİM	45'	5. İPUCU HİRSİZİN PLANI SUYUN HİKAYESİ BENİM KRONOLOJİM BENİM HARİTAM	SORU CEVAP ZİHİN HARİTASI
6. Sahip olduğu resmi kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	KİMLİK, KANIT	ELEŞTİREL DÜŞÜNME, GÖZLEM	45'+45'+45'	6. İPUCU GRUP KİMLİĞİ OLUŞTURALIM ATATÜRK ZİHİN HARİTASI	SORU CEVAP GRUP ÇALIŞMASI ZİHİN HARİTASI

Şekil 6. GEMS Tabanlı Etkinliklerin Kazanımlarla İlişkisi ve İçeriği

Birinci kazanımda gelen ilk ipucu ile birlikte, öğrencilerin benzerlik ve farklılık kavramlarını sorgulamaları için sorulara ve konu ile ilgili bir oyuna yer verilmiştir. Ayrıca benzerlik ve farklılık ile ilgili parmak izi konusuna değinilmiş, bu konuda bir etkinliğe yer verilmiş, son olarak doğadaki benzerlik ve farklılığın gözlemlenmesi için “*sınıf dışı gözlem*” etkinliğine yer verilmiştir.

İkinci kazanımda gelen yeni ipucu ile olayın gerçekleşme sebebi sorgulanmış, soygunla ilgili “*fotoğraf karesi*” oluşturulmasına yer verilmiş, soygunu yapan ve soyulan kişilerin yüz ifadeleri üzerinde durulmuş, sınıf dışında duygu ve düşüncelere yolculuk etkinliğine yer verilmiştir.

Üçüncü kazanımda gelen yeni ipucu ile birlikte, öğrencilerin kendilerini soyulan kişi, soygunu yapan kişi ve bu soygunu yapan kişinin bir yakını olmak üzere üç kişinin duygu ve düşünce durumunu cümlelerle ifade etmesi, “*metaforlarla*” bu durumu anlatması üzerinde durulmuştur. Ayrıca bir atasözü ya da deyim eklenerek, bu kişilerin yüz ifadelerinin çizimine ve bir “*zihin haritası*” yapımına ilişkin bir çalışmaya yer verilmiştir.

Dördüncü kazanımla birlikte yeni ipucunda hoşgörü ve saygı kavramları üzerinde durulmuş, hırsıza karşı hoşgörülü ya da saygılı davranılma durumu sorgulanmıştır. Bu noktada ipucunda yer alan “*kleptomani*” kavramı üzerinde durularak tıp alanı ile bağlantı kurulmuştur. Ayrıca doğada hoşgörü ve saygıyı temel alan “*Ceviz Ağacı ve Sarmaşık*” konulu bir rol kartı etkinliğine yer verilmiştir. Bunun yanında konu ile ilgili olarak bir çevre araştırması çalışmasına yer verilmiş, öğrencilerin bu konuya ilişkin farklı kişilerin görüşlerini alacağı bir çalışma tasarlanmıştır. Son olarak bu kavramlara ilişkin bir “*zihin haritası*” çalışması eklenmiştir.

Beşinci kazanımda hırsızlık olayının nasıl gerçekleştiği bu olayın nasıl planlandığı ve nasıl bir sıralama takip edildiği sorgulanmıştır. Bu çerçevede doğadaki su döngüsü üzerine hazırlanmış bir video aracılığı ile sıralama ve kronoloji kavramı üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin kendi yaşamlarının bir kronolojisini hazırlamalarına yönelik bir etkinlik çalışmasına yer verilmiştir.

Altıncı kazanımda gelen ipucu ile birlikte, tüm bu çalışmalar sonrasında ve gelen bütün ipuçlarının ışığında, hırsızlığı yapan kişinin kimliğinin tespitine yönelik bir etkinlik çalışması tasarlanmıştır. Burada bir suçlunun tespitinde hukukçuların hangi yollara

başvurduğu üzerinde durulmuştur. “Grup Kimliği” etkinliği gerçekleştirilmiş, doğadaki varlıklarla ilgili kimlik tespiti çalışmasına yer verilmiş ve nihayetinde kişinin kendi kimliğinin incelenmesi üzerine bir çalışma hazırlanmıştır.

3.4.2. Pilot Uygulama Süreci

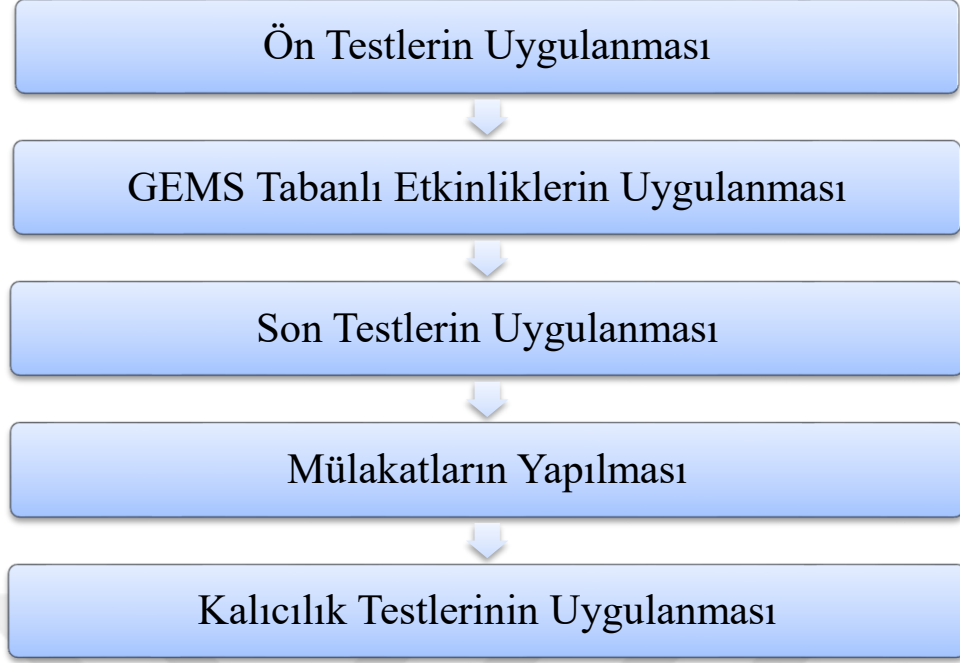
Araştırmanın pilot çalışması, 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde Samsun ili Atakum ilçesi Atakent İlkokulu’nda yer alan 4/B ve 4/C sınıftaki toplamda 65 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada, geliştirilen GEMS tabanlı etkinliklerin ön uygulaması yapılmıştır. Geliştirilen etkinliklerin ilk hali EK 8’de sunulmuştur.

Pilot uygulamada öğretim sürecindeki eksik yanlar, araştırmacı ile birlikte derslerde bulunan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden de yararlanılarak düzenlenmiştir. Başlangıçta her kazanım için farklı bir problem durumu tasarlanmışken, sonrasında tek bir problem durumundan altı kazanıma yönelik etkinlik geliştirilmiştir. Özellikle birinci kazanımda yer alan deney uygulaması, malzemeler konusunda yaşanan eksikler ve tehlike arz etmesi sebebiyle doğa gözlemi ile değiştirilmiştir. İkinci kazanımda kullanılacak müziklerin ve oyunların sayısı azaltılmıştır. Bununla birlikte pilot uygulamada, etkinlikler öğrencilere bütün bir kitapçık şeklinde verilmişken, bu durumun problemi çözmeye motivasyon eksikliğine sebep olduğu görülmüş, ipucu şeklinde problemin parça parça verilmesi denenmiştir. Bu denemede öğrencilerin derse karşı ilgilerinin arttığı gözlemlenmiş, asıl uygulamada etkinliklerin öğrencilere parça parça verilmesi kararlaştırılmış ve “Dedektif Dosyaları” oluşturma fikri ortaya çıkmıştır. Pilot uygulamalar sonucunda hazırlanan GEMS tabanlı etkinliklerden bazılarının süreleri uzatılmış, bazı etkinlikler seviye üstü kalması sebebiyle değiştirilerek tekrar düzenlenmiştir. Yapılan düzenlemeler sonucunda etkinliklere son şekli verilmiş ve asıl uygulama için hazır hale getirilmiştir (EK 9 ve EK 10).

3.4.3. Asıl Uygulama Süreci

3.4.3.1. Deney Grubunda Yürütülen Asıl Uygulama Süreci

Araştırmanın asıl uygulaması 2015-2016 eğitim öğretim yılında Samsun İli İlkadım ilçesinde Muzaffer Barışyurt İlkokulu dördüncü sınıfta öğrenim gören 22 dördüncü sınıf öğrencisi (4/A) ile tamamlanmıştır. Uygulamaların tamamı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinin özeti Şekil 7’de yer almaktadır.



Şekil 7. Deney Grubunda Gerçekleştirilen Uygulama Süreci

- **Ön Testlerin Uygulanması:** Araştırmanın bu bölümü, 19-22 Ekim 2015 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, önceden belirlenen deney grubunda (4/A), 22 öğrenciye Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Testi, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A Formu ve Akademik Başarı Testi Soruları verilmiştir. Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Testi için altmış dört dakika, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Form A için kırk dakika, Şekilsel Form A için otuz beş dakika, Akademik Başarı Testi Soruları için kırk dakika cevaplama süresi verilmiştir. Öğrencilerin bu süreç içerisinde, diğer öğrencilerle iletişime girmeden, kendi bilgilerini kullanmaları için özen gösterilmiştir. Bu uygulamalar süresince, öğrencilerle görüşülerek Sosyal Bilgiler derslerinin araştırmacı ile birlikte işleneceği söylenmiş ve genel olarak bu süreçte neler yapılacağı açıklanmıştır.
- **GEMS Tabanlı Etkinliklerin Uygulanması:** Araştırmanın bu aşaması 2 Kasım 2015 ile 9 Aralık 2015 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu zaman zarfında Cumhuriyet Bayramı, 10 Kasım Atatürk'ü Anma ve 2015 yılı milletvekili seçimleri dolayısıyla ders işlenememiş ve bir haftalık bir zaman dilimi, normal sürece sonradan eklenmiştir. Sosyal Bilgiler dersinin öğretim programında haftalık üç saatlik bir süresi bulunması dolayısıyla uygulama süreci, dört haftalık bir zaman diliminde toplamda on iki saatlik bir süreyi

kapsamaktadır. Uygulama süresince yapılan etkinliklerin fotoğrafları ve videoları çekilmiştir. Yapılan uygulamaların haftalar halinde açıklaması aşağıda verilmiştir.

- **Birinci Hafta Uygulamaları:** Uygulamanın ilk üç dersinde birinci kazanıma ilişkin geliştirilen etkinlikler yapılmıştır. Bu çerçevede araştırmacı 2009 yılında Berlin şehrinde gerçekleşmiş olan bir hırsızlık olayından bahsetmiştir. Sınıfa araştırmacı tarafından getirilen ilk ipucu ile birlikte olay üzerine incelemelere başlanmıştır. Öğrencilere, bu süreç boyunca hırsızı bulmaya çalışacakları ve her gün kendilerine verilen etkinlik kâğıtlarını, ders içinde yaptıklarını bir “Dedektif Dosyası” nda muhafaza edecekleri söylenmiştir.

İlk ipucu sonrasında öğrencilerin ipucunu sorgulaması için sorular sorulmuş, öğrencilerden alınan cevapları etkinlik kâğıtlarına not etmeleri istenmiştir. Sonrasında “Görsel Hafıza” oyunu oynanmış, bu oyun ile ilgili sorular sorulmuş, alınan cevaplar not edilmiştir. “Parmağımdan Tanı Beni!” etkinliği yapılmış ve bu etkinlikte de öğrencilerin benzerlik ve farklılıkları sorgulaması sağlanmıştır. Sonrasında bu sorgulamanın doğadaki canlılarla genişletilmesi dağlanmış ve okul bahçesindeki bitkileri inceleme-gözlem çalışmasını içeren “Doğayı Gözleyelim!” etkinliği yaptırılmıştır. Her öğrenci, tüm bu çalışmalarla ilgili gözlem ve fikirlerini not ederek, Dedektif Dosyası’nda muhafaza etmiştir. Etkinliklere ilişkin hazırlanan sorular sorularak, öğrencilerin soygunla ilgili durumu özetlemeleri sağlanmış ve sonrasında bu durumlara ilişkin farklı gruplar halinde bir fotoğraf karesi oluşturmaları istenmiştir. İlk hafta dersleri bu şekilde sonlandırılmıştır.

- **İkinci Hafta Uygulamaları:** İkinci haftada yeni bir ipucu ile derse başlanmış ve ikinci ve üçüncü kazanımla ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Buna göre soygunu yapan kişi ve soyulan mağaza sahibinin duygu ve düşünceleri üzerinde durulmuştur. Gelen ipucuna ilişkin sorular sorulmuş, öğrencilerin fikirleri alındıktan sonra bu soygunun neden yapılmış olabileceğine ilişkin tahminlerde bulunulmuştur. Tüm bu çalışmalar, dağıtılan etkinlik kâğıtlarına not edilmiş ve Dedektif Dosyası’nda yerini almıştır. Sonrasında öğrenciler okul bahçesine

çıkartılarak “Düşüncelere Yolculuk” etkinliği yapılmıştır. Etkinlik sonrası genel değerlendirme çalışması yapıldıktan sonra öğrencilerden soygunu yapan kişi, soyulan mağaza sahibi ve soygunu yapan kişinin kardeşi olmak üzere üç kişiye ilişkin duygu ve düşünceleri ifade edecekleri kısa bir mektup yazmaları istenmiştir. Buna ek olarak durumlarını en iyi anlatabilecekleri atasözü ya da deyim yazmaları da istenmiştir. Sonrasında kişilerin yüz ifadelerinin çizimi yapılmış ve ardından yapılan bütün hafta boyunca yapılan çalışmaları özetleyecek şekilde “Duygu ve Düşüncelerimiz” konulu bir zihin haritası yapılarak ders sona ermiştir.

- **Üçüncü Hafta Uygulamaları:** Üçüncü hafta yapılan çalışmalarda üçüncü ve dördüncü kazanım ile ilgili çalışmalara yer verilmiş ve yeni bir ipucu ile haftaya başlanmıştır. Buna göre öğrencilerin soygunu gerçekleştiren kişiye hoşgörülü davranılıp davranılmayacağı ile ilgili sorular sorulmuştur. Gelen ipucuna ilişkin öğrencilerin “kleptomani hastalığı” ve “epikriz raporu” ile ilgili yorumlamaları ve bu konudaki fikirlerin tartışılması sonrasında öğrencilerle “Rol Oynayalım!” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bir Ceviz Ağacı ile Sarmaşık arasında geçen diyalogun canlandırılmasını temel alan bu etkinlik sonrasında, doğadaki canlıların birbirine karşı hoşgörüsü ve saygısı sorgulanmış; buradan yola çıkılarak insanlar arasındaki hoşgörü ve saygı üzerinde durulmuştur. Dağıtılan etkinlik kâğıtlarında, tüm bu tartışmalar ve farklı fikirler not edilmiş ve bu kâğıtlar Dedektif Dosyası’nda muhafaza edilmiştir. Rol oynama etkinliğinden sonra Türk kültüründe hoşgörü ve saygı ile yer edinmiş ünlü kişiler ve müzisyenler üzerinde durulmuş, Mevlana’nın Mesnevi’si ve Hoca Ahmet Yesevi’nin Divan-ı Hikmet’inden kısa hikâyeler paylaşılmış, bu hikâyeler anlatılırken fon müziği olarak Dede Efendi’den Gülnihâl ve İtri’den Neva Kâr isimli besteler seçilmiştir. Hikâyeler üzerinde kısaca tartışılmış, müziklerin ve hikâyelerin kimlere ait oldukları söylenmiştir. Sonrasında “Hoşgörü” ve “Saygı” konulu zihin haritaları yaptırılmıştır. Dersin kapanışında öğrencilerden bu olayla ilgili evde, okulda ve çevresindeki kişilerle röportaj yapmaları istenmiştir. Buna göre soyguna ilişkin farklı kişilerin farklı fikirlerinin neler olduğu, soygunu yapan kişiye karşı

hoşgörülü davranılıp davranılmayacağı konusunda sorular sormaları istenmiştir. Bu röportajı not etmeleri istenmiştir.

➤ **Dördüncü Hafta Uygulamaları:** Dördüncü hafta uygulamalarında beşinci ve altıncı kazanım üzerinde durulmuş ve gelen ipucunda soygunun planlaması, bu plandaki sıralama konusu tartışılmıştır. Konuya ilişkin dağıtılan etkinlik kâğıtlarındaki sorular üzerinde tartışılmış ve cevaplar not edilmiştir. Sonrasında doğada sıra ile gerçekleşen olaylar üzerinde konuşulmuş ve konuya ilişkin “Su Döngüsü” videosu izletilmiştir. Bu videodaki sıralama üzerinde durulmuştur. Sonrasında insanın yaşam evresinin genel bir sıralaması yapılmış ve kronoloji kavramı üzerinde durulmuştur. Gelen ipucunda soygunu yapan kişinin tespit edilebilmesi için biyolojik farklılıklar dışında diğer farklılıkların da göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilmiş ve sınıfça bu konu üzerinde tartışılmıştır. Bu konuda bir hukukçunun soygunu yapan kişiyi tespit etmek için hangi noktalar üzerinde durabileceğinden bahsedilmiştir. Konuya ilişkin fikirler, etkinlik kâğıtlarına not edilmiş ve Dedektif Dosyası’nda muhafaza edilmiştir. Kişilerin kimlik bilgileri konusunda “Grup Kimliği Oluşturalım” etkinliği yapılmış, öğrenciler gruplandırılarak, onlardan kendi gruplarında yer alan kişilerin özellikleri, seçtikleri bir hayvan ve bitkinin de özelliklerini de yazarak bir afiş çalışması yapmaları istenmiştir. Hazırlanan afişler, grupça sunulmuş ve diğer grupların bu çalışmalara ilişkin sorular sormaları ile her grubun çalışması tartışılmıştır. Öğrencilerden bu çalışmadan yola çıkarak kendi kimlikleri ve Atatürk’ün kimlik bilgilerine ilişkin bir zihin haritası çalışması yapmaları istenmiş ve etkinlik sona erdirilmiştir.

- **Son Testlerin Uygulanması:** Etkinlik uygulamalarının bitmesi sonrasında deney grubu öğrencilerine son test uygulamaları kapsamında 10-11 Aralık 2015 tarihlerinde Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Testi, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi B Formu ve Akademik Başarı Testi Soruları verilmiştir. Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Testi için altmış dört dakika, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Form B için kırk dakika, Şekilsel Form B için otuz beş dakika, Akademik Başarı Testi Soruları için kırk dakika cevaplama

süresi verilmiştir. Öğrencilerin bu süreç içerisinde, diğer öğrencilerle iletişime girmeden, kendi bilgilerini kullanmaları için özen gösterilmiştir.

- **Mülakatların Yapılması:** Tüm uygulamalar bittikten sonra deney grubunda yer alan 12 öğrenci ile yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir.

Mülakatlar gerçekleştirilmeden önce öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formları dağıtılmış, çalışmanın amacı açıklanmıştır. Bu çerçevede mülakata katılan öğrencilerin isimlerinin gizli tutulacağı, söylediklerinin sadece bilimsel çalışma çerçevesinde kullanılacağı belirtilmiştir. Araştırmacı öğrencilerin kafasında herhangi bir soru işareti kalmaması için gerekli bütün açıklamaları yapmıştır. İsteyen öğrencilerin katılmama hakları olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin tamamı ilk kez böyle bir çalışmada yer alacakları için heyecanlı olduklarını belirtmelerine rağmen, mülakatlara gönüllü olarak katılacaklarını ifade etmişlerdir.

Mülakatlar, okulun rehberlik servisi olarak kullanılan odada, bire bir görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Kişi başına yedi ila on dakika süren mülakatlar, toplamda 96 dakikalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Mülakatlar öğrenci sınıf listelerine göre yapılmış, öğrencilerin derslere giriş ve çıkış zamanları göz önünde bulundurulmuş ve okul idaresinin verdiği izinler doğrultusunda 10-14-15-17 Aralık 2015 tarihleri arasında dört gün sürmüştür.

- **Kalıcılık Testlerinin Uygulanması:** Araştırmanın son aşaması olan kalıcılık uygulamaları, son test uygulamalarından yaklaşık yirmi hafta sonra, 13 Mayıs 2016 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Daha önceden ön ve son test olarak uygulanan Akademik Başarı Testi Soruları, kalıcılık testi olarak da uygulanmış ve yapılan çalışmanın öğrencilerin bilgi düzeyindeki kalıcılıkları tespit edilmiştir. Akademik Başarı Testi Sorularının cevaplanması için öğrencilere kırk dakikalık bir süre verilmiştir. Öğrencilerin bu esnada birbiri ile iletişim kurmadan, sadece kendi bildikleriyle sorulara cevap vermeleri sağlanmış ve uygulama süreci bu şekilde sonlandırılmıştır.

3.4.3.2. Kontrol Grubunda Yürütülen Asıl Uygulama Süreci

Asıl uygulama sürecinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında Samsun İli İlkadım ilçesinde Muzaffer Barışyurt İlkokulu 4/C sınıfı, araştırmanın kontrol grubu olarak tayin edilmiştir. Araştırmada yer alan kontrol grubu 21 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubundaki çalışmalar, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Kontrol grubunda Milli Eğitim Bakanlığı'nın dördüncü sınıflar için belirlediği Sosyal Bilgiler öğretim programı uygulanmıştır. Bu kapsamda kontrol grubunda, 2015-2016 eğitim öğretim yılında okullara dağıtılan öğrenci ders ve çalışma kitapları ile öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda seçilen 12 öğrenciden uygulamaya yönelik görüşler alınmıştır.

Kontrol grubundaki çalışmalar, deney grubunda yürütülen çalışmalarla eş zamanlı olarak yürütülmüştür.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada ölçme araçlarıyla toplanan nicel veriler, gerekli kontroller yapıldıktan sonra bilgisayara aktarılmış, SPSS 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nicel veri analizi öncesinde, analizde kullanılacak istatistiksel analiz yönteminin tespit edilmesi gerekmektedir. Nicel veri analizi parametrik ve non-parametrik olmak üzere iki gruptan oluşur. Veri analizinde parametrik işlemlerin yapılabilmesi için verilerin en az aralık ölçeğinde olması, normal dağılıma uyması ve çalışma grubundaki kişi sayısının $N \geq 30$ olması gerekmektedir (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2010; Balcı, 2016, s. 240; Can, 2016, s. 82). Parametrik testlerin varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda, non-parametrik denklemlerin kullanılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2008, s. 156; Balcı, 2016, s. 262). Deney ve kontrol gruplarına ait ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında, her iki grubun da çalışma grubu sayılarının 30'un altında olması sebebiyle parametrik olmayan istatistiklerden olan Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U testi, grupların medyanlarını karşılaştırarak analiz yapar ve grupların değerlerini sıralı hale dönüştürerek, dağılımlarının birbirinden manidar bir farklılık gösterip göstermediğini karşılaştırma imkânı sunmaktadır (Çepni, 2014, s. 288). Deney ve kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testleri arasındaki anlamlı farklılığı belirlemek için Friedman testi kullanılmıştır. Friedman testi tekrarlanan değerlerli tek yönlü varyans analizinin non-parametrik alternatifi olarak ifade edilir ve konulara ait örnekler ele alındığında ve bu örnekler üç ya da daha fazla noktada ya da üç farklı koşul altında ölçümlendiğinde kullanılır (Demirgil, 2010, s. 108). Araştırmada Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, post-hoc test olarak kullanılmıştır. İki örnek t-testinin non-parametrik analizindeki karşılığı olarak kabul edilen ve bir örneklem grubundan elde edilen iki verinin

karşılaştırılmasında kullanılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, eşleştirilmiş veriler arasındaki farklılıkların yönüyle ilgilenmekte ve dağılımın aynı olup olmadığını test etmektedir (Çepni, 2014, s. 286).

Araştırmada elde edilen sonuçlar %95 güven aralığında, anlamlılık $p < 0.05$ düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Nitel verilerin analizi, yaşanan deneyim ve bu deneyimden öğrenilenlerin anlaşılması için görülen, duyulan ve okunulanların düzenlenmesidir. Bütün nitel veri analizlerinin öncelikle tümevarımsal ve karşılaştırmalı olduğu (Merriam, 2015, s. 167) ifade edilse de, nitel verilerin analizinde, araştırma amacı, araştırmacı ve verilere göre farklı yöntemlerin geliştiği görülmektedir (Glesne, 2014, s. 255). Wolcott (1994, s. 29-36) veri analizinde takip edilmesi gereken üç yol üzerinde durmaktadır. Birinci yol ham bulguların vurgulandığı, verilerin saf halde kalmasına özen gösterildiği, bire bir verilerden alıntılar yapıldığı “betimsel” sunumdur. İkinci yol ise birinci yolu da içinde barındıran, araştırmacının kendi bulgularını gösterdiği, bunun için neden-sonuç ilişkileri kurarak açıklayıcı sonuçlara ulaştığı “sistemik analiz” dir. Üçüncü yol ise bir ve ikinci yolda yapılanları kapsayan, buna ek olarak araştırmacının kendi yorumlarını da dâhil ettiği yoldur. Dolayısıyla nitel veri analizinde betimleme, analiz ve yorumlamadan oluşan üçlü bir sistem üzerinde durulduğu görülmektedir. Literatürde bu üçlü sistem “betimsel analiz” ve “içerik analizi” olarak ifade edilir (Strauss & Corbin, 1990; Vaismoradi, Jones, Turunen & Snelgrove, 2016, s. 100).

Betimsel analizde elde edilen veriler, önceden belirlenmiş kavram çerçevesi ya da temalara göre özetlenerek yorumlanır. Bu tür analizde bulguları çarpıcı bir şekilde ifade edebilmek için doğrudan alıntılar kullanılır; temel amaç elde edilen bulguları düzenleyerek yorumlamak ve bu haliyle okuyucuya sunmaktır. İçerik analizinde ise toplanan verilerin açıklanabilmesi için kavram ve ilişkilerin kurulması amaçlanır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler içerik analizine tabi tutulur ve birbirine benzeyen verilerden belirli kavram ve temalar oluşturulur; bunlar okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 227; Çepni, 2014, s. 173).

GEMS tabanlı etkinliklerin ilkökul Sosyal Bilgiler dersinde etkililiğinin araştırıldığı bu çalışmada, elde edilen nitel veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 227), verilerin içerik analiziyle incelenmesinin sebeplerini şu üç temele dayandırmıştır:

- İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek, okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlemeyi olanaklı hale getirir.
- İçerik analizinde veriler daha derin bir işleme tabi tutularak, kavram ve temaların keşfedilmesini sağlar.
- İçerik analiziyle toplanan verileri açıklamak için kavram ve ilişkilere ulaşmak esastır.

Tümevarımcı bir mantığın benimsendiği içerik analizinde toplanan verilerin kodlanması, tema ve kodlar arası ilişkilendirmeler yapılarak sunulması söz konusudur. Bu doğrultuda, birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir; oluşturulan bu kavramlar ve temalar, okuyucunun anlayacağı bir şekilde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 227).

Yukarıda ifade edilen gerekçelerden de hareketle, araştırmanın nitel bölümü ile ilgili veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerle yapılan mülakatlar, öncelikle çözümlenmiş ve bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Yazılı hale getirilen veriler öncelikle kodlanmış ve sonrasında bu kodlara göre sınıflandırması yapılmıştır. Daha sonra bu kodlar incelenmiş ve bu kodların ortak yönleri bulunmaya çalışılmıştır. Aralarında anlamlı ilişki kurulan kodlar, kategorize edilmiş ve temalar altında toplanmıştır. Araştırmalarda araştırılan olay ya da durumun hakkında daha fazla bilgiye erişmek için araştırmacı ya da katılımcılar tarafından dökümanlar üretilebilir (Merriam, 2015, s. 141). Bu çalışmada da öğrencilerin uygulama süresince yaptıkları etkinlikleri dosyaladıkları “Dedektif Dosyaları”ndan da veri toplanmıştır. Öğrenci dosyalarında bulunan etkinliklerde kullanılan metaforlar ve zihin haritaları da içerik analizi aşamaları takip edilerek analiz edilmiştir.

3.5.2.1. Verilerin Çözümlemesinde Geçerlilik/İnanırlık ve Güvenirlik/Tutarlılık

3.5.2.1.1. Nicel Verilerin Çözümlemesinde Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak kullanılan Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (A ve B Formu), Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Testi ve Akademik Başarı Testi'ne ilişkin verilerin analizinde güvenirlilik ve geçerliği sağlama çalışmaları daha önceki bölümlerde sunulmuştur.

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi formlarının değerlendirme çalışmaları araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, değerlendirme için Aslan (2001b) tarafından düzenlenen "Torrance Yaratıcı Düşünce Testleri Puanlama Eğitim Atölyesi"ne katılmıştır. Ayrıca, yapılan değerlendirmelerin geçerlik ve güvenirliliğini arttırmak adına bu eğitimi almış başka bir uzman tarafından araştırmacının yaptığı değerlendirmeler gözden geçirilmiş, değerlendirme süresince Aslan ile sürekli iletişimde kalınmıştır.

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi formları sözel ve şekilsel olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Sözel formlarda "Faaliyet 1-2-3: Soru Sor ve Tahmin Et", "Faaliyet 4: Ürün Geliştirme", "Faaliyet 5: Alışılmadık Kullanımlar", "Faaliyet 6: Alışılmadık Sorular", "Faaliyet 7: Farzedin Ki" başlıkları yer almaktadır. Şekilsel formda Faaliyet 1 resim oluşturma; Faaliyet 2 resim tamamlama, Faaliyet 3 ise alışılmadık görselleştirme üzerine üç başlık bulunmaktadır.

Sözel formda bulunan "Faaliyet 1-2-3: Soru Sor ve Tahmin Et" başlığı altında formun ikinci sayfasında verilen resimde neler olduğuna yönelik gerekli soruların sorulması (Faaliyet 1), gösterilen durumun sebebinin tahmin edilmesi (Faaliyet 2) ve görülen olayın sonuçlarına ilişkin tahminlerde bulunulması (Faaliyet 3) istenmektedir. Faaliyet 1 için akıcılık puanı, verilen uygun yanıtların toplamıdır. Uygun yanıtlara "1", ilgisiz yanıtlara "0" puanı verilmektedir. Esneklik puanı ise "Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Türkçe Versiyonu Materyalleri" kataloğundaki esneklik kategorilerine göre verilmiştir. Orijinallik puanı ise yanıtlardaki üst düzey düşünme becerisine göre verilmektedir. Bu noktada en yüksek puan "2", sıradan yanıtlar "1", ilgisiz yanıtlar ise "0" puan ile değerlendirilmektedir. Faaliyet 2 için akıcılık puanında nedensellik ilişkisine göre puanlama yapılmaktadır. Uygun yanıtlar "1" puan alırken, resimle ilgisi olmayan yanıtlar "0" puan ile değerlendirilmektedir. Esneklik puanı ise "Torrance

Yaratıcı Düşünce Testi Türkçe Versiyonu Materyalleri” kataloğundaki esneklik kategorilerine göre verilmiştir. Orijinallik puanı ise yanıtlardaki üst düzey düşünme becerisine göre verilmektedir. Bu noktada en yüksek puan “2”, sıradan yanıtlar “1”, ilgisiz yanıtlar ise “0” puan ile değerlendirilmektedir. Faaliyet 3 için akıcılık puanı, yeni fikirlerin üretilmesi ve bu üretimin neden-sonuç ilişkisi bağlamında sunulabilmesine dayanmaktadır. Resimle ilgili ne kadar çok fikir üretilirse, akıcılık puanı o kadar yüksek olmaktadır. Esneklik puanı ise “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Türkçe Versiyonu Materyalleri” kataloğundaki esneklik kategorilerine göre verilmiştir. Orijinallik puanı ise yanıtlardaki yaratıcı düşünme becerisine göre verilmektedir. Bu noktada en yüksek puan “2”, sıradan yanıtlar “1”, ilgisiz yanıtlar ise “0” puan ile değerlendirilmektedir. Sözel test “Faaliyet 4: Ürün Geliştirme” başlığı altında sayfa ortasında verilen bir oyuncağın daha eğlenceli hale getirilebilmesi için üzerinde değişiklik yapılması istenmektedir. Bu faaliyetin akıcılık puanı ileri sürülen fikirlerin toplamı olarak hesaplanmaktadır. Her bir akıcılık puanı “1” olarak değerlendirilmektedir. Esneklik puanı “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Türkçe Versiyonu Materyalleri” kataloğundaki esneklik kategorilerine göre verilmiştir. Orijinallik puanı ise yanıtlardaki yaratıcı düşünme becerisine göre verilmektedir. Bu noktada en yüksek puan “2”, yaratıcılık gerektirmeyen yanıtlar ise “0” puan ile değerlendirilmektedir. Sözel testte “Faaliyet 5: Alışılmadık Kullanımlar” başlığı altında verilen bir nesnenin alışılmadık kullanımları üzerine düşünülmesi istenmektedir. Bu faaliyet için akıcılık puanı hesaplamasında alışlagelmiş kullanımların dışındaki kullanımlar için “1” puan, ilişkisiz kullanımlar için “0” puan verilmektedir. Esneklik puanı “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Türkçe Versiyonu Materyalleri” kataloğundaki esneklik kategorilerine göre verilmiştir. Orijinallik puanı ise yanıtlardaki yaratıcı düşünme becerisine göre verilmektedir. Bu noktada en yüksek puan “2”, sıradan yanıtlar “1”, yaratıcılık gerektirmeyen yanıtlar ise “0” puan ile değerlendirilmektedir. Sözel testte “Faaliyet 6: Alışılmadık Sorular” başlığı altında verilen bir nesneye ilişkin ilgi ve merak uyandıracak sorular sorulması istenmektedir. Bu faaliyet için akıcılık puanı, uygun yanıtların toplamı alınarak hesaplanmaktadır. Verilen uygun yanıtlar “1” puanla değerlendirilmektedir. Bu faaliyet için esneklik puanı hesaplanmazken, orijinallik puanı “Basit Yapılı Sorular”, “Karmaşık Yapılı Sorular” ve “İraksak Sorular” olmak üzere üç kısımda incelenmektedir. Evet-hayır cevapları verilebilen sorular “Basit Yapılı Sorular” olarak değerlendirilmekte ve “1” puan verilmektedir. İki ya da daha fazla karmaşık yapılu cümleleri barındıran sorular

“Karmaşık Yapılı Sorular” olarak ifade edilmekte ve “2” puan ile değerlendirilmektedir. Karton kutuların temelden değiştirilmesine yönelik sorular ise “İraksak Sorular” olarak ifade edilmekte ve “4” puan ile değerlendirilmektedir. “Faaliyet 7: Farzedin Ki” başlığı altındaki faaliyette gerçekleşmesi hiçbir zaman mümkün olmayacak bir durumun sonuçları üzerine tahminler istenmektedir. Burada hayal gücü ve düşünme gücünün kullanılması temel alınmaktadır. Bu faaliyet için akıcılık puanı, sıralanan farklı fikirlerin toplamı olarak ifade edilmektedir. Her bir fikir “1” puan üzerinden değerlendirilmektedir. Esneklik puanı ise esneklik kategorilerinden seçilerek hesaplanmaktadır. Her kategori “1” puan üzerinden değerlendirilmektedir. Verilen yanıtlarda ender görülen, alışılmamış cevaplar orijinallik puanı hesaplanmasında kullanılmaktadır. Bu hesaplamada en yüksek puan “2”, sıradan yanıtlar “1”, yaratıcılık gerektirmeyen yanıtlar ise “0” puan ile değerlendirilmektedir.

Şekilsel formlarda bulunan Faaliyet 1 için akıcılık puanlaması yapılmaz. Orijinallik puanlaması anlamlı bir başlığı olan ve alışılmışın dışındaki şekiller için “1” puan, tamamlanmamış ya da başlığı olmayan şekiller için “0” puan olarak değerlendirilir. Faaliyet 1 için zenginleştirme başlığı altında orijinal uyarıcı olan şekil ve bu şeklin sınırlarına ya da çevresine eklenmiş her detay değerlendirmeye alınır. Detay sayısı 0-5 aralığında olanlar için “1” puan, 6-12 aralığında olanlar için “2” puan, 13-19 aralığında olanlar için “3” puan, 20-26 aralığında olanlar için “4” puan, 27-33 aralığında olanlar için “5” puan, 34 ve üzeri için “6” puan verilir.

Faaliyet 2 için akıcılık puanlanırken kabul edilebilir şekilde tamamlanmış şekiller değerlendirmeye alınır ve her bir şekil için “1” puan verilir. Tek bir resimde birleştirilen iki ya da daha fazla figür için ikramiye puanı verilir. Eğer iki şekil birleştirilmişse “1”, üç ve daha fazlası için “2” ikramiye puanı verilir. Orijinallik puanlamasında çizimlerin alışılmışın dışında, kullanımının farklılığı ön planda tutulur. Her bir şekil için “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Türkçe Versiyonu Orijinallik Puanlama Anahtarı” ölçütleri göz önünde bulundurulur. Faaliyet 2 için zenginleştirme başlığı altında orijinal uyarıcı olan şekil ve bu şeklin sınırlarına ya da çevresine eklenmiş her detay değerlendirmeye alınır. Detay sayısı 0-8 aralığında olanlar için “1” puan, 9-17 aralığında olanlar için “2” puan, 18-28 aralığında olanlar için “3” puan, 29-39 aralığında olanlar için “4” puan, 40-50 aralığında olanlar için “5” puan, 51 ve üzeri için “6” puan verilir. Faaliyet 2 için kişinin orijinal fikirlerini çizimlere yansıtırken

mümkün olduğunca erken kapamaya direnç göstermesi beklenir. Şekillerin dolaylı ve basit tamamlanmasından öte, sınırların ötesine geçmiş çizgilerle dolaylı bir kapama yapma durumuna göre “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Türkçe Versiyonu Erken Kapamaya Direnç Puanlama Anahtarı” ölçütleri göz önünde bulundurularak erken kapamaya direnç puanlaması yapılır.

Faaliyet 3 için akıcılık puanlanırken tekrarlanan ve ilgisiz şekiller haricinde, ilgili ve alışılmışın dışında kullanılan öğeler değerlendirmeye alınır ve her bir şekil için “1” puan verilir. Tek bir resimde birleştirilen iki ya da daha fazla figür için ikramiye puanı verilir. Eğer 2 şekil birleştirilmişse “1”, 3-5 şekil birleştirilmişse “2”, 6-10 şekil birleştirilmişse “3”, 11-15 şekil birleştirilmişse “4”, 16 ve üzeri şekil birleştirilmişse “5” puan verilir. Orijinallik puanlamasında çizimlerin alışılmışın dışında, kullanımının farklılığı ön planda tutulur. Her bir şekil için “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Türkçe Versiyonu Orijinallik Puanlama Anahtarı” ölçütleri göz önünde bulundurulur. Faaliyet 3 için zenginleştirme başlığı altında orijinal uyarıcı olan şekil ve bu şeklin sınırlarına ya da çevresine eklenmiş her detay değerlendirmeye alınır. Detay sayısı 0-7 aralığında olanlar için “1” puan, 8-16 aralığında olanlar için “2” puan, 17-27 aralığında olanlar için “3” puan, 28-37 aralığında olanlar için “4” puan, 38-47 aralığında olanlar için “5” puan, 48 ve üzeri için “6” puan verilir.

Tüm bu değerlendirmelerin yanında şekilsel formlarda her üç faaliyet için yaratıcı kuvvetler listesi puanlaması söz konusudur. Bu başlık altında duygusal dışavurum, hikâyeyi ifade edebilme, hareket ya da faaliyet, başlıkların açıklayıcılığı, tamamlanmamış şekillerin birleştirilmesi, tamamlanmamış çizgilerin sentezi, alışılmadık görselleştirme, içsel görselleştirme, sınırları uzatma veya geçme, mizah, hayal gücü zenginliği, hayal gücünün renkliliği ve fantezi alt başlıkları üzerinden değerlendirme yapılır. Bu puanlamada “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Türkçe Versiyonu Yaratıcı Kuvvetler Listesi Puanlama Anahtarı” takip edilir.

Puanlamalar sonucu öğrencilerin sözel ve şekilsel olmak üzere iki farklı bölümden elde edilen ham puanları z puanlarına dönüştürülerek, gerekli analizler bu puanlar üzerinden yapılır.

3.5.2.1.2. Nitel Verilerin Çözümlemesinde İnanılrlık ve Tutarlılık

Nitel veri toplamada çoklu yöntemin kullanılması, çoklu veri kaynaklarından yararlanılması, birden fazla araştırmacının katılımı veya ortaya çıkan bulguları karşılaştırma, kontrol etme ve onaylamada yararlanılacak çoklu kuramların işe koşulması, araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçekliğe uyup uymadığının belirlenmesinde, bir başka deyişle inanılrlık ve tutarlılığın sağlanmasında önemli yere sahiptir (Merriam, 2015, s. 205). “Üçgenleme” olarak da bilinen bu strateji, çalışmanın iç geçerliliğini arttırmak adına sıklıkla tercih edilen bir yol olarak ifade edilmektedir (Patton, 2014, s. 556). Bununla birlikte nitel çalışmaların yürütülmesinde geçerlilik ve güvenilirlik için doğrudan hiçbir testin uygulanamayacağını ifade eden (Patton, 2014, s. 433), bu konuda çalışmanın amacı göz önünde bulundurularak araştırmacının kendi analitik işlem ve süreçlerini mümkün olduğunca tam ve dürüstçe izleme ve rapor etmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bu araştırmada da elde edilen nitel veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları ve deney grubu öğrencilerinin süreç boyunca yaptıkları etkinliklerden oluşturduğu “Dedektif Dosyaları” kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının analizinde öğrencilerle yapılan görüşmelerde, hazırlanan soruların geçerlilik ve güvenilirliği için gerekli çalışmalar yapılmış, uygulama sonrasında yapılacak görüşmelerle ilgili öğrenciler bilgilendirilmiş ve gönüllü olarak seçilen öğrencilerle mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Mülakatlar sırasında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına, soruları takip eden ve öğrencilerin konuya ilişkin fikirlerini daha çok açıklamasına fırsat veren sondalar eklenmiştir. Mülakatların gerçekleştirilmesi için okul idaresinin izni ile okul rehberlik odası kullanılmış ve görüşmeler veri kaybı olmaması adına bu odada ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerle yapılan mülakatlarda, öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilmeleri için öncelikle günlük sorular ve kişisel bilgiler üzerinde durulmuş, araştırmacı tarafından yapılan çikolata, şeker vb. ikramlarıyla görüşmenin sıcak bir ortamda geçmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Mülakatlar esnasında, öğrencilerin söylediklerinin doğru anlaşılıp anlaşılmadığına yönelik, söyledikleri cümlelerin teyit edilmesine özen gösterilmiştir.

Mülakatlar gerçekleştirildikten sonra elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak görüşme dökümü oluşturulmuştur. Görüşme dökümü, daha önce yüksek

lisans tezinde görüşme analizi çalışması yapmış ve doktora eğitimini sınıf eğitimi alanında yapmakta olan iki uzman tarafından incelenmiştir. Görüşme dökümünde öncelikle kısa kısa notlar alınmış, alınan bu notlardan kodlar oluşturulmuştur. Alınan notlar, literatürdeki diğer çalışmalarla karşılaştırılmış ve bu notlar üzerinden oluşturulan kodlar, sürekli karşılaştırmalı analize tabii tutularak tekrar gruplanmış ve temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan kod ve temalar, öğrencilerin kullanma sıklıkları temel alınarak bir tablo üzerinde gösterilmiştir. Kod ve temalar tabloda ifade edilirken, seçilen öğrencilerin her biri gerçek isimleri dışında kod isimlerle ifade edilmiş, gerçek isimleri saklı tutulmuştur. Her tablonun altında, o öğrencinin cümlelerine yer verilerek kod ve temaların dayanağı olan kaynaklar yazılmıştır.

Oluşturulan tablolar, daha önce görüşme dökümünü inceleyen iki uzman ve nitel yaklaşımlar ve Sosyal Bilgiler üzerine çalışmalar yürütmüş olan bir uzman tarafından tekrar incelenmiş, uzman görüşü alınmıştır. Bu inceleme sonucunda, araştırmacı tarafından oluşturulan kod ve temalar üzerinde fikir alış verişi yapılarak değişikliklere gidilmiş, tablolar yeniden düzenlenmiş, daha önceden iki farklı tablo olarak sunulan kod ve temalar yeniden gözden geçirilerek tek tablo içerisinde sunulmuştur.

Dedektif Dosyaları'nda yer alan öğrenci etkinliklerinden elde edilen ürünler, çizimler, metaforlar ve zihin haritalarının analizleri içerik analizine uygun olarak analiz edilmiştir.

Dedektif Dosyaları'nda "Bilgi Kartları"ndan elde edilen bilgiler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğrencilerin bilgi kartlarına yazdıkları cevaplar kodlar halinde düzenlenmiş, elde edilen kodlardan temalar oluşturulmuştur. Benzer şekilde "Mektup" etkinliğinden elde edilen veriler de içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğrencilerin devamını getirdiği cümlelerden kodlar üretilmiş, sonrasında bu kodlar üzerinden temalar oluşturulmuştur. "Yüz İfadeleri" etkinliğinde, öğrencilerin çizdiği yüz ifadeleri ve bu ifadeleri eşleştirdikleri karakterler benzer şekilde kodlanmış ve temalar altında toplanmıştır. Benzer şekilde "Röportaj" etkinliğinden elde edilen veriler de aynı analize tabi tutulmuştur.

Dedektif Dosyaları'ndaki bir diğer etkinlik metaforlardır. Öğrencilerin "Saygı....gibidir çünkü...", "Hoşgörü.....gibidir çünkü..." ifadelerini tamamlayarak, bu kavramlara ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Elde edilen metaforların analizinde Moser'in (2000) önerdiği adımlar takip edilmiştir. Bu

çerçeve de sırasıyla “Adlandırma”, “Tasnif etme ve eleme” ve “Kategori geliştirme” aşamaları takip edilmiştir. Adlandırma aşamasında, öğrenciler tarafından üretilen metaforların bir listesi yapılmıştır. Tasnif etme ve eleme aşamasında ise içerik analizi teknikleri kullanılarak öğrencilerin oluşturduğu metaforlar parçalarına ayrıştırılmış, diğer metaforlarla olan ilişkileri, ortak özellikleri göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir. Bu aşamada öğrencilerin tamamlamadıkları ya da metafor ifade etmeyen cümleler analize dahil edilmemiştir. Kategori geliştirme aşamasında, bir önceki aşamada yapılan tasnifleme sonucunda ortak özellik bakımından bir araya getirilen metaforlar kategoriler altında toplanmıştır. Bu aşamalardan sonra, mülakatların analizinde görüşü alınan uzmanlardan, benzer şekilde metaforların analizi için de görüş istenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda metaforların kategorileri ve sınıflamalarda düzenlemelere gidilmiş, gerekli düzenlemelerden sonra veriler tablo üzerinde ifade edilmiştir. Tablonun altında öğrencilerin metaforlarına örnekler verilerek tablodaki kodlar ve temaların kaynakları sunulmuştur. Öğrenciler, kod isimleriyle ifade edilmiştir.

Öğrencilerin Dedektif Dosyaları’nda hem veri toplama aracı hem de etkinlik olarak kullanılan zihin haritalarının analizinde de benzer şekilde içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle öğrencilerin çizdiği zihin haritalarındaki anahtar kelimelerin sınıflandırması yapılmıştır. Ana ve yan dallandırmalardaki anahtar kelimeler sıralanarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu çerçevede dallandırmalardaki benzerliklerden kod ve temalar oluşturulmuştur. Yan dallandırmalar kod, ana dallandırmalar da tema olarak belirlenmiştir. Her kod ve temayı belirten öğrencilerin isimleri kod isimlerle ifade edilmiştir. Tabloların altına, kod ve tema olarak belirlenen ana ve yan dallandırmaların ifade edildiği simgeler tek tek belirtilmiştir. Bu simgeler ve öğrenci çizimleri ile eşleştirilen anahtar kelimeler tablonun altında detaylıca açıklanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde uygulama sonucu elde edilen nicel ve nitel verilerin bulgularına yer verilmiştir.

4.1. NİCEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlık altında Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Testi ve Akademik Başarı Testi'nden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. TORRANCE YARATICI DÜŞÜNCE TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde, çalışmanın birinci alt problemi olan GEMS tabanlı etkinliklerin ilkökul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde deney ve kontrol grubunda yaratıcı düşünmeye yönelik anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilecektir.

4.1.1.1. Deney ve Kontrol Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT) Sözel Test B'den Elde Edilen Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Uygulama süreci sonunda deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Sözel Test B, son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan Mann-Whitney U Testi analiz sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubunun Sözel TYDT B Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Deney	22	157.68	28.82	634.00			
Kontrol	21	99.90	14.86	312.00	81.00	-3.645	.000

Tablo 19'da görüldüğü üzere, öğrencilere son test olarak uygulanan Sözel TYDT B sonuçlarının analizine göre deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U=81.000$; $p=.004<.05$). Deney ve kontrol gruplarının sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin

sıra ortalaması puanlarının 28.82, kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması puanlarının 14.86 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte deney grubu öğrencilerinin ortalama puanları 157.68, kontrol grubu öğrencilerinin ise 99.90'dır.

TYDT Sözel Test B'nin her bir alt faktör boyutundaki puanlarına ilişkin bulgular Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubunun Sözel TYDT B Alt Faktörleri Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Sözel TYDT B Alt Faktörler	Gruplar	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Akıcılık	Deney	22	63.86	27.80	611.50	103.500	-3.099	.002
	Kontrol	21	46.95	15.93	334.50			
Orijinallik	Deney	22	61.18	30.82	678.00	37.000	-4.716	.000
	Kontrol	21	26.04	12.76	268.00			
Esneklik	Deney	22	32.63	25.55	562.00	153.000	-1.899	.058
	Kontrol	21	26.90	18.29	384.00			

Tablo 20'de ifade edildiği üzere deney ve kontrol grupları arasında Torrance Yaratıcı Düşünme Testi *akıcılık düzeyi* son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($Z=-3.099$; $p=.002<.05$). Son test puanları *orijinallik düzeyi* açısından incelendiğinde, gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($Z=-4.716$; $p=.000<.05$). Son olarak *esneklik düzeyi* son test puanlarında, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiş ($Z=-1.899$; $p=.058>.05$); gruplar arasında değişimin, deney grubu lehine sadece *akıcılık düzeyi* ve *orijinallik düzeyinde* gerçekleştiği tespit edilmiştir.

4.1.1.2. Deney ve Kontrol Grubunun Şekilsel Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT) B'den Elde Edilen Son Test Puanların Karşılaştırılması

Uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarının şekilsel açıdan yaratıcılık puanlarını tespit etmek amacıyla, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere son test olarak Şekilsel TYDT B uygulanmış ve elde edilen puanlar Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubunun Şekilsel TYDT B Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Deney	22	134.63	30.70	675.50			
Kontrol	21	64.71	12.88	270.50	39.500	-4.654	.000

Tablo 21’de görüldüğü üzere, öğrencilere son test olarak uygulanan Şekilsel TYDT B sonuçlarının analizine göre deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U=39.500$; $p=.000<.05$). Deney ve kontrol gruplarının sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması puanlarının 30.70, kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması puanlarının 12.88 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte deney grubu öğrencilerinin ortalama puanları 134.63, kontrol grubu öğrencilerinin ise 64.71’dir.

Şekilsel TYDT B’nin her bir alt faktör boyutundaki puanlarına ilişkin bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Deney ve Kontrol Grubunun Şekilsel TYDT B Alt Faktörleri Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Şekilsel TYDT B Alt Faktörler	Gruplar	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Akıcılık	Deney	22	36.13	29.64	652.00			
	Kontrol	21	21.47	14.00	294.00	63.000	-4.106	.000
Orijinallik	Deney	22	12.63	29.07	639.50			
	Kontrol	21	5.33	14.60	306.50	75.000	-3.789	.000
Başlıkların Soyutluğu	Deney	22	6.54	26.00	572.00			
	Kontrol	21	3.95	17.81	374.00	143.000	-2.150	.032
Zenginleştirme	Deney	22	16.95	27.05	595.00			
	Kontrol	21	14.61	16.71	437.00	120.000	-2.873	.004
Erken Kapamaya Direnç	Deney	22	2.27	25.50	561.00			
	Kontrol	21	0.47	18.33	385.00	154.000	-2.160	.031
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	Deney	22	60.09	30.82	678.00			
	Kontrol	21	18.85	12.76	268.00	37.000	-4.719	.000

Tablo 22’de ifade edildiği üzere deney ve kontrol grupları arasında Şekilsel Torrance Yaratıcı Düşünme A Testi *akıcılık düzeyi* son test puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($Z=-4.106$; $p=.000<.05$). Son test

puanları *orijinallik düzeyi* açısından incelendiğinde de benzer şekilde deney ve kontrol grupları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($Z=-3.789$; $p=.000<.05$). *Başlıkların soyutluğu düzeyi* puanlarına bakıldığında ise yine deney ve kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmektedir ($Z=-2.150$; $p=.032<.05$). *Zenginleştirme düzeyine* bakıldığında, gruplar arası puanlarda deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir ($Z=-2.873$; $p=.004<.05$). Deney ve kontrol grubunun son test puanlarında, *erken kapamaya direnç düzeyinde* de yine deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($Z=-2.160$; $p=.031<.05$). Son olarak *yaratıcı kuvvetler listesi düzeyine* bakıldığında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($Z=-4.719$; $p=.000>.05$).

4.1.1.3. Deney Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce Sözel A Ön Test- Sözel B Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubu öğrencilerinin TYDT sözel ön test-son test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Wilcoxon testi uygulanmıştır. Tablo 23'te deney grubu ön test-son test puanlarına ilişkin yapılan Wilcoxon testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 23. Deney Grubu TYDT Sözel A Ön Test- Sözel B Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Wilcoxon (Z)	p	
	Negatif Sıra	0	.00	.00		
Son Test-Ön Test	Pozitif Sıra	22	11.50	253.00	-4.107	.000
	Eşit	0				

Tablo 23 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön teste göre son test sözel yaratıcılık düzeylerindeki değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($Z=-4.107$; $p=.000<.05$).

4.1.1.4. Kontrol Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce Sözel A Ön Test- Sözel B Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubu öğrencilerinin TYDT sözel ön test-son test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Wilcoxon testi uygulanmıştır. Tablo 24’te deney grubu ön test-son test puanlarına ilişkin yapılan Wilcoxon testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 24. Kontrol Grubu TYDT Sözel A Ön Test- Sözel B Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Wilcoxon (Z)	p	
	Negatif Sıra	0	.00	.00		
Son Test-Ön Test	Pozitif Sıra	20	10.50	210.00	-3.921	.000
	Eşit	1				

Tablo 24 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin ön teste göre son test sözel yaratıcılık düzeylerindeki değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($Z=-3.921$; $p=.000<.05$).

4.1.1.5. Deney Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel A Ön Test- Şekilsel B Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubu öğrencilerinin TYDT şekilsel ön test-son test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Wilcoxon testi uygulanmıştır. Tablo 25’te deney grubu ön test-son test puanlarına ilişkin yapılan Wilcoxon testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 25. Deney Grubu TYDT Şekilsel A Ön Test- Sözel B Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Wilcoxon (Z)	p	
	Negatif Sıra	0	.00	.00		
Son Test-Ön Test	Pozitif Sıra	22	11.50	253.00	-4.107	.000
	Eşit	0				

Tablo 25 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön teste göre son test şekilsel yaratıcılık düzeylerindeki değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($Z=-4.107$; $p=.000<.05$).

4.1.1.6. Kontrol Grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel A Ön Test-Şekilsel B Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubu öğrencilerinin TYDT şekilsel ön test-son test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Wilcoxon testi uygulanmıştır. Tablo 26’da kontrol grubu ön test-son test puanlarına ilişkin yapılan Wilcoxon testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 26. Kontrol Grubu TYDT Şekilsel A Ön Test- Sözel B Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Wilcoxon (Z)	p	
	Negatif Sıra	1	5.50	5.50		
Son Test-Ön Test	Pozitif Sıra	17	9.74	165.50	-3.485	.000
	Eşit	0				

Tablo 26 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin ön teste göre son test şekilsel yaratıcılık düzeylerindeki değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($Z=-3.485$; $p=.000<.05$).

4.1.2. CORNELL ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİ TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde, çalışmanın ikinci alt problemi olan GEMS tabanlı etkinliklerin ilkökul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde deney ve kontrol grubunda eleştirel düşünmeye yönelik anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilecektir.

4.1.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Testi (CEDBT) Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırma sonrasında, grupların eleştirel düşünme beceri testi puanlarının değişimi ve anlamlılık düzeylerini tespit etmek amacıyla, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Testi (CEDBT) puanları, Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Deney ve Kontrol Grubu CEDBT Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Deney	22	28.27	20.80	457.50			
Kontrol	21	29.95	23.26	488.50	204.500	-.646	.518

Tablo 27 incelendiğinde, uygulama sonucunda deney ve kontrol gruplarına uygulanan Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında eleştirel düşünme açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($Z=-.646$; $p=.518>.05$). Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubunun sıra ortalamasının 20.80, kontrol grubunun sıra ortalamasının 23.26 olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin ön test uygulamasından aldıkları puan ortalaması 28.27, kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalaması ise 29.95 olarak tespit edilmiştir.

Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Testi’nin her bir alt faktör boyutundaki puanlarına ilişkin bulgular Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Deney ve Kontrol Grubunun CEDBT Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Eleştirel Düşünme Düzeyi	Gruplar	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Tümevarım	Deney	22	11.45	23.32	513.00	202.000	-.708	.479
	Kontrol	21	10.90	20.62	433.00			
Gözlemlerin ve Kaynakların Güvenirliği	Deney	22	8.54	20.34	447.00	194.500	-.892	.372
	Kontrol	21	9.28	23.74	498.00			
Tümdengelim	Deney	22	5.00	18.77	413.00	160.000	-1.746	.081
	Kontrol	21	6.28	25.38	533.00			
Varsayımları Tanımlama	Deney	22	3.27	21.00	462.00	209.000	-.558	.577
	Kontrol	21	3.47	23.05	484.00			

Tablo 28 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarına uygulanan Cornell Eleştirel Düşünme Beceri testi son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında, eleştirel düşünme becerileri *tümevarım düzeyi* açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($Z=-.708$; $p=.479>.05$). Araştırma sonucunda yapılan testler *gözlemlerin ve kaynakların güvenirliliği düzeyi* açısından incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($Z=-.892$; $p=.372>.05$). *Tümdengelim düzeyi* açısından incelendiğinde son test puanlarında gruplar arası anlamlı bir farklılık oluşmamıştır ($Z=-1.746$; $p=.081>.05$). Son olarak *varsayımları tanımlama düzeyi* açısından bakıldığında gruplar arasında herhangi bir anlamlılık tespit edilememiştir ($Z=-.558$; $p=.577>.05$).

4.1.2.2. Deney Grubunun Cornell Eleştirel Düşünme Beceri (CEDBT) Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubu öğrencilerinin Cornell Eleştirel Düşünme Beceri ön test-son test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Wilcoxon testi uygulanmıştır. Tablo 29’da deney grubu ön test-son test puanlarına ilişkin yapılan Wilcoxon testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 29. Deney Grubu Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Wilcoxon (Z)	p	
	Negatif Sıra	5	6.00	30.00		
Son Test-Ön Test	Pozitif Sıra	15	12.00	180.00	-2.804	.005
	Eşit	2				

Tablo 29 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön teste göre son test eleştirel düşünme düzeylerindeki değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($Z=-2.804$; $p=.005<.05$).

4.1.2.4. Kontrol Grubunun Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubu öğrencilerinin Cornell Eleştirel Düşünme Beceri ön test-son test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Wilcoxon testi uygulanmıştır. Tablo 30’da kontrol grubu ön test-son test puanlarına ilişkin yapılan Wilcoxon testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 30. Kontrol Grubu Cornell Eleştirel Düşünme Beceri Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Wilcoxon (Z)	p	
	Negatif Sıra	4	8.25	33.00		
Son Test-Ön Test	Pozitif Sıra	13	9.23	120.00	-2.069	.039
	Eşit	4				

Tablo 30 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin ön teste göre son test eleştirel düşünme düzeylerindeki değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($Z=-2.069$; $p=.039<.05$).

4.1.3. AKADEMİK BAŞARI TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde, çalışmanın üçüncü alt problemi olan GEMS tabanlı etkinliklerin ilkökul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde deney ve kontrol grubunda akademik başarıya yönelik anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilecektir.

4.1.3.1. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırma sonrasında, grupların akademik başarı puanlarının değişimi ve anlamlılık düzeylerini tespit etmek amacıyla, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Akademik Başarı testi puanları, Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Deney	22	25.86	27.07	595.50			
Kontrol	21	20.00	16.69	350.50	119.500	-2.715	.007

Tablo 31 incelendiğinde, uygulama sonucunda deney ve kontrol gruplarına uygulanan Akademik Başarı Testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($Z=-2.715$; $p=.007<.05$). Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubunun sıra ortalamasının 27.07, kontrol grubunun sıra ortalamasının 16.69 olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin ön test uygulamasından aldıkları puan ortalaması 25.86, kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalaması ise 20.00 olarak tespit edilmiştir.

4.1.3.2. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Kalıcılık Test Puanlarının Karşılaştırılması

Akademik Başarı Testi, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere, son test uygulamasından 5 ay sonra tekrar yapılmıştır. Bu öğrencilerin kalıcılık testinden aldıkları puanların Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Deney	22	24.72	25.48	560.50			
Kontrol	21	20.42	18.36	385.50	154.500	-1.864	.062

Tablo 32 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarına uygulanan Akademik Başarı kalıcılık test sonuçlarına göre, gruplar arasında açınsından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($Z=-1.864$; $p=.062>.05$). Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubunun sıra ortalamasının 25.48, kontrol grubunun sıra ortalamasının 18.36 olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin ön test uygulamasından aldıkları puan ortalaması 24.72, kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalaması ise 20.42 olarak tespit edilmiştir.

4.1.3.3. Deney Grubunun Akademik Başarı Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubu öğrencilerinin ön-test, son-test ve kalıcılık testi ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Friedman testi uygulanmıştır. Tablo 33'te deney grubu ön test-son test ve kalıcılık testleri puanlarına ilişkin yapılan Friedman testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 33. Deney Grubu Akademik Başarı Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları

Grup	Ölçümler	N	Ortalama	Ss	Sıra Ortalaması	X^2	Sd	p
	Ön Test		9.13	2.455	1.00			
Deney	Son Test	22	25.86	5.726	2.68	36.976	2	.000
	Kalıcılık		24.72	6.562	2.32			

Tablo 33 incelendiğinde deney grubunda akademik başarı ön test-son test-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($X^2_{(sd=2, N=22)}=36.97$; $p=.000<.05$). Bu anlamlılığın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek için ikişerli gruplar halinde karşılaştırmaların yapıldığı Wilcoxon testi sonuçlarının

incelenmesi gerekmektedir. Posthoc testi olarak yapılan Wilcoxon testi sonuçları Tablo 34’da verilmiştir.

Tablo 34. Deney Grubu Akademik Başarı Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Wilcoxon (Z)	p	
	Negatif Sıra	2	7.96	95.50		
Kalıcılık-Son Test	Pozitif Sıra	15	10.13	40.50	-1.436	.151
	Eşit	1				

Tablo 34 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin son teste göre kalıcılık testi sonuçlarının analizinde, istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir ($Z = -1.436$; $p = .151 > .05$).

4.1.3.4. Kontrol Grubunun Akademik Başarı Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön-test, son-test ve kalıcılık testi ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Friedman testi uygulanmıştır. Tablo 35’te kontrol grubu ön test-son test ve kalıcılık testleri puanlarına ilişkin yapılan Friedman testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 35. Kontrol Grubunun Akademik Başarı Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları

Grup	Ölçümler	N	Ortalama	Ss	Sıra Ortalaması	X^2	Sd	p
	Ön Test		8.95	4.16	1.00			
Kontrol	Son Test	21	20.00	6.99	2.60	32.265	2	.000
	Kalıcılık		20.42	6.67	2.40			

Tablo 35 incelendiğinde kontrol grubunda akademik başarı testi ön test-son test-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($X^2_{(sd=2, N=21)} = 32.265$, $p = .000 < .05$). Bu tablonun daha iyi anlaşılabilmesi için ikişerli gruplar halinde karşılaştırmaların yapıldığı Wilcoxon testi sonuçlarının incelenmesi

gerekmektedir. Posthoc testi olarak yapılan Wilcoxon testi sonuçları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. Kontrol Grubu Akademik Başarı Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Wilcoxon (Z)	P
	Negatif Sıra	12	8.08	97.00	
Kalıcılık-Son Test	Pozitif Sıra	8	14.13	113.00	-.299
	Eşit	1			.765

Tablo 36 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin son teste göre kalıcılık açısından başarı düzeylerindeki değişime bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($Z=-.299$; $p=.765>.05$). Analiz sonuçlarına göre, kontrol grubu öğrencilerinin Akademik Başarı Testi son test-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

4.2. NİTEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlık altında öğrencilerle yapılan görüşmeler ve Dedektif Dosyaları'ndan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

4.2.1.1. “Sosyal Bilgiler” Algısına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin Sosyal Bilgiler algısı üzerine görüşleri alınmış, elde edilen bulgular Tablo 37’de ifade edilmiştir.

Tablo 37. “Sosyal Bilgiler” Algısı

Tema	Kodlar	Öğrenciler
<i>Yaşam</i>	<i>Günlük yaşam</i>	Ali, Ayşe, Emre, Suna, İnci, Murat, Songül
<i>Milli Bilinç</i>	<i>Atatürk</i> <i>Vatan</i>	İpek, Nilay Gökhan
<i>İnsani Değer</i>	<i>Hoşgörü</i>	İnci
<i>Bireysel Özellikler</i>	<i>Kendini Tanıma</i>	Gonca
<i>Beceriler</i>	<i>Araştırma</i>	Eda

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmeden elde edilen cevaplarda, Sosyal Bilgiler kavramına ilişkin “Yaşam”, “Milli Bilinç”, “İnsani Değer”, “Bireysel Özellikler”, “Beceriler” temaları oluşturulmuştur.

Yaşam temasında “*Günlük Yaşam*” kodu oluşmuştur. Bu koda ilişkin Suna: “*Hayatla ilgili dersler geliyor. Çünkü genellikle hayatla ilgili şeyleri anlatıyoruz.*”, Ali: “*Öğretmenim sosyal hayatta yaşadığım şeyler geliyor.*” şekilde görüş belirtirken, Murat: “*Yaşam. Sosyal yaşam o yüzden.*” demiş, Emre: “*Hayat.*” diyerek görüşlerini özetlemiştir.

“*Milli Bilinç*” teması altında oluşturulan kodlar “*Atatürk*” ve “*Vatan*” olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerden İpek, Sosyal Bilgiler deyince aklına ilk gelenin “*Atatürk*” olduğunu belirtmiş, Nilay ise “*Atatürk’ün hayatı*” olduğunu ifade etmiştir. Bu iki cevap “*Atatürk*” kodu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerden Gökhan ise görüşünü “*Vatan*” olarak belirtmiş ve aynı adlı kod oluşturulmuştur.

“İnsani Değer” teması altında ise “Hoşgörü” koduna yer verilmiştir. Bu koda ilişkin İnci: “Hayatın bilgisi. Çünkü Sosyal Bilgiler’de kişisel fiziksel her şeyin hayatı, Atatürk’ün hayatı, bizim hoş görülü davranıp davranmamız, çok güzel konular var.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğrencilerden gelen cevaplarda “Bireysel Özellikler” teması oluşturulmuş ve bu temaya ilişkin Kendini Tanıma kodu belirlenmiştir. Bu koda ilişkin Gonca: “Sosyal Bilgiler deyince aklıma kendimizi tanıtmak geliyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Son olarak Beceriler teması altında oluşturulan Araştırma koduna ilişkin Eda, “Araştırma geliyor çünkü hep Sosyal Bilgiler’den araştırma yapılır diye düşünürüm ben. Ve o fikir o an bir ders...” şeklinde görüş belirtmiştir.

4.2.1.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Var Olma Gerekçesine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinin var olma gerekçesine ilişkin görüşleri alınmış, elde edilen bulgular Tablo 38’de ifade edilmiştir.

Tablo 38. Sosyal Bilgiler Dersinin Var Olma Gerekçesi

Tema	Kodlar	Öğrenciler
Öğrenme	<i>Bilgiyi</i>	Ali, Ayşe, Gökhan, Gonca, İpek, Murat
	<i>Hayatı/Yaşamı</i>	Ayşe, Emre, Murat, Songül
	<i>Kimliği</i>	Ali
	<i>Eğlenmeyi</i>	Songül
Tanımak	<i>Geçmişi/Tarihi</i>	Suna, Nilay
	<i>Farklı düşünce/Davranışları</i>	Eda
	<i>Kendimizi</i>	Gonca

Öğrencilerle yapılan mülakatlarda elde edilen cevaplar doğrultusunda, Sosyal Bilgiler dersinin gerekliliği üzerine “Öğrenme” ve “Tanımak” temaları oluşturulmuştur.

Öğrenmek temasına ilişkin verilen cevaplarda, “Bilgiyi”, “Hayatı/Yaşamı”, “Kimliği”, “Eğlenmeyi” kodları oluşturulmuştur. “Bilgiyi” temasına ilişkin Ayşe: “Şey öğretmenim hayatımızı şey hayatımızı yaşamak için. Mesela öğretmenim Sosyal Bilgiler’de yaşamımızla ilgili birçok şey işliyoruz. Yaşamımızla ilgili şeyler olduğu için olabilir. Çünkü öğretmenim bazen insanlar hiç bilgi edinmiyor ama onda bilgi

ediniyorsun kimliğini her şeyini öğrenebiliyorsun hayatla ilgili.” şeklinde görüş belirtmiştir. İpek, Sosyal Bilgiler dersinin gerekli olduğunu ifade ederek: *“Bu ders gerekli. Bilgi öğrenmek için. Bazı şeyleri onda öğrenebiliyoruz. Atatürk’ün hayatını...Hoşgörü ve saygıyı...”* şeklinde görüş belirtmiştir. Gonca: *“Sosyal hayatla ilgili bilgileri edinmek için gerekli. Çünkü onda kendimizi tanıtmayı öğreniyoruz, onda bilgileri öğreniyoruz. Bilmediğimiz şeyleri daha çok öğreniyoruz. Ve onların sayesinde de meslek sahibi olabiliyoruz.”* şeklinde görüş belirterek Sosyal Bilgiler dersinin gerekliliğini ifade etmiştir. *“Hayatı/Yaşamı”* kodu altında görüş belirten Emre: *“Hayatımızı öğrenmek için. Bilgi ediniyoruz.”*, Murat: *“Öğretmenim insanlar hayatlarını öğrensin diye. Gerekli. İnsanlar bilgi öğreniyor bu yüzden.”*, şeklinde görüş belirtmişlerdir. *“Kimliği”* kodu altında görüş belirten Ali: *“Kimliğimizi öğrenmek için, Atatürk’ü falan. Öyle güzel şeyler öğrenmek için, ders yapmak için. Gerekli, çünkü onda da diğer derslerdeki gibi bir şeyler öğreniyoruz.”* şeklinde görüş belirterek, Sosyal Bilgiler dersinin gerekli olduğunu belirtmiştir. *“Eğlenmeyi”* kodu altında görüş belirten Songül: *“Öğretmenim insanları soruşturmak, böyle nasıl diyeyim çocukları eğlendirmek ve onların zihninde güzel şeyler canlandırmak için olabilir. Öğretmenim şimdi neden gerekli... Bazen insanlar hayatlarında değişik şeyler yaşanabiliyor. Bunları paylaşmakla güzel duygular duyabilir.”* cümlesiyle Sosyal Bilgiler dersinin neden gerekli olduğunu vurgulamıştır.

“Tanımak” teması altında ifade edilen görüşler, *“Geçmişi/Tarihi”*, *“Farklı düşünce/Davranışları”*, *“Kendimizi”* kodları altında toplanmıştır. *“Geçmişi/Tarihi”* kodu altında cevap veren Suna, sosyal Bilgiler dersinin gerekli olduğunu belirterek: *“Hem geçmişimizi öğrenmek için hem de geleceğimiz için yaptığımız şeyleri burada görürüz. Hem de hayatla ilgili ders alıyoruz.”* şeklinde görüş belirtirken, Nilay da bu dersin gerekli olduğunu ifade ederek: *“Tarihimizi öğrenmek için.”* cümlesiyle görüşünü desteklemiştir. *Farklı düşünce/Davranışları* koduna ilişkin görüş belirten Eda: *“Gerekli. Çünkü bazen fikirlerimizi başka birilerine söylerken onlar nasıl bir davranışta bulunurlar belki bunu öğrenebiliriz.”* cümlesiyle dersin gerekliliğini ifade etmiştir. Son olarak *Kendimizi* koduna ilişkin görüş belirten Gonca: *“Çünkü onda kendimizi tanıtmayı öğreniyoruz, onda bilgileri öğreniyoruz. Bilmediğimiz şeyleri daha çok öğreniyoruz. Ve onların sayesinde de meslek sahibi olabiliyoruz.”* ifadesiyle dersin gerekliliğine vurgu yapmıştır.

4.2.1.3. Uygulama Öncesi Sosyal Bilgiler Dersi İşlenişine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin uygulama öncesi Sosyal Bilgiler dersi işlenişine ilişkin görüşleri alınmış, elde edilen bulgular Tablo 39’da ifade edilmiştir.

Tablo 39. Uygulama Öncesi Sosyal Bilgiler Dersi İşlenişi

Tema	Kodlar	Öğrenciler
Öğrenci Aktif	<i>Çalışma Kitabı</i>	Ali, Eda, Suna, Gonca, İpek, Songül
	<i>Araştırma</i>	Ali, Eda
	<i>Poster Hazırlama</i>	Ali
Öğrenci Pasif	<i>Okuma</i>	Ali, Eda, Gökhan, İpek, Nilay
	<i>Yazma</i>	Emre, Suna, Gökhan, Songül
	<i>Soru cevap</i>	Ayşe, Emre, Songül
	<i>Düz anlatım</i>	Nilay

Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmeler sonucunda, uygulama öncesinde Sosyal Bilgiler dersinin işlenişine ilişkin “Öğrenci Aktif” ve “Öğrenci Pasif” temaları oluşturulmuştur.

“Öğrenci Aktif” teması altında “Çalışma Kitabı”, “Poster Hazırlama” ve “Araştırma” kodları oluşturulmuştur. “Çalışma Kitabı” koduna ilişkin Songül: “Ha Sosyal Bilgiler mi?.. Şimdi ee, öğretmen tahtaya yazdığı zaman, öğretmene biz de bazı sorular soruyorduk.. Onların cevaplarını yazabiliyorduk, öğretmen bizim şimdi kaynak kitabımız var onlardan yazma veriyordu, bize sorular soruyordu biz de onlara göre cevaplar verdik hatta sınav da yaptı. Genelde ders kitabından işliyorduk.”, Suna: “Genellikle ders kitabındaki etkinliklerden yapıyorduk. Konuları işliyorduk ders kitabından. Bir de defterimize yazılar yazıyorduk.”, Gonca: “Kitabı okuyorduk, hangi etkinlikteyse... Onun etkinliklerini yapıyorduk kitaptan...” şeklinde görüş belirtmişlerdir. “Araştırma” kodu altında Eda: “Araştırmalar yapardık bazen. Güzel gidiyordu ama siz geldiğiniz zaman da böyle eğlenceli şeyler yaptık. Hmm böyle okutuyordu bizi şeylerle araştırma yerini, çalışma yerini yapıyorduk bazen eve veriyordu ve araştırmalar veriyordu öğretmen bize.” şeklinde görüş belirtmiştir. “Poster Hazırlama” koduna ilişkin Ali: “Atatürk’le ilgili bazı etkinlikler yapıyorduk, Atatürk ‘te şey yapmıştık... Öldüğü yıla kadar bir harita vardı. Biz kâğıt kalemlerle posterler yapıyorduk, bazen araştırma ödevimiz oluyordu onları araştırıyorduk. Bazen

bazı etkinlikleri asıyorduk, bazen okumalı yerleri okuyorduk öğretmen ödev veriyordu biz de çalışma kitabından ödevleri yapıyorduk.” ifadesiyle görüşünü belirtmiştir.

“Öğrenci Pasif” teması altında “Okuma”, “Yazma”, “Soru Cevap” ve “Düz Anlatım” kodları oluşturulmuştur. “Okuma” koduna ilişkin Gökhan: “Öğretmen anlatıyordu, sonra onları okumamızı istiyordu, sonra yazdırıyordu.”, İpek: “Kitaptaki bilgileri okuyorduk. Sorular çözüyorduk. Bu kadar.” şeklinde görüş belirtmişlerdir. “Yazma” koduna ilişkin Emre: “Yazı yazıyorduk sonra, sınav yapıyorduk, soru soruyordu öğretmenimiz. Öyle işte. Yazdırıyordu, soru soruyordu.” ile görüşlerini ifade ederken, “Soru Cevap” kodu ile ilgili Ayşe: “Biz çok fazla etkinlik yapmıyorduk öyle faaliyetler filan. Sadece ee konu işliyorduk, konu şeyini yapıyorduk bize sorular soruyordu öğretmen onları cevaplıyorduk. Sevdiğimiz konularda özellikle çok parmak kaldırıyorduk sevmediğimizde bazıları kaldırıyor bazıları kaldırmıyorduk.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. “Düz Anlatım” kodu ile ilgili Nilay: “Okuyorduk, öğretmenimiz anlatıyordu.” şeklinde fikirlerini ifade etmiştir.

4.2.1.4. Uygulama Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin uygulama etkinliklerine ilişkin görüşleri alınmış, elde edilen bulgular Tablo 40’ta ifade edilmiştir.

Tablo 40. Uygulama Etkinliklerine İlişkin Görüşler

Tema	Kodlar	Öğrenciler	
Tüm etkinlikler	Olumlu	Eğlenceli	Suna, Gonca, Nilay
	Olumlu	Eğlenceli	Eda, İnci, Murat
Sarmaşık-Ceviz Ağacı	Olumsuz	Yetenekleri Gösterir	İnci
	Olumsuz	Rol Yapmak Zor	Songül
Zihin Haritaları	Olumlu	Eğlenceli	Eda, Gonca, Songül
	Olumsuz	Boya/Çizim	İpek
		Yorucu	Murat
Zihin yolculuğu	Olumlu	Zor	Ali
		Hayal Gücü Gelişir	Ayşe
	Olumsuz	İletişim Artar	Suna
Su Döngüsü	Olumsuz	Kötü düşünceler	Emre
	Olumlu	Kolay Öğrenme	Ali
		Farklı Bakış Açısı	Nilay
	Olumsuz	Sıralama	İpek
Grup Çalışması	Olumlu	Eğlenceli Değil	Eda
		Kazanmak	Emre
	Olumsuz	Eğlenceli	Gonca
Parmak İzi	Olumsuz	Kirli/pasaklı	İnci

Mülakatlarda öğrencilerin derste yapılan etkinliklere ilişkin görüşleri, her etkinlik bir temayı ifade edecek şekilde ifade edilmiştir. “*Tüm Etkinlikler*” teması altında “*Eğlenceli*” kodu ile ifade edilen görüşlere bakıldığında, Suna: “*Sıkıldığım yoktu. Hepsini sevdim. Çünkü hepsi çok eğlenceliydi. Ben resim yapmayı sevdiğim için resim de yaptım. O yüzden.*”, Gonca: “*Çünkü öğretmenim onların hepsi de eğlenceli geçiyor, zamanım boş geçmiyor, zaman dolu geçince dersin nasıl geçtiğini de anlamıyoruz. O sayede daha çok eğlendim.*”, Nilay: “*Bence hepsi güzeldi, eğlenceliydi.*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

“*Sarmaşık-Ceviz Ağacı*” teması altında ifade edilen kodlardan “*Eğlenceli*” ve “*Yetenekleri Gösterir*” olarak ifade edilenler olumlu; “*Rol Yapmak Zor*” kodu ise olumsuz görüş olarak kabul edilmiştir. Bu temaya ilişkin İnci: “*Ceviz ağacı ve sarmaşık etkinliği. Çünkü rol oynamak çok eğlenceli bir şey ben de çok severim onu. Ben ceviz ağacı olmuştum. Hem güzel oynadığımı düşünüyorum. Benim bunda yeteneğim olduğunu düşünüyorum. Kendimi bu konuda yetenekli buluyorum.*”, Murat: “*Sarmaşık ve ceviz ağacı öğretmenim çok komikti.*” şeklinde olumlu görüşler belirtirken Songül : “*Hmm... Sıkılmadım da birazcık zorlandığım etkinlik oldu... Öğretmenim hani bitki vardı ya... Sarmaşık ve ceviz ağacında şekil almakta zorlandım.*” şeklinde olumsuz görüş belirtmiştir.

“*Zihin Haritaları*” teması altında ifade edilen kodlardan “*Eğlenceli*” ve “*Boya/Çizim*” ile ifade edilenler olumlu; “*Yorucu*” ve “*Zor*” kodları ile ifade edilenler ise olumsuz görüş olarak kabul edilmiştir. Bu temaya ilişkin Songül: “*En çok... Karar veremiyorum...Hmm ben en çok zihin haritalarını sevdim.. Öğretmenim dediğim gibi ben çok eğlenceli buldum, iyi ki öğretilmişsiniz, ben bunları kendi fiziksel özelliklerimle ilgili de yapacağım hatta özel bir köşeye koyacağım.*”, İpek: “*Zihin haritası. Resim yapmayı seviyorum çünkü.*”, şeklinde olumlu görüş belirtmişler; Murat: “*Zihin haritası. Çünkü çok uğraştırıyor.*”, Ali: “*Bazı şey, sevmediğim etkinlikler vardı. Eee zihin haritası. Sebebi zor öğretmenim, böyle büyük harflerle filan yazıyoruz tekrar bir şeyler bulmaya çalışıyoruz, o yüzden zor geliyor bana.*” şeklinde olumsuz görüş belirtmişlerdir.

“*Zihin Yolculuğu*” teması altında ifade edilen kodlardan “*Hayal Gücü Gelişir*” ve “*İletişim Artar*” ile ifade edilenler olumlu; “*Kötü Düşünceler*” kodu ile ifade edilen görüş ile olumsuz olarak belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin Ayşe: “*En çok... Dışarda*

hani öğretmenim yolculuk yapmıştık ya... O. Öğretmenim insanın hayal gücü gelişmiş oluyor hem de duygu ve düşüncelerimizin üstünden geçmiş olduk.”, Suna: “En çok dışarı çıktığımızda duygu düşüncelerimizin yolculuğunu sevdim. Çünkü herkes farklı duygu düşüncelerini söyledi. Biz de onların duygu düşüncelerini öğrendik. Herkesin duygu düşüncelerinin farklı olduğunu öğrendik.” şeklinde olumlu görüş belirtirken, Emre: “Hayal kurduğumuz bir etkinlik vardı. Hayalimde kötü bir arkadaşımı gördüğüm için o etkinliği sevmedim.” şeklinde olumsuz görüş belirtmiştir.

“Su Döngüsü” teması altında ifade edilen kodlardan “Kolay Öğrenme” ve “Farklı Bakış Açısı” ile ifade edilenler olumlu; “Sıralama” ve “Eğlenceli Değil” kodları ile ifade edilenler ise olumsuz görüş olarak kabul edilmiştir. Bu temaya ilişkin Ali: “En çok o su döngüsünü sevdim. Çünkü İşte o çok güzel, kendi hayatımı da öğrenebiliyorum. Böyle bekleğimden böyle büyüdüğümüz yere kadar benzettim.”, Nilay: “En çok su döngüsünü beğendim. Çünkü bütün hayvanların, canlıların gibi su damlalarının da var döngüsü. En çok onu beğendim.” şeklinde olumlu görüş belirtirken; İpek: “Su döngüsü çünkü bir şeyi sıralamayı sevmiyorum.”, Eda: “Çünkü ben eğlenceli şeyleri çok seviyorum ama su döngüsü biraz eğlenceli gelmedi bana. Böyle pek böyle eğlenceli yani mutlu gibi şeyler değildi yani pek hoşuma gitmedi... ” şeklinde olumsuz görüş ifade etmiştir.

“Grup Çalışması” teması altında ifade edilen görüşlerden, olumsuz bir kod belirtilmemiş, “Kazanmak” ve “Eğlenceli” olmak üzere iki olumlu kod oluşturulmuştur. Bu tema altında Emre: “Şu grup kâğıdı vardı ya, ondan. Çünkü birinci olduğumuz için.”, Gonca: “Grup ve zihin haritası yapma... Sunum yaptığımızı... Çünkü orda hem kendimizinkini bir de şeyimizi seçtik, hayvanımızı... Daha eğlenceli oldu. Orda istediğimizde üç şeyi yazabiliyorduk. Ben de orda en çok oraya hayvanlarımla kardeşlerimi sevdiğimi yazdım. Güzel, onu daha çok sevdim.” şeklinde olumlu görüşler ifade etmişlerdir.

“Parmak İzi” teması altında ifade edilen görüşlerden, olumlu bir kod belirlenmemiş, “Kirli/Pasaklı” olarak belirlenen olumsuz bir kod oluşturulmuştur. Bu tema altında İnci: “Sulu boya. Ben boya yapmayı filan hiç sevmiyorum. Resim yapmayı severim ama boyamayı.. Bir de sulu boya olunca ellerim kirleniyor ben temizliğe önem veririm. O yüzden onu sevmiyorum.” şeklinde olumsuz olarak görüşünü ifade etmiştir.

4.2.1.5. Günlük Yaşamda Sosyal Bilgiler Dersinin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin günlük yaşamda Sosyal Bilgiler dersinin kullanımına ilişkin görüşleri alınmış, elde edilen bulgular Tablo 41’de ifade edilmiştir.

Tablo 41. Günlük Yaşamda Sosyal Bilgiler Dersinin Kullanımı

Tema	Kodlar	Öğrenciler
İnsan İlişkilerinde	<i>Tanımda(Kimlik/Geçmiş/İnsan)</i>	Suna, Murat, Gonca, Songül
	<i>Duygu Değişimlerinde</i>	Ayşe, Songül
	<i>Değerlerde</i>	İnci, İpek
	<i>İletişim Kurmada</i>	İpek, Songül
Yaşanılan Çevrede	<i>Araştırmada</i>	Eda, Gökhan
	<i>Hastanelerde</i>	Gonca
	<i>Doğada</i>	Emre
Seyahatte	<i>Yurt Dışı Gezilerde</i>	Emre
Okulda	<i>Ödevler için</i>	Nilay
	<i>Sınav için</i>	İnci
Kullanamam		Ali

Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmeler sonucunda, Sosyal Bilgiler dersinin günlük yaşamda kullanımına ilişkin “İnsan İlişkileri”, “Yaşanılan Çevrede”, “Seyahatte”, “Okulda” ve “Kullanamam” temaları oluşturulmuştur.

“İnsan İlişkileri” teması altında “Tanımda(Kimlik/Geçmiş/İnsan)”, “Duygu Değişimlerinde”, “Değerlerde” ve “İletişim Kurmada” kodları oluşturulmuştur. “Tanımda(Kimlik/Geçmiş/İnsan)” koduna ilişkin Murat: “Fiziksel özelliklerde, Ten rengimiz mesela. Bireysel özellik neyden hoşlandığımızı...”, Suna: “Kendimi tanıtırken, başka... Imm...” şeklinde görüş belirtmişlerdir. “Duygu Değişimlerinde” koduna ilişkin Ayşe: “Kullanıyorum. Mesela öğretmenim, sevdiğimiz geldiğinde mutlu oluyorum. Mesela öğretmenim karşıma köpek çıkınca korkuyorum. Mesela öğretmenim hastaneye gidiyoruz kimliğimizi kullanıyoruz. Ee...Öyle.” şeklinde görüş belirtmiştir. “Değerlerde” koduna ilişkin İpek: “Kullanırım, saygı ile... Birileriyle konuşurken kullanırım.”, İnci: “Sosyal Bilgiler dersini kendimizi gösterirken, arkadaşlarımıza yeteneklerimi, arkadaşlarımıza iyi davranmakta. Atatürk’ün hayatı ile ilgili bir soru çıkarsa onunla ilgili öğreniriz. Bunun gibi.” şeklinde görüş belirtmişlerdir. “İletişim Kurmada” koduna ilişkin Songül: “Kendim... Evet kullanırım... Mesela zihin haritasını kendimle, duygularıyla, huylarıyla ilgili yaparım. Her zaman böyle bitkiler toplayıp şekiller yapmaya çalışırım. Arkadaşlarıma

da anlatırım bu bilgileri onlarla yapmaya çalışırım. Oyun da kurarım onlarla.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

“Yaşanılan Çevrede” teması altında “Araştırmada”, “Hastanelerde” ve “Doğada” kodları oluşturulmuştur. “Araştırmada” koduna ilişkin Gökhan: “*Ee... şimdi hayatımı araştırırken...*”, Eda: “*Günlük hayatımda.. Okuyarak, araştırarak...*” şeklinde görüş belirtmişlerdir. “Hastanelerde” koduna ilişkin Gonca: “*Kendini tanıtımda, sonra kendimle ilgili bilgilerimi verirken nüfus cüzdanımı kullanmada. Mesela doktora randevu alırken nasıl kimlik numaramı veririm. O yüzden onu daha iyi.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Emre: “*Pasaportta, sonra hayat ünlü kişilerde, sonra doğada... O izlediğimiz gibi. Sıvı ilk önce denizden emiyor bulut, sonra da gidiyor tekrardan yağıyor, tekrar denizlere düşüyor ve tekrar öyle bulut oluyor.*” şeklinde ifade ettiği görüşleri ile hem “Doğada” kodu hem de “Seyahatte” teması altındaki “Yurt Dışı Gezilerde” kodunun oluşturulmasını sağlamıştır.

“Okulda” teması altında “Ödevler için” ve “Sınav için” kodları oluşturulmuştur. “Ödevler için” koduna ilişkin Nilay: “*Mesela bazen ödevlerimde Sosyal Bilgiler’i kullanırım, okumada... Mesela biri sorduğunda Atatürk’ün hayatını veya başka bir şeyi anlatabilirim.*” şeklinde görüş belirtirken, “Sınav için” koduna ilişkin İnci: “*Sosyal bilgiler dersini kendimizi gösterirken arkadaşlarımıza yeteneklerimi arkadaşlarımıza iyi davranmakta. Atatürk ün hayatı ile ilgili bir soru çıkarsa onunla ilgili öğreniriz. Bunun gibi.*” şeklinde ifade etmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinin günlük yaşamda kullanılamayacağını ifade eden Ali: “*Hayır, kullanamam.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.2.1.6. Uygulamanın Daha Etkili Olabilmesine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, öğrencilerden uygulamanın daha etkili olabilmesine yönelik görüşler alınmış, elde edilen bulgular Tablo 42’de ifade edilmiştir.

Tablo 42. Uygulamanın Daha Etkili Olabilmesi İçin

Tema	Kodlar	Öğrenciler
<i>Bu Haliyle</i>	<i>Güzel</i>	Gonca, İnci, Nilay
<i>Sanat</i>	<i>Resim</i>	Eda, İpek
<i>Etkinlikleriyle</i>	<i>Tiyatro</i>	Eda
	<i>Şiir</i>	Ali
	<i>Müzik</i>	Songül
	<i>Slogan</i>	Ali
<i>Sınıf İçi</i>	<i>Esprili/Komik</i>	Ayşe
<i>Etkinliklerle</i>	<i>Oyun</i>	Eda
	<i>Fantastik</i>	Emre
	<i>Sorular</i>	
<i>Sınıf Dışı</i>	<i>Doğada</i>	Suna
<i>Etkinliklerle</i>		
<i>Çalışma Şekli</i>	<i>Az Kişi</i>	Gökhan

Mülakatlarda öğrencilerin uygulamalara ilişkin daha etkili bir uygulama süreci geçirilebilmesi için yaptıkları öneriler “*Bu Haliyle*”, “*Sanat Etkinlikleriyle*”, “*Sınıf İçi Etkinliklerle*”, “*Sınıf Dışı Etkinliklerle*” ve “*Çalışma Şekli*” temalarıyla ifade edilmiştir.

“*Bu Haliyle*” teması altında “*Güzel*” kodu oluşturulmuş ve öğrencilerin etkinlikleri bu haliyle beğendiği görülmüştür. Bu koda ilişkin Gonca: “*Öğretmenim, zaten eğlenceli ders.*”, İnci: “*Bence böyle çok etkiliydi. Ben bu dersi çok sevdim. Oyunlar oynadık, düşündük tartışık fikir sahibi olduk. Kendi fikirlerimizi açıkça netçe anlatabildik. Bu çok güzel bir şey.*” Nilay: “*Farklı şekilde de eğlenceli olabilirdi ama böyle işlediğimiz benim daha çok hoşuma gitti.*” şeklinde görüşler belirtmişlerdir.

“*Sanat Etkinlikleriyle*” teması altında “*Resim*”, “*Tiyatro*”, “*Şiir*”, “*Müzik*” ve “*Slogan*” kodları oluşturulmuştur. “*Resim*” ve “*Tiyatro*” kodlarına ilişkin İpek: “*Resim yaparak.*” cümlesiyle, Eda: “*Resim yaparak, oyun oynayarak daha eğlenceli olur diyordum. Bir de tiyatro gibi şeyler yaparak.*” şeklindeki ifadeleriyle dersin daha etkili olabileceğini söylemişlerdir. “*Şiir*” ve “*Slogan*” kodlarına ilişkin Ali: “*Mesela böyle dörderli beşerli grup oluşturarak slogan falan oluşturup resimler filan bulup şiirler filan yazsaydık daha çok eğlenirdim.*” şeklinde görüş belirtmiştir. “*Müzik*” koduna ilişkin Songül: “*Öğretmenim ritim duygusu olsaydı... Müzikle evet. Derslere uygun bir müzikle sıra sıra gidebilirdik...*” şeklinde görüş belirtmiştir.

“*Sınıf İçi Etkinliklerle*” teması altında “*Esprili/Komik*”, “*Oyun*” ve “*Fantastik Sorular*” kodları oluşturulmuştur. “*Esprili/Komik*” kodu altında Ayşe: “*Güzeldi öğretmenim ama sadece komiklik de olabilirdi içinde öyle de...*” şeklinde görüş

belirtirken, “Oyun” koduna ilişkin Eda: “Resim yaparak, oyun oynayarak daha eğlenceli olur diyordum. Bir de tiyatro gibi şeyler yaparak.” şeklinde görüş belirtmiştir. “Fantastik Sorular” koduna ilişkin Emre: “Birazcık daha fantastik olsaydı. Ne bileyim böyle birazcık daha sorular, birazcık acayip filan olsaydı, birazcık bilemeyeceğimiz sorular olsaydı daha güzel olurdu.” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Sınıf Dışı Etkinliklerle” temasında “Doğada” kodu oluşturulmuş ve bu koda ilişkin Suna: “Şey, temiz havada işleseydik daha güzel olurdu. Çünkü ben yeşilliği çok seviyorum, dışarıda da yemyeşil. Bir de temiz hava var, o yüzden.” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Çalışma Şekli” teması altında oluşturulan “Az Kişi” koduna ilişkin Gökhan: “Az kişiyle. Çok sakin olurdu... Bizim iyi anlamamızı sağlardı...” şeklinde görüş belirtmiştir.

4.2.1.7. Uygulamanın Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Duygu ve Düşüncelere Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin uygulamanın Sosyal Bilgiler dersine yönelik duygu ve düşüncelere etkisine ilişkin görüşleri alınmış, elde edilen bulgular Tablo 43’te ifade edilmiştir.

Tablo 43. Uygulamanın Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Duygu ve Düşüncelere Etkisi

Tema	Kodlar	Öğrenciler
<i>Olumlu Değişim</i>	<i>Sevmeye Başladım</i>	Ali, Ayşe, Eda, Emre, Gonca, İnci, İpek, Songül
<i>Değişim Olmadı</i>	<i>Daha Çok Seviyorum</i>	Suna, Nilay
	<i>Seviyorum</i>	Gökhan
	<i>Sevmiyorum</i>	Murat

Görüşmelerde uygulamanın öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik duygu ve düşüncelerindeki değişimi üzerine etkisi “Olumlu Değişim” ve “Değişim Olmadı” temaları altında toplanmıştır.

“Olumlu Değişim” teması altında “Sevmeye Başladım” ve “Daha Çok Seviyorum” kodları oluşturulmuştur. “Sevmeye Başladım” koduna ilişkin Ali: “Sosyal bilgilere oldu, sevmeye başladım.”, Ayşe: “Evet öğretmenim. Eskiden çok sevmiyordum açıkçası Sosyal’i ama ee böyle, bu derslere falan girince, eminim daha iyi olacak öğretmenimi de daha iyi dinleyeceğim. Sizin sayenizde öğrendiklerimin de katkısı

olacak. Öyle yani..”, Eda: “Değiştirdi, Çok mutlu oldum. Ee çünkü bak ben araştırmayı severim ama okumayı filan da severim ama siz geldiğiniz zamanda daha eğlenceli bir şeyler yapmıştık, böyle drama yapmıştık, resim çizmiştik. Fikirlerimize bakıyordunuz siz. Bizim öğretmenle de bakıyorduk da... Öyle...”, Songül: “Evet değiştirdi. Nasıl diyeyim... Siz bizi değişik yerlere götürdünüz. Böyle ben kendimi gerçekten orda hissettim. Çok eğlendim diyebilirim. Arkadaşlarımla grup çalışmasında onların ne sevdiklerini... Onları tanıdım... Biraz daha tanıdım... Sosyal Bilgiler sayesinde. Onlarla etkinlik yapmak çok güzeldi, bu yönden geliştirdi. Derse tutku kattı.”, Gonca: “Öğretmenim önceden sevmiyordum, ama şimdi daha çok seviyorum. Öğretmenim daha eğlenceli geliyor etkinlik yaparken.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. “Daha Çok Seviyorum” koduna ilişkin Suna: “Evet değişti. Burada eğlenceli etkinlikler yaptığım için Sosyal Bilgiler dersini daha çok sevdim, daha çok ilgi duydum buna.” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Değişim Olmadı” temasına ilişkin “Seviyorum” ve “Sevmiyorum” kodları oluşturulmuştur. Bu kodlara ilişkin Gökhan: “Değişiklik olmadı. Seviyordum. Yine seviyorum.” şeklinde görüş belirtirken, Murat: “Sevmiyordum, yok, aynı şekilde sevmiyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir.

4.2.1.8. Sosyal Bilgiler Dersi ile İlişkilendirilebilecek Alanlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, öğrencilerden Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkilendirilebilecek alanlara ilişkin görüşleri alınmış, elde edilen bulgular Tablo 44’de ifade edilmiştir.

Tablo 44. Sosyal Bilgiler Dersi İle İlişkilendirilebilecek Alanlar

Tema	Kodlar	Öğrenciler
İlişkilendirme	<i>Fen Bilimleri</i>	Ali, Emre, Gökhan, Gonca, İnci, Murat, Songül
	<i>Türkçe</i>	Ayşe, Eda, Emre, Suna, Gonca, İnci, Nilay
	<i>Matematik</i>	Ayşe, Gonca, İnci, Nilay, Songül
	<i>Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi</i>	Emre
	<i>Hukuk</i>	Songül
	<i>Sağlık</i>	Songül
	<i>Emniyet</i>	Songül

Mülakatlarda Sosyal Bilgiler dersinin hangi alanlarla ilişkilendirilebileceğine yönelik görüşler “İlişkilendirme” teması altında toplanmıştır.

Bu tema altında “Fen Bilimleri”, “Türkçe”, “Matematik”, “Din Kültürü” ve “Ahlak Bilgisi”, “Hukuk”, “Sağlık” ve “Emniyet” kodları oluşturulmuştur. Bu kodlara ilişkin Ali: “Şey Fen Bilimleri’ne benziyor. Fen Bilimleri’nde de canlılarla ilgili bir şeyler yapıyoruz Sosyal Bilgiler’de de. Mesela canlıların döngüleri, orda da canlıların yaşamı benziyor.”, Murat: “Su döngüsünü Fen ile ilişkilendiririm.”, Gonca: “Evet öğretmenim, ilişkilendirebiliriz. Çünkü içinde hem Sosyal Bilgiler var hem de diğer dersler var. Matematik, Fen, Türkçe. Öğretmenim Atatürk deyince aklıma ilk önce Türkçe geliyor. Sonra su döngüsünde Fen Bilimleri geliyor. Bizim sırayla yaptığımız şeylerde de Matematik geliyor.”, Songül: “Matematik, kronoloji çalışması... Fen bilimleri doğa, bitkilerle ilgili... Fen Bilimleri olabilir. Bir de nasıl diyeyim... Hani hırsızlık çözüyoruz ya... Onu böyle... bir ders var... Onu mesela... Onunla ilgili sağlıkla ve polislik alanı hukuk alanı ile ilişkilendirebilirim.”, İnci: “Yapabilirim çünkü Matematik konularında her konu geçiyor. Mesela Sosyal Bilgiler’de Atatürk’ün konusu ile ilgili Atatürk ne zaman öldü ne zaman doğdu konuları geçiyor. Türkçe’de fiziksel özelliklerimiz kişisel özelliklerimiz geçiyor. Fen Bilimleri’nde de ara sıra öğreniyoruz. Ben en çok Türkçe ile ilişkilendiriyorum çünkü Türkçe de öyle konular çok fazla geçiyor. Çok fazla soruyorlar sınavlarda falan. Sınavları iyi anlamak için bu konuları da iyi anlamamız gerekiyor. Matematikte de aynı şey. Matematikte de bazen insanın bireysel kişisel özellikleri Atatürk’ün hayatı soruluyor. Fen Bilimleri’nde de döngüler, gaz buhar sıvı nasıl dönüyor, su döngüsü yine orda da var. Onu işliyoruz.”, Ayşe: “Eee öğretmenim kronolojiyi mesela öğretmenim sayıları küçükten büyüğe sıralamayla... Matematik’le yani... Duygu ve düşünceleri Türkçe ile bağlantı kurabilirim... Başka yok.”, Eda: “Mesela var. Çünkü orda okuma da vardı. Türkçe. İpucular... Imm sonra bizim yazdığımız şeylerle sorularla, cevaplarla. Bunlar Türkçe ile.”, Emre: “Fen’e giriyor mesela o su döngüsü.. Doğa ile ilgili de Din Kültürü’ne giriyor. Çünkü o da doğa ile ilgili. Sonra da ... Zihin Haritası.. O Türkçe ile ilgili sanki... Çünkü onlar sanki birbirlerine çok yakın.”, Suna: “Mesela Türkçe’nin içine girebilir. Duygu ve düşünceleri öğrendik ya onla ilgili metinler oluyor Türkçe’de. Fen’de pek yok. Matematik de yok.”

4.2.1.9. Sosyal Bilgiler Dersinin Farklı Disiplinlerle İlişkilendirilmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, öğrencilerden Sosyal Bilgiler Sosyal Bilgiler dersinin farklı disiplinlerle ilişkilendirilmesine ilişkin görüşleri alınmış, elde edilen bulgular Tablo 45’de ifade edilmiştir.

Tablo 45. Sosyal Bilgiler Dersinin Farklı Disiplinlerle İlişkilendirilmesi

Tema	Kodlar	Tekrar Eden Öğrenciler
Olumlu	<i>Eğlenceli</i>	Emre, Suna, İnci, İpek, Songül
	<i>Bilgi Öğrenme</i>	Nilay
	<i>Kalıcı Öğrenme</i>	Ayşe
	<i>Kolay Anlama</i>	Gonca
	<i>Özgüven Gelişimi</i>	Gökhan
Olumsuz	<i>Karmaşa</i>	Ali, Eda
	<i>Alakasız</i>	Murat

Mülakatlarda Sosyal Bilgiler dersinin farklı alanlarla ilişkilendirilmesine yönelik görüşler “*Olumlu*” ve “*Olumsuz*” temaları altında toplanmıştır.

Olumlu teması altında “*Eğlenceli*”, “*Bilgi Öğrenme*”, “*Kalıcı Öğrenme*”, “*Kolay Anlama*” ve “*Özgüven Gelişimi*” kodları altında toplanmıştır. “*Eğlenceli*” koduna ilişkin Emre: “*Zevkli. Yaptığımız etkinlikler heyecanlı, eğlenceli, ondan dolayı.*”, Suna: “*İyi olur. Çünkü eğlenceli olur. Su döngüsünü izlemiştik ya mesela o çok eğlenceliydi. Bu sebeple eğlenceli olur.*”, İnci: “*Aslında bu şekilde işlenmesi en iyisi. Çünkü çok oyun olursa yine insan sıkılıyor ama çok da sade ders olursa yine de sıkılıyor. Bu en iyiydi. Hem tartışma vardı hem konuşma vardı hem oyunlar vardı etkinlikler vardı. Resimler bilgiler falan vardı Mevlana’nın şeyleri öbürlerin hayatı ile ilgili. Böyle iyiydi.*”, İpek: “*Böyle dersler işlemek isterim. Etkinlikler yapmak hoşuma gidiyor.*”, Songül: “*Bence olsun...Öğretmenim dediğim gibi ben bu dersi çok sevdim tutku da kattınız...Ben şimdi sizden ayrılmak istemiyorum... Mesela arkadaşlarım çok ses yapıyor ben yapmıyorum ama o zaman adalet de olmuyor. Ben herkes birbirini dinleyecek şekilde bir ders işlemek istiyorum...*” şeklinde görüşler belirtmişlerdir. “*Bilgi Öğrenme*” koduna ilişkin Nilay: “*İyi bir şey. Daha fazla bilgi öğreniyorum.*” şeklinde görüş belirtirken, “*Kalıcı Öğrenme*” koduna ilişkin Ayşe: “*Ben şu an yani öğretmenim beğeniyorum. O öğretmenimin dediği de herkesin dediği de aklımda şu an yani Ama dikkatsiz olanlar için aynı şeyi diyemeyeceğim.*” şeklinde görüş belirtmiştir. “*Kolay Anlama*” koduna ilişkin Gonca: “*İyi düşünüyorum. Çünkü bazıları okuyarak*

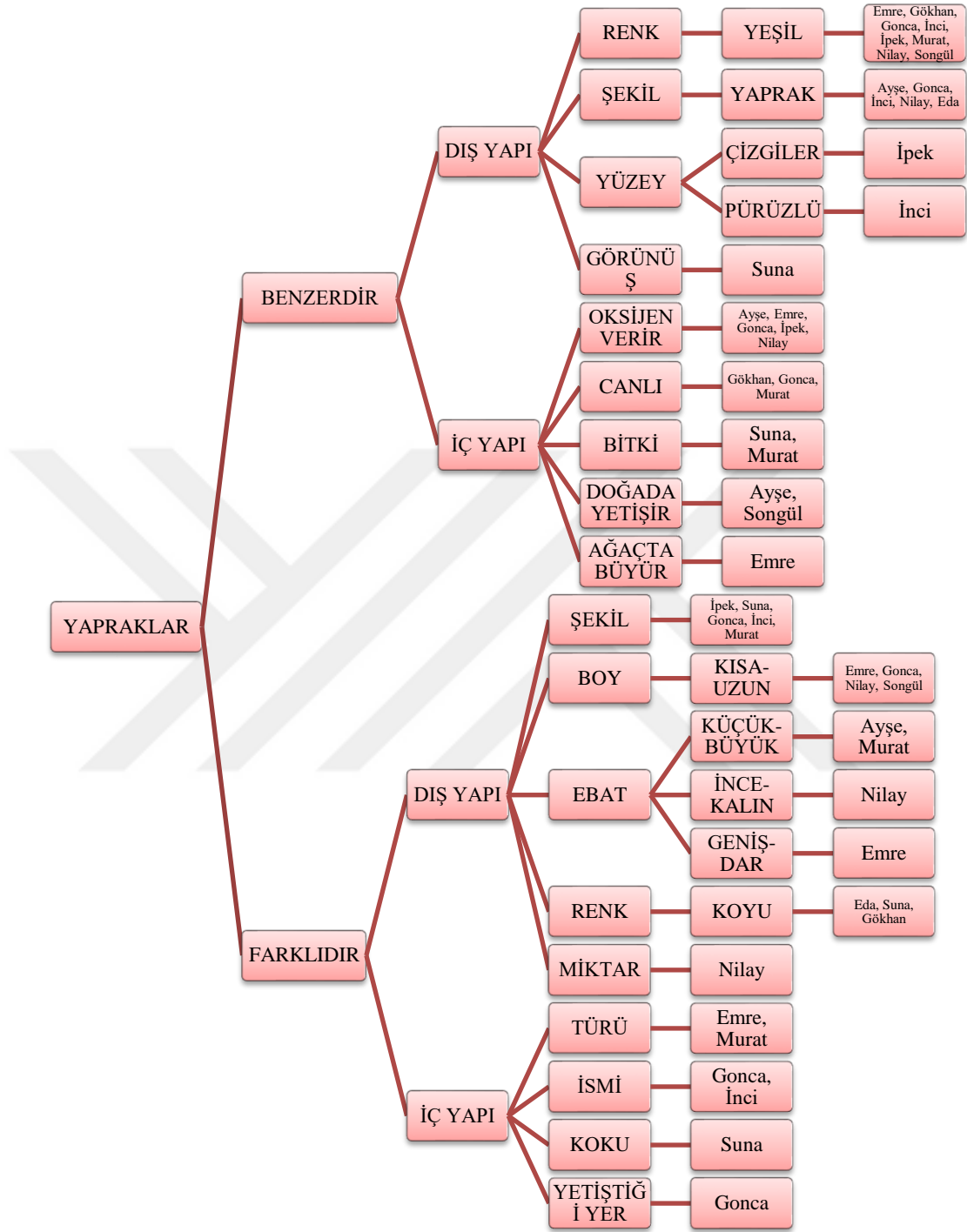
değil, etkinlik yaparak daha iyi anlıyor. Bazıları da görerek anlıyor. Bu yüzden onların daha iyi anlamasını sağlamasını sağlıyor. Bir de eğlenceli oluyor.” şeklinde görüş belirtirken, “*Özgüven Gelişimi*” koduna ilişkin Gökhan: “*Hayatımızı öğreniriz, sonra kendimize güvenimizi geliştirir...*” şeklinde görüş belirtmiştir.

“*Olumsuz*” teması “*Karmaşa*” ve “*Alakasız*” kodları oluşturulmuştur. “*Karmaşa*” temasına ilişkin Eda: “*Bence karışık olur. Çünkü Matematik’i işliyorsun Fen Bilimler’i Sosyal Bilgiler, Türkçe, Trafik Güvenliği ile bir sürü şeyleri işlersek hangimiz kafasında kalacağını bir sürü soru işaretleri kalır kafamızda.*” şeklinde görüş belirtirken, “*Alakasız*” koduna ilişkin Murat: “*Olmaz. Çünkü öğretmenim başka konu ile alakalı olmaz ki...*” şeklinde görüş belirtmiştir.

4.2.2. Deney Grubu Öğrencileri “Dedektif Dosyaları”ndan Elde Edilen Bulgular

4.2.2.1. “Yaprak Bilgi Kartı” Etkinliği Bulguları

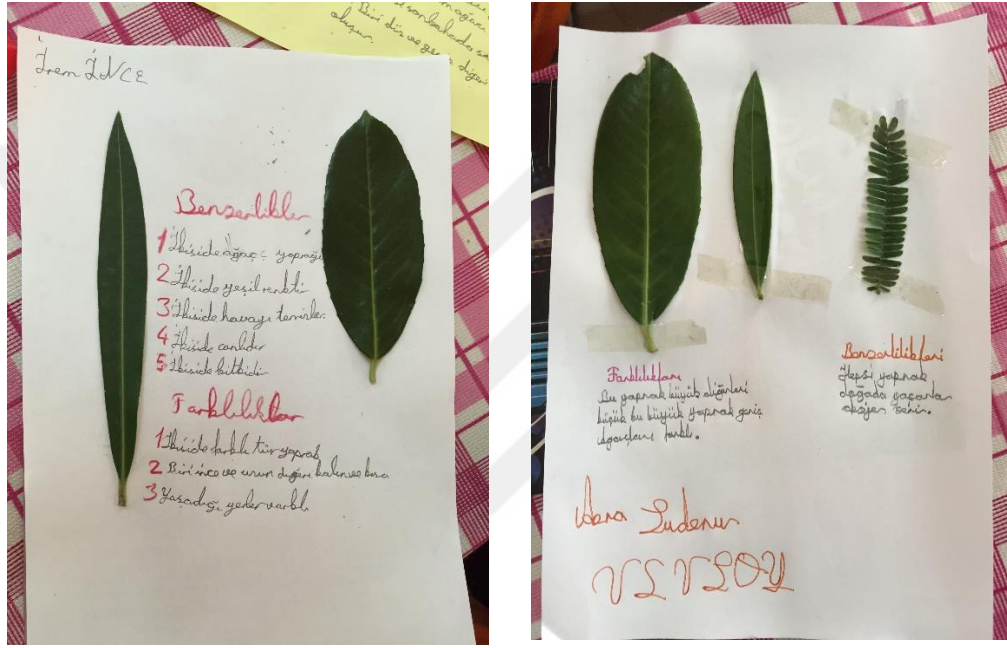
Öğrenciler birinci hafta etkinliklerinde *benzerlik* ve *farklılık* kavramlarına ilişkin doğada gözlem yapmış ve bu gözlem sonucunda seçtikleri farklı türde yaprakları inceleyerek, benzerlik ve farklılıkları ifade ettikleri bir “yaprak bilgi kartı” hazırlamışlardır. Öğrencilerin kavramlara ilişkin ifadelerine ilişkin bulgular Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Deney Grubu Öğrencilerinin Yaprak Bilgi Kartı Etkinliğine İlişkin Bulgular

Şekle göre, yaprakların benzerlikleri “Dış Yapı” ve “İç Yapı” benzerlikleri olarak dallandırılmıştır. “Dış Yapı” benzerliklerinde öğrenciler “Renk”, “Şekil”, “Yüzey” ve

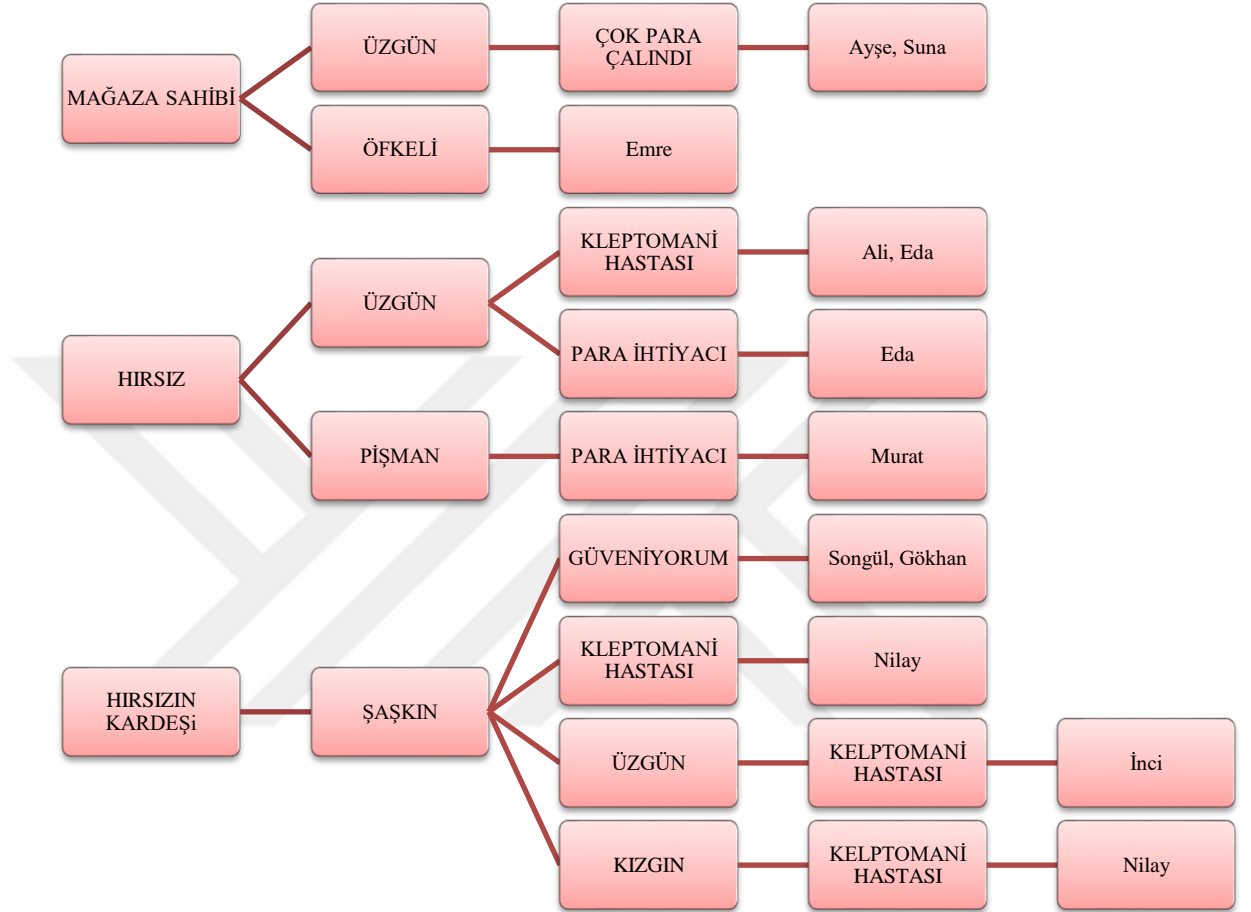
“Görünüş” benzerlikleri üzerinde durmuşlardır. “İç Yapı” benzerliklerinde ise “Oksijen Verir”, “Canlı”, “Bitki”, “Doğada Yetişir” ve “Ağaçta Büyür” başlıklarından söz etmişlerdir. Öğrenciler yaprakların farklılıklarını ifade ederken de yine “Dış Yapı” ve “İç Yapı” farklılıkları üzerinde durmuşlardır. “Dış Yapı” farklılıkları ile ilgili “Şekil”, “Boy”, “Ebat”, “Renk” ve “Miktar” başlıkları ön plana çıkarken; “İç Yapı” farklılıkları ile ilgili “Türü”, “İsmi”, “Koku” ve “Yetiştigi Yer” başlıkları ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin bu kavramlara ilişkin hazırladıkları “Yaprak Bilgi Kartları” örnekleri Tablo. ‘da verilmiştir.



Şekil 9. Deney Grubu Öğrencileri Yaprak Bilgi Kartı Örnekleri

4.2.2.2. “Mektup” Etkinliği Bulguları

Deney grubu öğrencilerinden ikinci hafta etkinliklerinde kendilerini mağaza sahibi, hırsız ve hırsızın kardeşi yerine koyarak, bu durumdaki düşüncelerini anlattıkları cümleler yazmaları istenmiştir. Buna göre öğrencilere önceden hazırlanmış yarım kalmış giriş cümleleri rastgele dağıtılmış ve her öğrencinin kendisini gelen kâğıttaki kişi yerine koymasına istenmiştir. Öğrencilerin yarım kalmış mektupları bu şekilde tamamlamaları istenmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 10’da verilmiştir.



Şekil 10. Deney Grubu Öğrencilerinin Mektup Etkinliğine İlişkin Bulgular

Şekilde görüldüğü üzere “Mağaza Sahibi” olarak kendini ifade eden öğrencilerin “Üzgün” ve “Öfkeli” kavramları üzerinde durduğu görülmüştür. Üzgün olma sebebi olarak, çok para çalınmasının gerekçe gösterildiği tespit edilmiştir.

Kendisini Hırsız olarak ifade eden öğrencilerin ise “Üzgün” ve “Pişman” kavramları üzerinde durduğu görülmüştür. Bu noktada “Üzgün” kavramı üzerinde duranların “Kleptomani Hastası” ve “Para İhtiyacı” ile ilgili olarak üzüntülerini ifade ettikleri

görülmüştür. Pişman olarak kendini ifade eden öğrenci de yine “Para İhtiyacı” ile ilgili düşüncesini ifade ederek bu kavramı kullandığını belirtmiştir.

Kendisini “Hırsızın Kardeşi” yerine koyan öğrenciler “Şaşkın” olarak kendilerini tanımlamışlardır. Bununla birlikte kardeşlerine güvendiklerini ifade edenlerin yanı sıra, kleptomani hastalığı sebebiyle bu durumun yaşanmış olabileceğini ve bu sebeple de üzgün ve kızgın olduklarını ifade etmişler ve bu ifadelerini “Güveniyorum”, “Kleptomani Hastası”, “Üzgün” ve “Kızgın” kavramları ile ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yazdığı mektuplara ilişkin örnekler Şekil 11’de verilmiştir.

Kim Mağazaya soyan kişi benim kardeşimdir, böyle bir şey yapmaz diye düşünüyorum çünkü. Kardeşim böyle bir şey yapacağına düşünmüyordum. Bu olay beni çok üzdü. Kardeşim sadece soygurluk yaptığına anlayamadım. Paranızla sadece Soygurluğu hasta olduğunu için soygurluk yaptığını düşünüyorum.

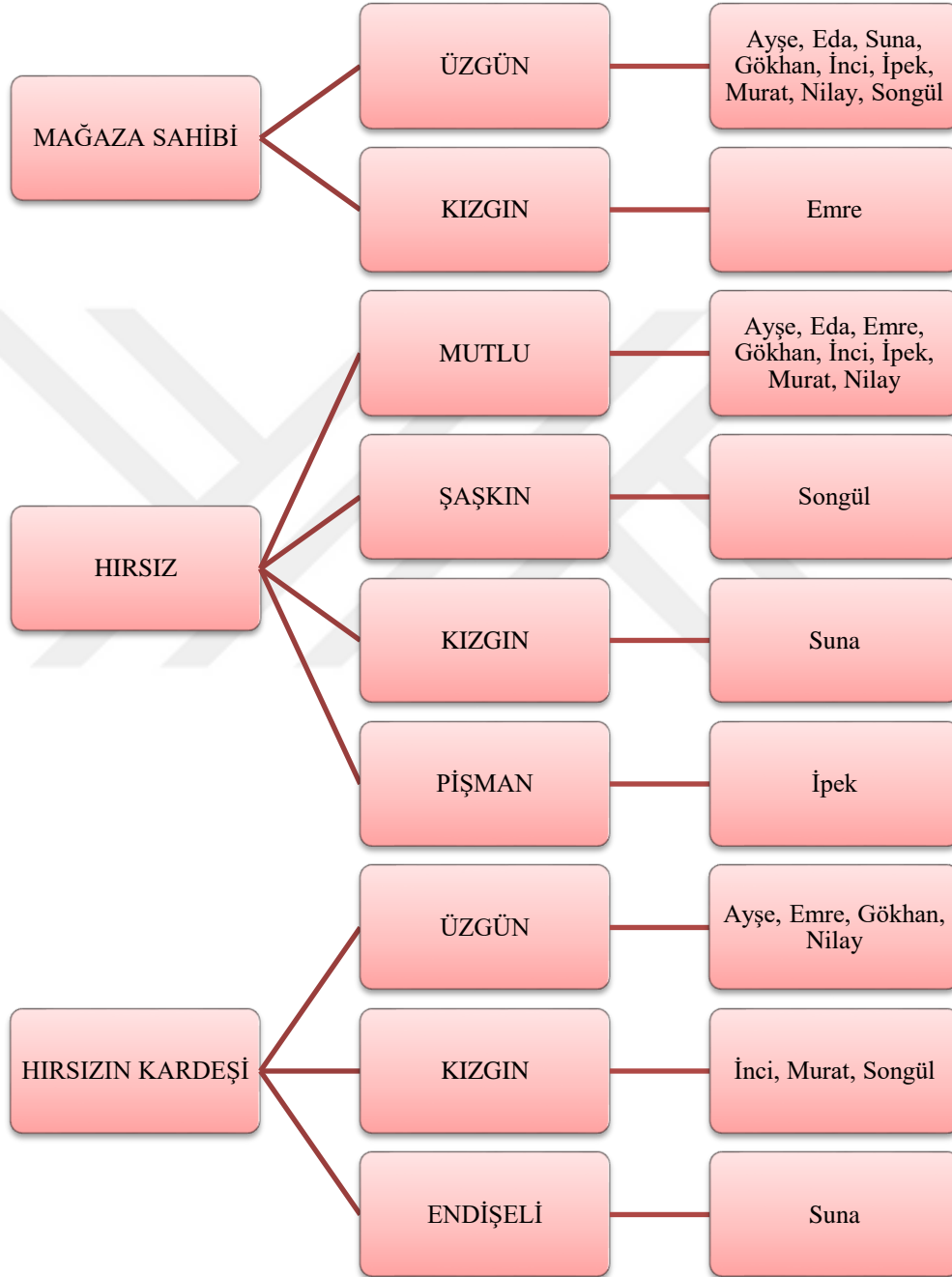
Mağazamda olan hırsızlık olayı beni çok etkiledi; çünkü. 7. sınıfta da mücadele ettiğim için çok üzgünüm.

Bu soygunu ben yaptım çünkü, çok ihtiyacım vardı. Hırsızlığımla ve akrabamın hastalığı için soydum. Bunun yaptığımı çok pişmanım. Bütün bunları size yazıyorum.

Şekil 11. Deney Grubu Öğrencileri Mektup Etkinliği Örnekleri

4.2.2.3. “Yüz İfadeleri” Etkinliği

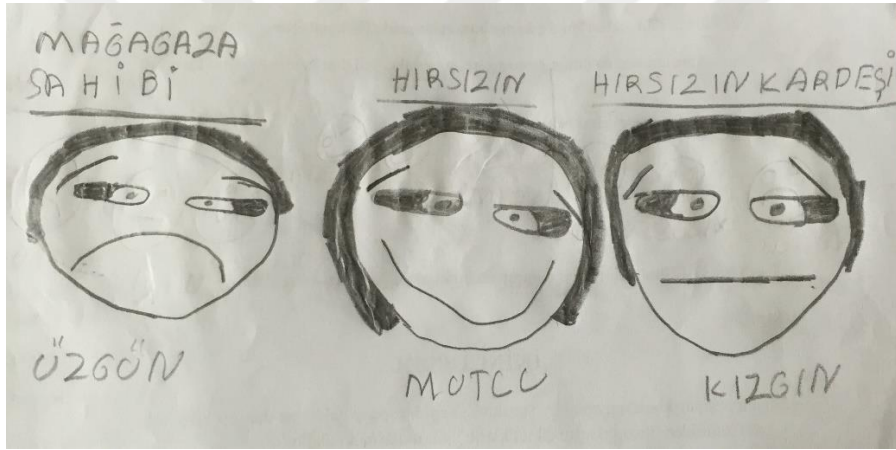
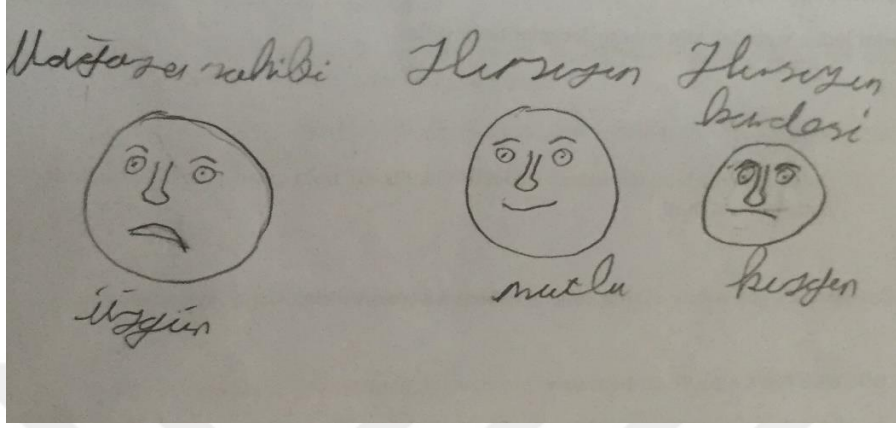
Öğrencilerin hırsızlık olayı ile ilgili duygularını ifade ettikleri “Yüz İfadeleri” etkinliğinde, her öğrencinin hırsız, mağaza sahibi ve hırsızın kardeşi olarak hissettiklerini çizmeleri istenmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 12’deki gibidir.



Şekil 12. Deney Grubu Öğrencileri Yüz İfadeleri Etkinliğine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “Mağaza Sahibi”nin yüz ifadesinin “Üzgün” ve “Kızgın” olarak çizdikleri görölmüştür. “Hırsız”ın yüz ifadesinin ise “Mutlu”, “Şaşkın”, “Kızgın” ve

“Pişman” olarak çizildiği görülmüştür. Son olarak “Hırsızın Kardeşi”nin yüz ifadesinin “Üzgün”, “Kızgın” ve “Endişeli” olarak çizildiği görülmüştür. Öğrencilerin “Yüz İfadeleri” etkinliğine ilişkin yaptığı çalışmalardan örnekler Şekil 13’te gösterilmiştir.



Şekil 13. Deney Grubu Öğrencilerinin Yüz İfadeleri Etkinliği Örnekleri

4.2.2.4. “Hoşgörü” ve “Saygı” Metafor Etkinliği Bulguları

Öğrencilerin “Hoşgörü” ve “Saygı” kavramlarına ilişkin düşüncelerini metaforlar aracılığıyla ifade etmeleri istenmiştir. Metaforların analizinde ilk olarak öğrencilerin oluşturdukları metaforların tamamı Tablo 46’da ifade edilmiş ve ardından kategoriler halinde ifade edilerek Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 46. Deney Grubu Öğrencilerinin “Hoşgörü” ve “Saygı” Kavramlarına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

“Hoşgörü” Metaforları	Öğrenciler	“Saygı” Metaforları	Öğrenciler
Ağaç	Ali	Çiçek	Gökhan, Murat
Hikâye	Gonca	İp	Suna
Elma	Eda	Ölçü	Gonca
Kalem	Suna	Kalp	Eda
		Kedi	Ali
		Küçük Çocuk	Nilay
		Akıl Küpü	İnci

Öğrencilerin “Hoşgörü” kavramını benzettikleri kavramlar “Ağaç”, “Hikâye”, “Elma” ve “Kalem” olarak sıralanmıştır. “Hoşgörü” kavramına ilişkin Ali: “Hoşgörü ağaç gibidir, çünkü ağaçlar bir canlı olmalarına rağmen hiç kötülük gibi şeyler yapmazlar.” şeklinde görüş belirtirken, Gonca: “Hoşgörü bir hikâye gibidir, çünkü bazı güzel kitapların çoğu hoşgörülüdür.” şeklinde görüş belirtmiştir. Bununla birlikte Eda: “Hoşgörü elmaya benzettim, çünkü elma gibi tatlı, güzel, iyi bir şey.”, Suna: “Hoşgörü kalem gibidir, çünkü düşüncelerimizi anlayışla karşılar ve kararlarımıza saygılı olur.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin “Saygı” kavramını benzettikleri kavramlar “Çiçek”, “İp”, “Ölçü”, “Kalp”, “Kedi”, “Küçük Çocuk” ve “Akıl Küpü” olarak ifade edilmiştir. Bu kavramlara ilişkin Gökhan: “Saygıyı çiçeğe benzetiyorum; çünkü çiçek de çok narindir.”, Murat: “Saygı çiçek gibidir; çünkü insanlar da çiçek gibi susuz yaşayamaz.”, Suna: “Saygı ip gibidir, çünkü bizi birbirimize bağlar.”, Gonca: “Saygı bir ölçü gibidir, bir insanın ne kadar saygısı olduğunu ölçer.”, Eda: “Saygı bir kalbe benzer; çünkü onun gibi güzel, neşeli bir şey.”, Ali: “Saygı kedi gibidir; çünkü kedileri haberde izledim kötülük yapmazlar ve yavruları ölürse gömerler.”, Nilay: “Saygı çocuk gibidir, çünkü çocuklar herkese saygı duyarlar.”, İnci: “Saygı akıl küpüdür; çünkü saygılı olmak için akıl gerekir.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

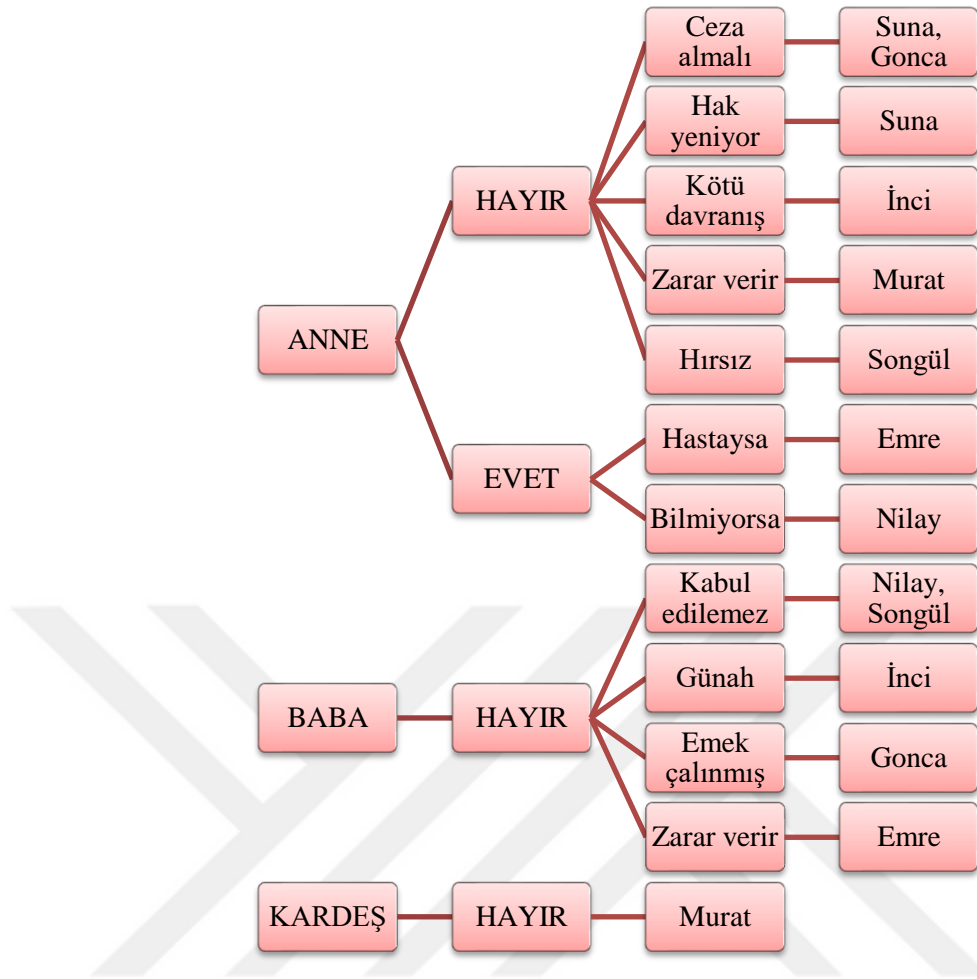
Öğrencilerin Hoşgörü ve Saygı kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların kategorilere göre dağılımı Tablo 47’deki gibi ifade edilmiştir.

Tablo 47. Deney Grubu Öğrencilerinin Hoşgörü ve Saygı Kavramlarına Yönelik Metaforlarının Kategorileri

Kategoriler	“Hoşgörü” Metaforu	Kategoriler	“Saygı” Metaforu
Algı Olarak Hoşgörü	Elma	İnsan İlişkileri Açısından Saygı	İp, Ölçü, Küçük Çocuk
Davranış Yönünden Hoşgörü	Ağaç, Kalem, Hikâye	Davranış Yönünden Saygı Yapı Olarak Saygı	Kedi, Kalp ,Akıl Küpü Çiçek

4.2.2.4. “Röportaj” Etkinliği Bulguları

Uygulamanın üçüncü haftasından deney grubu öğrencilerinin “Hırsıza karşı hoşgörülü olunabilir mi? Neden?” sorusunu araştırmaları için röportaj etkinliği gerçekleştirilmiştir. Buna göre öğrenciler bu soruyu üç farklı kişiye sorarak aldıkları cevapları not edeceklerdir. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.



Şekil 14. Deney Grubu Öğrencileri Röportaj Etkinliği Bulguları

Elde edilen bulgulara göre annelerin, hırsıza karşı hoşgörülü olunabileceğine ilişkin görüşler ifade ettiği görülmektedir. Baba ve kardeşler ise hırsıza hiçbir şekilde hoşgörülü olunamayacağını ifade etmişlerdir. Bu etkinlikte annelerin hayır diye yanıtladığı ifadelerle bakıldığında Suna'nın yaptığı araştırmada: *"Hırsızlık yapan kişinin niçin çalmak zorunda araştırılır. İhtiyaçtan olduyorsa, yardım edilir; ama hırsız cezasını çeker."* , *"Olunamaz, çünkü hakkı olmayan bir şeyi çalıyor."* şeklinde görüşler belirtilirken, Gonca'nın yaptığı araştırmada: *"Bence hoşgörülü olunmaz; ya paraları öder ya da ceza evinde yatar."* şeklinde bir görüş belirtilmiştir.

Annelerin hoşgörülü olunabilir ifadelerine ağırlık verdiği cevaplara bakıldığında, Emre'nin yaptığı araştırmada: *"Hastalığa hoşgörülü olurum, yoksa olmam."* şeklinde görüşler alınırken, Nilay'ın yaptığı araştırmada: *"Hırsızlığın ne olduğunu bilmiyorsa, hoşgörülü olabilirim. Hırsızlığın suç olduğunu anlatırım, tekrarlanmamasını söylerim, bir defa affederim."* şeklinde bir görüş belirtilmiştir.

Babalardan alınan görüşlerde, hırsızlığın hoş görülmecek bir davranış olduğu ifade edilirken, bu konuda Nilay'ın araştırmasında: *“Hırsızlık kabul edilemez bir şeydir.”* şeklinde bir görüş ifade edilirken, İnci: *“Hoşgörülü olamayız, çünkü hırsızlık günahdır.”* ve *“Hoşgörülü olamayız, çünkü başkasının malını izinsiz almak kötü bir davranıştır.”* şeklinde görüşler elde etmiştir. Gonca: *“Ben onu hiç hoş görmezdim, sahibi onları emekle yapıp, o parayı damla damla teriyle kazanmış olabilir.”* şeklinde görüş elde ederken, Emre: *“Ben olmam, çünkü herkesin başını derde sokuyor, yani içeriye atın.”* şeklinde görüş elde etmiştir.

Kardeşlerin ifadelerine bakıldığında da yine hırsıza hoşgörü gösterilemeyeceği fikri ön plandadır. Bu hususta Murat: *“Olamayız, çünkü canımıza zarar verebilir.”* şeklinde görüş elde etmiştir.

4.2.2.5. “Zihin Haritaları” Etkinliği Bulguları

Uygulamanın üçüncü haftasının sonunda deney grubu öğrencilerinin hafta boyunca yapılan çalışmalar doğrultusunda *“Hoşgörü”* ve *“Saygı”* kavramlarına yönelik zihin haritaları yapmaları istenmiştir. Çalışma grubunun yarısına hoşgörü, yarısına saygı konulu zihin haritaları yaptırılmıştır. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular Tablo 48'deki gibidir.

Tablo 48. Deney Grubu Öğrencilerinin Zihin Haritaları Etkinliği Bulguları

Hoşgörü			Saygı		
Tema	Kodlar	Öğrenciler	Tema	Kodlar	Öğrenciler
Saygı	<i>Düşünce</i>	Ali	Hoşgörü	<i>Nazik</i>	İnci
	<i>Üzüntü</i>	Ali		<i>İnanç</i>	İnci
Mevlana	<i>Yunus Emre</i> <i>Itri</i>	Nilay, Gonca	<i>Hayvanlar</i>	Gökhan	
		Nilay	<i>Üzüntü</i>	Gökhan	
		Nilay	<i>Temizlik</i>	Gökhan	
Paylaşmak	<i>Yardıms sever</i>	Gonca	<i>Fikir</i>	Eda	
		Ali	<i>Araştırma</i>	Eda	
Arkadaşlık	<i>Itri</i>	Gonca	Düşünce	<i>Özgürlük</i>	İnci
		Gonca		<i>İstek</i>	İnci
Mutluluk	<i>Ders</i> <i>Medeniyet</i>	Ali	Büyükler	<i>İnsan</i>	Murat
		Ali		<i>Hoşgörü</i> <i>(Şems)</i>	Murat
		Ali		<i>Peygamberler</i>	Murat
Sevinç	<i>Mutluluk</i> <i>Heyecan</i>	Songül, Gonca	<i>Baba</i>	Murat	
		Nilay	<i>Ben</i>	Murat	
Huzur	<i>Takdir</i> <i>Çoklu</i>	Nilay	Mevlana	<i>El Öpme</i>	Suna
		Nilay		<i>Mesnevi</i>	Murat
Fikir		Ali	<i>Itri (Neva Kar)</i>	Murat	
Dostluk		Songül	<i>Dede Efendi</i>	Murat	
Gülümsemek		Songül	<i>Yunus Emre</i>	Murat	
Kalp		Songül	<i>Uyum</i>	İnci	
İnsanlar		Songül	<i>Zevk</i>	İnci	
Gönül		Songül	Sevinç	<i>Hayvanlar</i>	Eda
Peygamberler		Gonca		<i>Bitkiler</i>	Eda
Kültür		Gonca	<i>Eğlence</i>	Eda	
Atatürk		Gonca	<i>İnsanlar</i>	Eda	
Fikir		Gonca		Gökhan	
Sevgi		Gonca	Yardıms sever	<i>Mevlana</i>	Eda
Oyun		Gonca		<i>Şems</i>	Eda
Anlayış		Gonca		<i>Itri</i>	Eda
Yardım		Gonca	Yardımlaşma	<i>Yunus Emre</i>	Eda
Din		Gonca		<i>Şems</i>	Gökhan
			<i>Mevlana</i>	Gökhan	
			<i>Itri</i>	Gökhan	
			Türk	<i>Mevlana</i>	Suna
			Düşünürleri		
				<i>Şems</i>	Suna
				<i>Yunus Emre</i>	Suna
			Sevmek	<i>Eğlenmek</i>	Emre
				<i>Müzik</i>	Emre
			Dokunmak	<i>Gülümsemek</i>	Emre
				<i>Melodi</i>	Emre
			İyilik	<i>Mutluluk</i>	Emre
				<i>Üzülmek</i>	Emre
			Huzur	<i>Mutluluk</i>	İnci
				<i>Rahatlamak</i>	İnci
			Yardım	<i>Sevgi</i>	Suna
				<i>Paylaşmak</i>	Suna
			Dürüst		Gökhan
			Peygamberler	<i>Hz. Muhammed</i>	Suna
			Kültür	<i>Gelenek</i>	Suna
			Ana		Murat

Tablo 48 incelendiğinde, öğrencilerin “Hoşgörü” ile ilgili yaptıkları zihin haritalarında “Saygı”, “Mevlana”, “Paylaşmak”, “Arkadaşlık”, “İtri”, “Mutluluk”, “Sevinç”, “Huzur”, “Fikir”, “Dostluk”, “Gülümsemek”, “Kalp”, “İnsanlar”, “Heyecan”, “Gönül”, “Peygamberler”, “Kültür”, “Atatürk”, “Fikir”, “Sevgi”, “Oyun”, “Anlayış”, “Yardım” ve “Din” temalarının oluşturulduğu görülmüştür.

Nilay, zihin haritasında “Saygı” temasını tek başına, büyük harfler ve kırmızı renkle vurgulayarak ifade ederken; Gonca aynı temayı küçük harflerle, ancak iki kişinin iletişimde olduğu bir simge ile ifade etmiştir. Ali ise aynı temayı “Düşünce” ve “Üzüntü” kodları ile ifade etmiş, temayı büyük harfler ve sarı renkle vurgularken, kodları mor renkle ifade etmiştir. “Düşünce” kodunu küçük harflerle, “Üzüntü” kodunu ise büyük harflerle ifade etmiştir. “Mevlana” temasını Gonca, herhangi bir kod ile kullanmamış; ancak defter simgesini bu tema ile ilişkilendirmiştir. Nilay ise aynı temayı “Yunus Emre” ve “İtri” ile ilişkilendirerek, temayı büyük harflerle, kodları küçük harflerle ifade etmiştir. “Paylaşmak” temasını Gonca bir bardak simgesi ile ilişkilendirmiş ve mavi renkle ifade etmiştir. Aynı temayı Ali, “Yardımsever” koduyla ilişkilendirmiştir. “Arkadaşlık” temasını Songül, renkli ve bol çiçekli bir ana dal ile ifade ederek, üçlü ve ikili arkadaş simgeleri çizmiştir. Gonca ise aynı tema için sade bir ana dal tercih etmiş ve kırmızı, sarı ve yeşilden oluşan üçlü renklendirmeden oluşan bir simge çizmiştir. “İtri” teması altında çizim yapan Ali, “Ders”, “Medeniyet”, “Yunus Emre” ve “Mevlana” kodlarına ilişkin bir dallandırma yaparak, her birini birbiri ile ilişkilendirmiştir. “Mutluluk” temasına ilişkin çizim yapan Gonca, bu ifadesini gülen yüz simgesiyle eşleştirmiştir. “Sevinç” teması altında “Mutluluk” ve “Heyecan” kodlarına yer veren Nilay, bu ifadeleri büyük harflerle ve kırmızı bir dal ile belirtmiştir. Nilay, “Huzur” temasını “Takdir” koduyla ilişkilendirerek, bu çiziminde de dallandırmada mavi, harf yazımında kırmızı renge yer vermiştir. “Fikir” teması altında “Çoklu” koduna yer veren Ali, bu ifadesinde mor ve yeşil renkleri kullanmış, herhangi bir simge ya da resim ilişkilendirmesi yapmamıştır. “Dostluk”, “Gülümsemek”, “Kalp”, “İnsanlar” ve “Gönül” temaları altında görüş belirten Songül, bu temalarda herhangi bir dallandırma yapmamış; ancak her kelimeyi bir simge ile ifade etmiştir. Bu dallandırmalarda çiçek ve yaprak şekillerini kullanan Songül, “Dostluk” ve “Gönül” temasını kalp simgesiyle, “Gülümsemek” temasını gülümseyen insan resmi ve gülümseyen yüz ifadeleriyle, “Kalp” ve “İnsanlar” temalarını kalpler ve yan yana duran insan figürleriyle ifade etmiştir. “Peygamberler”,

“Kültür”, “Atatürk”, “Fikir”, “Sevgi”, “Oyun”, “Anlayış”, “Yardım” ve “Din” temaları altında fikir beyan eden Gonca, dallandırmalarını oldukça sade ve tek bir çizgi ile şekillendirmiş, her kelimeye bir simge vererek çizimini tamamlamıştır. “Peygamberler” temasını insan figürleriyle ifade ederken, “Kültür” temasını farklı renk ve motiflerin bulunduğu bir simgeyle ifade etmiş, “Atatürk” temasında gülen bir yüz simgesi çizmiş, “Fikir” temasında gülen bir yüz ve bir düşünen balon simgesi oluşturmuş, “Sevgi” teması altında bir çiçek simgesi çizmiş, “Oyun” temasını çizgi oyununu anlatan bir simge ile belirtmiş, “Anlayış” temasında gülen bir yüz simgesi kullanmış, “Yardım” temasında mavi başlıklı bir gülen yüz ifadesi çizmiş ve son olarak “Din” temasında kitap simgesi kullanmıştır.

“Saygı” ile ilgili yapılan zihin haritalarına bakıldığında “Hoşgörü”, “Düşünce”, “Büyükler”, “Mevlana”, “Sevinç”, “Yardımsever”, “Yardımlaşma”, “Türk Düşünürleri”, “Sevmek”, “Dokunmak”, “İyilik”, “Huzur”, “Yardım”, “Dürüst”, “Peygamberler”, “Kültür” ve “Ana” temalarının oluşturulduğu görülmüştür.

“Hoşgörü” teması altında çizim yapanlardan biri olan İnci, bu tema için “Nazik” ve “İnanç” kodlarını kullanmıştır. Bu kodlardan “Nazik” koduna ilişkin bir yıldız ve bir kalp simgesi çizerken, bu kodu turuncu renkle ve büyük harfle belirtmiştir. “İnanç” kodunu ise yeşil renk ve büyük harflerle ifade ederek, bu kodu sohbet eden iki insan figürü ile ilişkilendirmiştir. Bu tema altında çizim yapan bir diğer öğrenci ise Gökhan’dır. Gökhan “Hoşgörü” temasını “Hayvanlar”, “Üzüntü” ve “Temizlik” kodları ile ilişkilendirmiştir. Bu ilişkilendirmelerde her üç kodu da tek bir üzgün yüz simgesiyle ilişkilendirmiş, bu dallandırmaları yeşil renkle ifade etmiştir. Son olarak Eda, “Hoşgörü” temasını “Fikir” ve “Araştırma” kodlarıyla ifade etmiştir. Her iki kodu da mavi renkle belirten Eda, “Fikir” kodunu gülen bir insan figürü ile ifade ederken, “Araştırma” kodunu yazılı bir kitap simgesi ile ifade etmiştir. Zihin haritalarında “Düşünce” teması altında çizim yapanlardan biri olan İnci, bu temayı “Özgürlük” ve “İstek” kodlarıyla ilişkilendirmiştir. Bu temada soru işareti simgelerini kullanan İnci, “Özgürlük” kodunda elinde çanta olan bir insan simgesi kullanmış, “İstek” kodunda ise gülen bir yüz ifadesi kullanmıştır. Murat bu tema altında “İnsan” ve “Hoşgörü” kodlarını kullanmıştır. “İnsan” kodunda gülen yüz simgeleri kullanan Murat, “Hoşgörü” kodunda birbirine sarılan iki kişi simgesini kullanmıştır ve bu kodu “Şems” ile ilişkilendirerek ifade etmiştir. “Büyükler” teması altında “Peygamberler”,

“Baba” ve “Ben” kodlarına ilişkin ilişkilendirme yapan Murat, her üç kodu da gülen yüz simgesiyle ifade etmiş, büyük harflerle belirtmiştir. Bu tema altında “El Öpme” kodu ile ilişkilendirme yapan Suna ise bu kodu herhangi bir simge ya da şekille ilişkilendirmemiş, kırmızı renkle bu kelimeyi yazmıştır. “Mevlana” teması altında yapılan ilişkilendirmelerde Murat, “Mesnevi”, “Itri”, “Dede Efendi”, “Yunus Emre” kodlarını kullanmıştır. Murat tüm kodlarda herhangi bir simge ya da ilişkilendirme kullanmayı tercih etmemiş, sadece “Itri”yi “Neva Kar” ile ilişkilendirmiştir. İnci ise bu tema altında “Uyum” ve “Zevk” kodlarını kullanmıştır. “Zevk” kodunda herhangi bir simge ya da resim ilişkilendirmesi yapmamasına karşın, “Uyum” kodunu üç gülen yüz simgesiyle ilişkilendirmiştir. “Sevinç” temasına ilişkin ilişkilendirme yapan Eda bu temada “Hayvanlar”, “Bitkiler”, “Eğlence” ve “İnsanlar” kodlarını kullanmıştır. Bu kodlardan “Hayvanlar”, bir hayvan figürüyle, “Bitkiler” bir elma figürüyle, “İnsanlar” da bir insan figürü ile ifade edilmiştir. Gökhan ise bu temayı herhangi bir ilişkilendirme yapmadan, tek başına kullanmayı tercih etmiştir. “Yardımsaver” teması altında görüş belirten Eda, “Mevlana”, “Şems”, “Itri” ve “Yunus Emre” kodlarını kullanmıştır. Bu kodları ifade ederken tamamını aynı insan figürü ile ilişkilendirmeyi tercih etmiştir. “Yardımlaşma” teması altında “Şems”, “Mevlana” ve “Itri” kodlarını kullanan Gökhan, “Itri” ve “Mevlana” kodlarını birer gülen yüz simgesiyle ifade etmiş, “Şems” kodunu herhangi bir simge ya da resimle ilişkilendirmemiştir. “Türk Düşünürleri” teması altında “Mevlana”, “Şems” ve “Yunus Emre” kodlarıyla ilişkilendirme yapan Suna, her üç kodu da büyük harflerle ifade etmiş ancak herhangi bir simge ya da fotoğraf ilişkilendirmesi yapmamıştır. “Sevmek” teması altında “Eğlenmek” ve “Müzik” kodlarıyla ilişkilendirme yapan Emre, kodlardan ziyade temayı gülen bir yüz ile ilişkilendirmiş, bunun dışında herhangi bir ilişkilendirme yapmamıştır. Emre, “Dokunma” teması altında “Gülümsemek” ve “Melodi” kodlarıyla da ilişkilendirme yapmıştır. Bu ilişkilendirmelerde “Dokunmak” temasını, birbirinin elini tutan iki insan simgesiyle ifade ederken, “Gülümsemek” kodunu gülen bir yüz simgesiyle ifade etmiştir. “Melodi” koduna ilişkin herhangi bir ilişkilendirme yapmamıştır. “İyilik” temasına ilişkin “Mutluluk” ve “Üzölmek” kodu ile ilişkilendirme yapan Emre, temayı ifade ederken itilen bir insan olgusunu ifade eden bir görsel çizmiştir. Emre “Mutluluk” kodunu ifade ederken gülen bir yüz simgesini kullanmış, “Üzölmek” kodunu da üzgün yüz ifadesiyle belirtmiştir. “Huzur” temasına ilişkin “Mutluluk” ve “Rahatlamak” kodlarıyla ilişkilendirme yapan İnci, her iki kodla ilgili herhangi bir simge ya da bir resim kullanmayı tercih etmemiştir. “Yardım”

temasına ilişkin “Sevgi” ve “Paylaşmak” kodlarıyla ilişkilendirme yapan Suna da her iki kodla ilgili herhangi bir simge ya da resim ilişkilendirmesini tercih etmemiştir. “Dürüst” temasına ilişkin herhangi bir kod ilişkilendirmesi yapmayan Gökhan, bu temayı gülen bir insan figürü ile ilişkilendirmiştir. “Peygamberler” teması ile ilgili çizim yapan Suna, bu temayı “Hz. Muhammed” kodu ile ilişkilendirmiş, herhangi bir simge ya da resim kullanmamıştır. Suna, “Kültür” temasını “Gelenek” kodu ile ilişkilendirmiş ve bir önceki temada olduğu gibi bu temada da sadece kelime ilişkilendirmesinden faydalanmış, herhangi bir resim ya da simge ilişkilendirmesine yer vermemiştir. Son olarak Murat, “Ana” temasını tek başına kullanmayı tercih etmiş ve bu temayı gülen bir kadın yüzü ile ilişkilendirmiştir.

4.2.2.6. “Grup Kimliği” Etkinliği Bulguları

Dördüncü hafta, deney grubu öğrencileri sınıf içerisinde beşerli gruplara ayrılmıştır. Her gruptan kendilerine bir Grup Kimliği yapmaları istenmiştir. Bu kimlikte, gruba üye olan her öğrencinin adı soyadı, yaşı, yapmayı sevdiği üç şeyi yazmaları istenmiştir. Bununla birlikte her grubun, kendilerini temsil edecek bir hayvan ve bir bitki seçmeleri, seçtikleri bu canlıların da özelliklerini hazırlayacakları Grup Kimliği’ne yazmaları istenmiştir.

Etkinlik sonunda her grup kendi üyelerini sınıftaki diğer arkadaşlarına tanıtmış, sınıftaki diğer arkadaşları ile benzerlik ve farklılıkları yönünden kendilerini ifade etmiştir. Etkinlik sırasında, hem grupların kendi içindeki kişilerin hem de diğer gruplarda yer alan öğrencilerin benzer şeyleri yapmaktan hoşlanan öğrenciler olduğu görülmüştür.

4.2.3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Uygulama sonrasında, deney grubu öğrencileriyle görüşmeler yapılırken, kontrol grubu öğrencilerinden seçilen öğrencilerin de genel olarak uygulama süreci hakkında görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

4.2.3.1. “Sosyal Bilgiler” Algısına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kontrol grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin Sosyal Bilgiler algısına ilişkin görüşleri alınmış, elde edilen bulgular Tablo 49’da ifade edilmiştir.

Tablo 49. “Sosyal Bilgiler” Algısı

Tema	Kodlar	Öğrenciler
Eğitim	<i>Öğretmen</i>	Metin, Ada, İdil, İclal
	<i>Bilgi</i>	Yunus, İclal
	<i>Okul</i>	Metin, Ada
	<i>Sınıf</i>	Metin, Ada
	<i>Kitap</i>	Metin, Mete
	<i>Öğrenci</i>	Ada, Ela
	<i>Ders İşlemek</i>	Ela, Mete
	<i>Eğlenceli Etkinlik</i>	Yunus
	<i>Soru</i>	Yunus
	<i>Müdür</i>	Ada
	<i>Sınav</i>	Mete
	<i>Karne</i>	Mete
	<i>Çalışmak</i>	Fuat
	Yaşam	<i>Sosyal Hayat</i>
<i>Meslek</i>		Ada
<i>Çevre</i>		Meltem
<i>Dünya</i>		Meltem
Bireysel	<i>Kendim</i>	Meltem, Duru
	<i>Kimlik</i>	Meltem
	<i>Kendine Güven</i>	Alperen

Tablo 49’da görüldüğü üzere kontrol grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplarda Sosyal Bilgiler kavramına ilişkin “Eğitim”, “Yaşam” ve “Bireysel” temaları oluşturulmuştur.

Eğitim temasında “Öğretmen”, “Bilgi”, “Okul”, “Sınıf”, “Kitap”, “Öğrenci”, “Ders İşlemek”, “Eğlenceli Etkinlik”, “Soru”, “Müdür”, “Sınav”, “Karne” ve “Çalışmak” kodları oluşturulmuştur. “Öğretmen” koduna ilişkin öğrencilerden Metin: “Sosyal bilgiler deyince aklıma okul, öğretmen, sınıf, kitap aklıma geliyor.” şeklinde görüşlerini ifade ederken, Ada: “Bazı öğretmen, öğrenci, okul, sınıf, müdür ve meslek.”, İdil: “Bir sürü şey aklıma geliyor ama en çok öğretmen.”, İclal: “Hayat geliyor, bilgi geliyor, anımsamak geliyor, daha önemlisi siz geliyorsunuz öğretmenim.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. “Bilgi” koduna ilişkin Yunus: “Değişik bilgiler. Düşünceli sorular, eğlenceli etkinlikler.” şeklinde görüşünü ifade ederken, “Okul” ve “Sınıf” kodlarına ilişkin Metin: “Sosyal bilgiler deyince aklıma okul, öğretmen, sınıf, kitap aklıma geliyor.” şeklinde fikrini beyan etmiştir. “Çalışmak” koduna ilişkin Fuat: “Çalışmak geliyor, okuma yazma öğrendik.” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Yaşam” temasında “Sosyal Hayat”, “Meslek”, “Çevre” ve “Dünya” kodları oluşturulmuştur. Bu kodlardan “Sosyal Hayat” a Meltem: “Sosyal hayatımızda yaşadıklarımız kimliklerimiz çevre dünya kendim geliyor.” şeklinde görüş belirtirken, Oğuz: “Sosyal hayat geliyor. Çünkü hayatı kimliklerimizi gibi şeyleri öğreniyoruz yani sosyal hayat geliyor, başka bir şey gelmiyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Bireysel” temasında “Kimlik”, “Kendim” ve “Kendine Güven” kodları ön plana çıkmıştır. Bu kodlara ilişkin görüş belirten öğrenciler de Meltem, Duru ve Alperen’dir. Duru: “Kendimizi tanımak büyüyünce daha iyi bilgilere sahip olmak geliyor.” şeklindeki görüşüyle Kendim kodunu ön plana çıkarmıştır.

4.2.3.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Var Olma Gerekçesine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kontrol grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinin var olma gerekçesine ilişkin görüşleri alınmış, elde edilen bulgular Tablo 50’de ifade edilmiştir.

Tablo 50. Sosyal Bilgiler Dersinin Var Olma Gerekçesi

Tema	Kodlar	Öğrenciler
Öğrenmek	Bilgiyi	Yunus, Ela, İdil, İclal
	Dersi	Ada, Fuat, Mete
	Sosyal Hayatı	Meltem, Alperen, Oğuz
	Atatürk’ün Hayatı’nı	Yunus, Ela
	Konuyu	Metin
Tanımak	Kimliği	Meltem
	Kendimizi	Duru

Tablo 50’de görüldüğü üzere, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinin var olma gerekçesini ifade ettikleri görüşleri “Öğrenmek” ve “Tanımak” olmak üzere iki tema altında toplanmıştır.

“Öğrenmek” teması altındaki kodlar incelendiğinde “Bilgiyi”, “Dersi”, “Sosyal Hayat’ı”, “Atatürk’ün Hayatı’nı” ve “Konuyu” olmak üzere beş kod üzerinde durulduğu görülmektedir. “Bilgiyi” kodu altında Yunus: “Atatürk’ün hayatını öğrenmemiz için, bilgi öğrenmemiz için, değişik bilgiler için, hayatla ilgili bilgiler için.” şeklinde görüş belirtirken, İdil: “Çünkü bilgili olmamızı, zekâlı olmamızı, zinde olmayı yani pek çok şey için var.”, İclal: “Bizim bilgi öğrenmemiz için. Örneğin Milli Mücadele’yi öğrendik. Atatürk’le ilgili bilgimiz çoğaldı.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. “Dersi” kodu altında görüş belirten Ada: “Çünkü biz çocuklar Sosyal Bilgiler dersini bilelim, çok iyi öğrenelim, bütün sorulara parmak kaldıralım ve

büyyünce sosyal bilgiler öğretmeni olalım diye var.”, Fuat: “Çalışmak için, dersi anlamak için, çalışkan olmak için.” ve Mete: “Okumamız için, çalışmak için, öğrenmek için var.” şeklinde görüş belirtmişlerdir. “Sosyal Hayatı” kodu altında görüş belirten öğrencilerden Alperen: “Bence bu ders insanların hayatını ve gerçek hayatını ilgilendiriyor. Ama insanın kendi hayatını sorduğu için o açıdan doğru bir kitap değil. Öyle olmasaydı belki güzel bir kitap ve ders olurdu.” şeklinde görüşünü ifade ederken, Oğuz: “Sosyal hayatı öğrenmek için var. Sosyal hayat da önemli olduğu için sosyal bilgiler dersini işliyoruz ve yapıyoruz.” ifadesiyle fikrini beyan etmiştir. “Atatürk’ün Hayatı” koduyla fikirlerini ifade eden Ela: “Bizim için var. Biz öğrenelim diye var. Eğer olmasaydı biz birçok şeyi öğrenemezdik, ders kitabından okumadan. Atatürk ün ne yaptığını öğrenemezdik.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. “Konuyu” koduna ilişkin fikir beyan eden Metin: “Öğrenmemiz için vardır, çalışmamız için vardır, o konuyu iyice öğrenmemiz için vardır, o kitabı bitirmemiz için vardır.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Tablo 50’de “Tanımak” temasına bakıldığında, “Kimliği” ve “Kendimizi” olmak üzere iki kod oluştuğu görülmektedir. “Kimliği” koduna ilişkin Meltem: “Sosyal hayatımızı öğrenmek için var. Hayatımızda neler yaptıklarımız, kimliğimizi tanıma...” şeklinde görüş belirtirken, “Kendimizi” koduna ilişkin Duru: “Bence kendimizi iyi tanımamız ve bebeklikten bu güne kadar nasıl olduğumuzu insanın bir sürü kimliği olduğunu öğretiyor.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

4.2.3.3. Sosyal Bilgiler Dersinin İşlenişine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kontrol grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinin işlenişine yönelik görüşleri alınmış, elde edilen bulgular Tablo 51’de ifade edilmiştir.

Tablo 51. Sosyal Bilgiler Dersinin İşlenişi

Tema	Kodlar	Öğrenciler
Öğrenci Etkin	Konu Öğrenme (Etkinliklerle)	Fuat, Duru, Mete, İdil, İclal
	Eğlenceli	Yunus, Metin, Ada, Meltem
	Yazma	Meltem, Alperen
	Tahmin/Düşünme	Yunus
Öğretmen Etkin	Test/Form	Ela
	Kitap/Defter	Oğuz

Tablo 51’de görüldüğü üzere öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi işlenişiyle ilgili ifade ettikleri görüşler, “Öğrenci Etkin” ve “Öğretmen Etkin” temaları altında toplanmıştır.

“Öğrenci Etkin” teması altında “Konu Öğrenme (Etkinliklerle)”, “Eğlenceli”, “Yazma”, “Tahmin/Düşünme” olmak üzere dört kod oluşturulmuştur. Bu kodlardan “Konu Öğrenme (Etkinliklerle)”ye ilişkin Mete: “Çok güzel etkinlikler yapıyoruz.”, İdil: “Sosyal Bilgiler dersini çok iyi işliyoruz. Bir sürü etkinlik yapıyoruz.”, İclal: “Çok eğlenceli işliyoruz. Öğretmenimiz sağ olsun, derste kronoloji dersini bebeklik fotolarımızı kimliğimizi öğrenme yapıyoruz.”, Duru: “Her insanın parmak izinin farklı olmasını bebeklikten bugüne kadar değiştığımız insanın bir sürü kimliği olması gibi etkinlikler yapıyoruz.” şeklinde görüş belirtmişlerdir. “Eğlenceli” koduna ilişkin Yunus: “Eğlenceli ve zor şeyler oluyor. Uzayla ilgili şeyler oluyor ve düşünüyoruz, tahmin ediyoruz.”, Metin: “Sosyal bilgiler dersini çok güzel işliyoruz. Orada kimlikle ilgili konuları işliyoruz.”, Ada: “Sosyal bilgiler dersini çok seviyorum ve çok iyi bir ders bu dersi çok iyi işliyoruz. Biz derste kimlikleri öğreniyoruz.”, Meltem: “Eğlenerek öğreniyorum. Eğlenceli ama çok yazma var, kısalsa güzel olur.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. “Yazma” koduna ilişkin Meltem’e ek olarak Alperen de; “Yazı yazarak, konuşarak, sınav yaparak işliyoruz. Ama biz hiç etkinlik yaptırmadığı için hiçbir şey diyemeyeceğim. Ama öğretmenimiz bizi çok güzel eğitti.” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Öğretmen Etkin” teması altında “Test/Form” ve “Kitap/Defter” kodları oluşturulmuştur. Ela: “Form dolduruyoruz. Öğretmen anlatıyor, biz dinliyoruz. Hiç sıkılmadan, test çözerek, testler hiç sıkıcı değil çünkü bizim öğreneceğimiz şeyler. Yani eğleneceğimiz şeyler var.” ifadesiyle “Test/Form” koduna ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Son olarak “Kitap/Defter” koduna ilişkin Oğuz: “Sosyal Bilgiler dersini daha çok kitaptan ve defterden işliyoruz. Daha çok doğru yanlış ifadesi yapıyoruz.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

4.2.3.4. Sosyal Bilgiler Dersinin Daha Etkili Olabilmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kontrol grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinin daha etkili olabilmesi yönelik görüşleri alınmış, elde edilen bulgular Tablo 52’de ifade edilmiştir.

Tablo 52. Sosyal Bilgiler Dersinin Etkili Olabilmesine Yönelik Öneriler

Tema	Kodlar	Öğrenciler
Etkinliklerle	<i>Komik/Eğlenceli</i>	Alperen, Fuat, Duru
	<i>Kes/Yapıştır</i>	Yunus, Duru, Oğuz
	<i>Resimli Anlatım</i>	Yunus, Ada
	<i>Boyama</i>	Ela, Mete
	<i>Deftere Yazarak</i>	Ela, Mete
	<i>Oyun</i>	Fuat
	<i>Ödev</i>	İclal
	<i>Az yazılı</i>	Meltem
	<i>Canlı (Hareketli)</i>	Metin
	<i>Farklı Sorular</i>	Yunus
	<i>Öğretmenle</i>	İdil

Tablo 52’de görüldüğü üzere öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinin işlenişine yönelik önerileri “Etkinliklerle” teması altında toplanmıştır. Bu tema altında “Komik/Eğlenceli”, “Kes/Yapıştır”, “Resimli Anlatım”, “Boyama”, “Deftere Yazarak”, “Oyun”, “Ödev”, “Az Yazılı”, “Canlı (Hareketli)”, “Farklı Sorular”, “Öğretmenle” olmak üzere on bir kod oluşturulmuştur. Bu kodlardan “Komik/Eğlenceli”ye ilişkin Alperen: “Sadece yazı yazarak, konuşarak ve ders işleyerek zaman (vakit) geçmez. Onun için komiklik yaparak olmalıydı ve etkinlik yapmalıydık.”, Duru: “Daha eğlenceli etkinlikler yapsaydık ve daha fazla kesip yapıştırma yapsaydık olurdu.” şeklinde görüş belirtirken, “Kes/Yapıştır” koduna ilişkin Oğuz: “Sosyal bilgiler dersinde etkinlik yaptık ama kes yapıştır olsaydı daha eğlenceli olurdu ama olmadı, siz de gidiyorsunuz..” şeklinde görüş belirtmiştir. Resimli Anlatım koduna ilişkin Yunus: “Etkinlik yaparak. Mesela kes yapıştır yaparak. Bildiğimiz soruyu değişik şekilde söylemek. Düşündüğümüzü resimli anlatmak...”, Ada: “Sosyal Bilgiler dersini şöyle işleseydik daha güzel olurdu. Yaptığımız konuları bazı kişiler tahtada resmini yapıp öyle işleseydi daha güzel olurdu.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. “Boyama” ve “Deftere Yazarak” kodlarına ilişkin Ela: “Boyama filan olsaydı ve hiç deftere yazı yazmadık. Oraya yani deftere yazı yazsaydık daha iyi öğrenebilirdik.”, Mete: “Dersler boyamalı yazılı olsa daha güzel olurdu.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. “Oyun” koduna ilişkin Fuat: “Oyunla, eğlenceyle mutluluk olur.” şeklinde görüş belirtirken, “Ödev” koduna ilişkin İclal: “Daha çok ödev verebilirdi. Her şeyimize gülebilirdim. Bu kadar fazla etkisi olurdu benim için.” şeklinde fikir beyan etmiştir. “Az Yazılı” koduna ilişkin Meltem: “Yazılarla etkinliklerle öğrenseydik daha eğlenceli olurdu. Daha az yazı yazılmalı. Çünkü ellerim ağrıyor.”, “Canlı (Hareketli)” koduna ilişkin Metin: “Sosyal Bilgiler dersini daha canlı işleseydik daha güzel olurdu.”, “Farklı Sorularla” koduna

ilişkin Yunus fikrini beyan etmiş, *Öğretmenle* koduna ilişkin de İdil: “*Bence öğretmenimizle daha eğlenceli.*” şeklinde fikrini belirtmiştir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen nicel ve nitel bulgular tartışılarak, yorumlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin tartışma ve yorum nicel ve nitel bulguların paralelinde yapılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan etkinlikler, yaratıcı düşünme becerisine yönelik anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur. Bu bulgu, hazırlanan etkinliklerin ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcılığa olumlu bir etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Özellikle etkinlikte yer alan uygulamalar ve bu uygulamalarda yer alan tekniklerin (zihin haritası, metafor, yaratıcı dramada kullanılan teknikler vb.) yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Nitekim Widiana ve Jampel (2016, s. 251) da yaptıkları çalışmada zihin haritalarıyla tasarladıkları çoklu zekâ yaklaşımının, öğrencilerin yaratıcılıklarına olumlu yönde etki ettiğini ifade etmişlerdir. Bu noktada zihin haritalarının, beynin sağ ve sol lobunu birlikte çalıştırmayı sağlayan yapısının da göz önünde bulundurulması gerekir. Zihin haritalarında hayal gücü (sağ lob) ve çağrışımların (sol lob) birlikte kullanılması, bireyin yaratıcı fikirler üretmesine olumlu katkı sağlamaktadır (Buzan, 2009, s. 26). Ayrıca uygulamada kullanılan etkinliklerden olan metaforların da öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine olumlu yönde etki ettiği düşünülmektedir. Nitekim metaforların alışılmadık problem durumları karşısında alternatif çözüm önerileri sunarken yaratıcı fikirleri organize etmeye yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Choi & Kim, 2017, s. 31). Öte yandan araştırma için tasarlanan etkinliklerde yaratıcı dramada kullanılan tekniklerden (zihin yolculuğu, rol oynama, rol kartları, oyunlar vb.) faydalanılmıştır. Yaratıcı dramanın disiplinler arası bir alan olması sebebiyle (Adıgüzel, 2014, s. 337), kullanılan tekniklerin zenginliği ve çeşitliliğinin süreci olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Literatürde farklı yöntem ve tekniklerin Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme becerisine etkisi incelenmiştir. Bacak (2008), yaptığı çalışmada öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının yaratıcılığa etkisinin olumlu olduğunu ifade ederken, Hackney (2010) yaratıcı problem çözme destekleyecek öğretim yöntemlerinin Sosyal Bilgiler dersini olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Dolayısıyla GEMS'in üst düzey becerileri geliştirme ve bu yönde tasarımlar yapmayı temel aldığı düşünüldüğünde (Barret, ve diğerleri, 1999), Sosyal Bilgiler

dersi temel alınarak geliştirilen GEMS tabanlı etkinliklerin, Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünmeyi geliştirme bakımından amaca hizmet ettiği ifade edilebilir. Öte yandan öğretmenlerin özellikle Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünmenin nasıl kazandırılacağına yönelik yeterli bilgi ve etkinliklere sahip olmadıklarını ifade ettiği (Atik, 2006), etkinliklerin uygulanmasına ilişkin zaman, mekân vb. sorunlara. (Palandökenler, 2008), geliştirilen GEMS tabanlı etkinliklerin bir alternatif sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla geliştirilen etkinliklerin, Sosyal Bilgiler dersinde pozitif bilimleri de içerisine alarak alana özgü bir modelin geliştirilmesine öncülük ettiği söylenebilir.

Çalışma sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre sözel yaratıcılıklarının akıcılık ve orijinallik boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülürken, esneklik boyutuna göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Bu noktada araştırmada uygulanan etkinliklerin, çokça ve üst düzey fikir üretme konusunda akıcılık ve orijinallik boyutlarında etkili olduğu söylenebilir. Sözel yaratıcılıkta fikirlerin devamlılığı olarak nitelendirilen akıcılık ve yeni bir düşünme yolu olarak ifade edilen orijinallik boyutlarında meydana gelen bu olumlu gelişimin, Sosyal Bilgiler gibi dünyayı yorumlamayı, geniş düşünebilmeyi, farklı sosyal olay ve durumlar karşısında yeni ve sürekli fikir üretebilme yeteneğinin geliştirilmesini temel alan bir ders açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Esas problemin kelimelerin arkasındaki anlamın görülmemesinden kaynaklandığını ifade eden Barr, Barth ve Shermis (2013, s. 15), karmaşık konular hakkında sosyal bilimcilerin beceri ve dikkatiyle düşünebilmeyi öğrenen öğrencilerin ileride miras olarak alacakları toplumun işleyişini, yapısını ve sorunlarını en iyi şekilde inceleyebileceğini ifade etmektedir. Nitekim Winkelhake (2015, s. 22-23), tüm insanlığın sorunları haline gelmiş olayların Fen, Matematik ve Sosyal Bilgiler ışığında incelenmesinin, geleceğin problem çözümlerinin yetiştirilmesinde bir adım olacağını söyleyerek bu görüşü desteklemektedir. Yetiştirilmesi gereken insan tipinin ifade edildiği bu çalışmaların Türkiye'deki yansımalarına bakıldığında Kaplan'ın (2012, s. 32) "Yeni Bir İnsan Tipi Yaratmak" başlıklı denemesinde "Modern Veli Tipi" olarak ifade edildiği görülmektedir. Kaplan (2012, s. 36) "Modern Veli Tipi"ni geleceğin insanı olarak ifade etmiş ve bu insanın zorluklardan yılmayan, kültüre büyük değer veren, okuyan, üniversiteyi bitiren, müspet münasebetler kuran, bütün kalbi ve zekâsını kullanarak çevresini yavaş yavaş değiştiren niteliklerde olması gerektiğini belirtmiştir. Bu

noktada geliştirilen GEMS tabanlı etkinliklerin Sosyal Bilgiler dersinde sözel yaratıcılığın akıcılık ve orijinallik boyutunda, toplumu şekillendirecek bireyler yetiştirmede yetiştirilecek insan tipi açısından literatüre bir alternatif sunduğu söylenebilir.

Üretilen fikirlerin farklılığı, problem durumlarına farklı bakış açılarından yaklaşmaya ilişkin tespitleri ortaya koyan yaratıcı düşünmenin esneklik boyutunda her iki grupta anlamlı bir farklılığın olmaması, uygulamanın ve MEB Sosyal Bilgiler öğretim programında yürütülen etkinliklerin farklı alanlarla bağlantılar kurmada eşit düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, MEB Sosyal Bilgiler dördüncü sınıf öğretim programında yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik tasarlandığı ancak bu etkinliklerin tek boyutla sınırlı kaldığı söylenebilir. Nitekim yapılan çalışmalar incelendiğinde, Sosyal Bilgiler ders öğretim programında yer alan yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik etkinliklerin yaratıcılığın farklı boyutlarını farklı düzeylerde geliştirmeye yönelik olduğu belirtilmiştir (Palandökenler, 2008). Bu noktada çalışmada elde edilen bulguların, bu çalışma ile paralel olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte, hem deney grubunun hem kontrol grubunun ön test ve son test puanları kendi içerisinde karşılaştırıldığında, her iki sınıfın da kendi seviyesinde olumlu bir gelişim gösterdiği, her iki sınıfta uygulanan etkinliklerin de kendi içerisinde yaratıcı düşünme becerisine olumlu bir katkı sağladığı söylenebilir.

Çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre şekilsel yaratıcılıklarının akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi boyutlarında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle deney grubuna uygulanan etkinliklerin, çokça ve üst düzey görsel ve uzamsal fikir üretmede tüm boyutlarda etkili olduğu söylenebilir. Erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi olarak ifade edilen, hayal gücünü geliştirme, farklı açılardan yorumlama becerisinde, uygulanan deneysel çalışmanın etkili olduğu söylenebilir. İnsanlığın kendi kendinin eseri olduğu (Meriç, 2010, s. 232) düşünüldüğünde, kendi kendini inşa edecek bireylerin üst düzey görsel ve uzamsal fikir üretmenin tüm boyutlarında etkili olması beklenir. Bu noktada Sosyal Bilgiler dersinde geliştirilen etkinliklerin, kendi kendini inşa edecek geleceğin nesillerine görsel ve uzamsal yaratıcı fikirler üretme boyutunda olumlu etkide

bulunduğu ifade edilebilir. Bu durumun Pompea ve Gek'in (2002) yaptığı çalışmada belirttiği "öğrenci en iyi kendisi yaparak öğrenir" fikrini desteklediği söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde geliştirilen etkinlikler, eleştirel düşünme becerisine yönelik anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. Çalışma sonuçlarına göre her iki grupta da öğrencilerin problem durumuna yönelik doğru çıkarımlarda bulunma, verilen genellemelerden hareket ederek doğru sonuca ulaşma, gözlem ve sunulan bilgiler ışığında hangi bilginin güvenilir olduğunu tespit etme, kalıp yargılar ve peşin kabulleri tespit etme noktasında, sınıflarda uygulanan her iki etkinliğin eleştirel düşünme düzeyine eşit düzeyde ve olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Pfarrer (1964), eleştirel düşünme becerisinin fen öğretimi ile ilişkilendirildiği kadar Sosyal Bilgiler dersi ile de ilişkilendirilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Literatürde yapılan çalışmalarda da eleştirel düşünme becerisinin Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkilendirildiği ve bu çerçevede olumlu sonuçların alındığı bulgular mevcuttur (Hoobyar, 1967; Hubbard, 1970; Shepherd, 1998; Woodall, 2003; Kurnaz & Sünbül, 2008; Açar, 2010; Boucher, 2010; Gürdoğan Bayır, 2010; Eşsizozğlu, 2013; Atalay, 2014). Bu açıdan bakıldığında elde edilen bulguların, literatürdeki bulgularla tutarlı olduğu söylenebilir.

Sınıfların kendi içerisindeki ön test ve son test karşılaştırmaları ayrı ayrı incelendiğinde, her iki sınıfta da eleştirel düşünme becerisinde olumlu düzeyde bir artış gözlenmiştir. Bu durum her iki sınıfta da uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine olumlu katkı sağladığının göstergesidir. Dolayısıyla elde edilen bu bulgu, geliştirilen etkinliklerin ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerisi açısından MEB Sosyal Bilgiler öğretim programıyla eşit düzeyde bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve GEMS'in ilişkisi incelendiğinde (Şekil 1), eleştirel düşünme becerilerinin her iki programda da önemli olduğu ve vurgulandığı, bu çerçevede programların hazırlandığı görülmektedir. Nitekim Doğan (2014) yaptığı çalışmada, çalışma kitaplarında en çok yer verilen becerinin eleştirel düşünme becerisi olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla elde edilen bulgunun bu çerçevede literatürle tutarlı olduğu söylenebilir. Ayrıca literatürde Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, MEB Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme becerisini kazandırma noktasında etkili olduğu görülmüştür (Kan, 2006). Bu açıdan, elde edilen bulguların

literatürde elde edilen sonuçlarla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öte yandan disiplinler arası ilişkilendirmeleri temel alan çalışmaların farklı zekâ ve becerilerin gelişimine katkı sağladığı, üst düzey düşünme becerilerini destekleyerek öğrencilerin problemleri derinlemesine irdeleme ve yaratıcı fikirler üretme konusunda desteklediği ifade edilmektedir (Bersh, 2013; Chae, 2014; O'Donnel, 2015; Casady, 2015; Winkelhake, 2015; Karrow & Fazio, 2015; Pursitasari, Nuryanti & Rede, 2015). Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde, hazırlanan GEMS tabanlı etkinliklerin farklı disiplinleri bir araya getirerek Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisinin desteklenmesine katkıda bulunduğu, dolayısıyla elde edilen bulguların literatürü destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan GEMS tabanlı etkinlikler, akademik başarıya yönelik anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur. Çalışmada deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre akademik başarı puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, deney grubunda yapılan uygulamaların, kontrol grubuna göre daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu, GEMS tabanlı etkinliklerin ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarı açısından olumlu düzeyde bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bu bulgu, GEMS tabanlı etkinliklerin akademik başarıya olumlu yönde etki ettiğine dair literatürde elde edilen sonuçlarla (Bevis, Granger, Saka & Southerland, 2009; Olsen & Slater, 2009) paralellik göstermektedir.

Deney ve kontrol grubuna yapılan kalıcılık testi puanlarına bakıldığında, her iki grupta da anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgunun kalıcılık testinin öğrencilerin sınav haftasına yakın bir zamanda uygulanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin sınavlarına çalışmaları sebebiyle, eskiye dönük bilgilerini tekrar hatırlamaya ve fazladan çalışmaya özen göstermeleri, bu bulgunun sebebi olarak ifade edilebilir. Ayrıca her iki sınıfta da yapılan uygulamalar sonucunda, grupların kendi içerisinde akademik başarı açısından olumlu yönde gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum, her iki sınıfta da uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, uygulanan etkinlikler ve genel sürecin değerlendirilmesine ilişkin hem deney hem de kontrol grubu öğrencileriyle görüşmeler yapılmıştır.

Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde öğrencilerin Sosyal Bilgiler’i algılayış biçiminde “yaşam”, “milli bilinç”, “insani değer”, “bireysel özellikler” ve “becerileri” ön plana çıkarması, bu noktada etkinliklerin günlük yaşamla birleştirilebildiği, öğrencilerin etkinlikleri gerçekleştirirken çevreleriyle olan etkileşimi arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde GEMS tabanlı etkinliklerin günlük yaşamla ilişki kurmada etkili olabileceğine dair bulgular (Ceylan, Tüysüz & Tatar, 2016), araştırmadan elde edilen bu bulguyla paralellik göstermektedir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinden Suna’nın “Hayatla ilgili dersler geliyor. Çünkü genellikle hayatla ilgili şeyler anlatıyoruz.” görüşü bu fikri destekler niteliktedir. Sosyal Bilgiler algısının bu şekilde ifade edilmesi, akademik başarı testlerinde de deney grubu lehine kazanımlara ulaşmada GEMS tabanlı etkinliklerin daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim günlük yaşamla ilişkilendirilen derslerin, öğrenme üzerindeki olumlu etkisine dair yapılan çalışmalar bu yorumu destekler niteliktedir (Campbell & Lubben, 2000; Akgün, Tokur & Duruk, 2016). Öte yandan kontrol grubunun bu konudaki fikirlerine bakıldığında “eğitim”, “yaşam” ve “bireysel” başlıklarının öne çıktığı, öğrencilerin Sosyal Bilgiler’i sadece bir ders olarak algıladıkları söylenebilir. Nitekim Metin: “Sosyal bilgiler deyince aklıma okul, öğretmen, sınıf, kitap aklıma geliyor.” diyerek, bu fikri desteklemektedir. Bu sonuçlardan hareketle, MEB Sosyal Bilgiler öğretim programındaki etkinliklerin, günlük yaşamla yeterince ilişkilendirilemediği yorumu yapılabilir. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, Sosyal Bilgiler programında daha çok günlük yaşam etkinliklerine yer verildiği (Çatak, 2015, s. 89) ifade edilmekle birlikte öğretmenlerin bu etkinlik sayılarının fazla olması ve ders saatlerinin yetersiz kalması sebebiyle Sosyal Bilgiler dersini gerektiği şekilde işleyemediklerini ifade etmektedirler (Memişoğlu, 2012, s. 79). Bu noktada araştırmadan elde edilen sonucun, literatürdeki bu bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Sosyal Bilgiler dersinin var olma gerekçesi incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin “öğrenmek” ve “tanımak” kavramları üzerinde durdukları görülmüştür. Bu noktada öğrenciler Sosyal Bilgiler dersini yaşamı ve hayatı öğrenmek için önemli bir yol olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca tarihi ve farklı düşünce yapılarını öğrenmede Sosyal Bilgiler’in önemini vurgulamışlardır. Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminin öğrencinin gelecek inşasına katılımı, düşünceli yurttaşlar yetiştirmedeki önemini vurgulandığı çalışmalar (Adkins, 2013, s. 179; Brittingham, 2016, s. 60) göz önünde

bulundurulduğunda, elde edilen bulgunun bu görüşü tamamlayıcı nitelikte olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla uygulama süresince yaratıcı düşünme becerisindeki gelişim de göz önünde bulundurulduğunda, deney grubu öğrencilerine uygulanan GEMS tabanlı etkinliklerin öğrencilerin farklı düşünme, farklı bakış açısını önemseme, kendini tanıma, hayatın ve yaşamın öğrenilmesinde Sosyal Bilgiler dersine olumlu bir etkide bulunduğu söylenebilir. Bu bulgu GEMS'in öğrencilerin farklı düşünmesine, öğrenme sürecine olumlu etkisi olacağına ilişkin literatürde yapılan çalışmaları destekler niteliktedir (Saritaş, 2010; Sağlam, 2012; Yalçın & Tekbıyık, 2013; Çelik & Tekbıyık, 2016). Bununla birlikte kontrol grubuna aynı soru yöneltildiğinde, benzer başlıklar altında cevaplar verdiği görülmüştür. Bilginin ve dersin öğrenilmesi ön planda tutulmakla birlikte, kimliğin ve sosyal hayatın öğrenilmesi üzerinde de durulmuştur. Bu noktada, MEB Sosyal Bilgiler öğretim programının, öğrencileri akademik başarı üzerinde odaklayacak şekilde tasarladığı söylenebilir. Nitekim kontrol grubu öğrencilerinden Mete, Sosyal Bilgiler dersinin var olma gerekçesinden bahsederken “Okumamız için, çalışmak için, öğrenmek için var.” diyerek bu yorumu desteklemiştir.

Deney grubunda, uygulama öncesinde dersin nasıl işlendiğine dair alınan cevaplarda öğrencilerin pasif olduğu çalışmaların ön plana çıktığı görülmüştür. Bu çalışmalarda özellikle okuma, yazma, soru-cevap ve düz anlatım üzerinde durulmuştur. Öğrencinin aktif olduğu çalışmalar ifade edilirken bu çalışmalarda da çalışma kitabı etkinlikleri, öğretmenin verdiği araştırma ödevleri ve poster hazırlama üzerine fikir beyan edilmiştir. Dolayısıyla farklı etkinliklerle desteklenen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin hem sınıf içi hem de sınıf dışında etkinliğini arttırdığına ilişkin çalışmalar (Lee, Lim, & Ng, 1997; Salako, Eze & Adu, 2013) göz önünde bulundurulduğunda, çalışmada elde edilen bu sonuçların literatürle paralel olduğu söylenebilir. Öte yandan kontrol grubunda sınıf öğretmenin öğrencilerin aktif olduğu çalışmaları ön plana çıkardığı, tahmin, düşünme, yazma, etkinliklerle konu öğrenme üzerinde durduğu görülmüştür. Bu noktada, sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersi MEB öğretim programının uygulamada farklılıkları ya da eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Sosyal Bilgiler ders öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde özellikle yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması noktasında öğretmenlerin eldeki kaynakların eksikliğinden endişe duyduklarını (Basiga, 2006; Palandökenler, 2008; Vural, 2008; Kuyubaşoğlu, 2009;

Hackney, 2010; Doğanay & Yağcı, 2011), bu becerileri nasıl kazandıracaklarını bilmediklerini ve bu çerçevede etkinliklerin eksik olduğunu (Atik, 2006) vurgulamışlardır. Dolayısıyla çalışmadan elde edilen bulguların literatürde ifade edilen bu görüşleri desteklediği, öğrencinin etkin olabileceği çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ve bu çerçevede etkinliklerde ve öğretmen uygulamalarında eksikliklerin mevcut olduğu söylenebilir. Nitekim deney grubu öğrencilerinden Gökhan “Öğretmen anlatıyordu, sonra onları okumamamızı istiyordu, sonra yazdırıyordu.”, kontrol grubu öğrencilerinden İdil “Sosyal Bilgiler dersini çok güzel işliyoruz. Bir sürü etkinlik yapıyoruz.” diyerek, bu yorumu destekleyen cümleler kurmuşlardır.

Uygulama etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşlerine bakıldığında, öğrencilerin GEMS tabanlı tasarlanan etkinliklerin tamamını olumlu yönde değerlendirdiği görülmektedir. Bununla birlikte Sarmaşık-Ceviz Ağacı, Zihin Haritaları, Zihin Yolculuğu, Su Döngüsü etkinliklerinde zorlandıklarını, Parmak İzi etkinliğinde boyaların etrafa yayılma durumundan hoşlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bahsi geçen etkinlikler yaratıcılığı geliştirmeye yönelik, öğrencilerin eleştirel düşüncelerine katkı sağlamada etkili olmuş, ayrıca akademik olarak öğrencilerin başarısına da olumlu yönde etki etmiştir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin sevdikleri etkinliklerle Sosyal Bilgiler dersinde çalışmalarının, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve akademik başarı açısından öğrencileri olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu noktada Adkins (2013, s. 158) öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikler kullanılarak işlenen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencileri çok yönlü desteklediğini ifade etmiştir. Ayrıca literatürde farklı yöntem ve tekniklerin Sosyal Bilgiler dersini çok yönlü ve olumlu etkilediğine dair çalışmalar mevcuttur (Karabacak, 2011; Atalay, 2014; Bolat, 2016; Gürkan, 2016; Çatlak, 2017; Taşkırın, 2017). Dolayısıyla araştırmada elde edilen bu sonuç, literatürde ifade edilen bu durumu destekler niteliktedir. Nitekim deney grubu öğrencilerinden Gonca: “Çünkü öğretmenim onların hepsi de eğlenceli geçiyor, zamanım boş geçmiyor, zaman dolu geçince dersin nasıl geçtiğini de anlamıyoruz. O sayede daha çok eğlendim.” şeklindeki ifadesiyle bu yorumu desteklemiştir. Bununla birlikte zorlanılan etkinliklerden olan Sarmaşık-Ceviz Ağacı, Zihin Haritaları, Zihin Yolculuğu, Su Döngüsü, öğrencilerin ilk kez karşılaşmaları sebebiyle, ilk başta onlara zor gelse de öğrenciler daha sonra bu etkinliklerden keyif aldıklarını da belirtmişlerdir.

Günlük yaşamda Sosyal Bilgiler dersinin kullanımına ilişkin deney grubu öğrencilerinden alınan görüşler incelendiğinde insan ilişkilerinde özellikle insanın

kendisini, geçmişini tanıması üzerinde durulmuş, buna ek olarak duygu değişimleri, değerler ve iletişim başlıkları ön plana çıkarılmıştır. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinin kişinin yaşadığı çevredeki etkileşiminde (hastaneler, doğa, araştırma vs.), yurt dışı seyahatlerinde ve okulda günlük yaşamda kullanılabileceği ifade edilmiştir. Bu bulgular, kazanımlara dönük hazırlanan GEMS tabanlı etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde günlük yaşam ilişkilerini kurmalarında olumlu bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Levstik ve Tyson'ın (2008, s. 1) da belirttiği üzere Sosyal Bilgiler geleceğin etkin vatandaşlarında karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu noktada GEMS'in öğrencilerin suni problemlerden ziyade, gerçek bir problemi çözmek ya da gizemli bir durumu aydınlatmak için bir araya geldikleri etkinliklerden oluşmasının (Goodman, ve diğerleri, 1997, s. 3), bu etkinlikleri Sosyal Bilgiler dersinde kullanılabilir kıldığı söylenebilir. Dolayısıyla Sosyal bilgiler dersi kapsamına alınan konuların, günlük yaşamla ilişkili, gerçek yaşam problemlerinden yola çıkması önem arz ettiği, bu noktada araştırmada elde edilen bu bulgunun, literatürde bahsi geçen konuyu desteklediği söylenebilir. Ceylan, Tüysüz ve Tatar (2016) yaptıkları çalışmada derinlemesine bilgi edinmenin, günlük hayatla ilişki kurmanın, eğlenmenin, kalıcı ve yaşayarak öğrenmenin GEMS etkinlikleriyle mümkün olabileceğini belirtmişlerdir. Nitekim öğrenciler etkinliklerle ilgili ifadelerinde bu konudan bahsederek, bu etkinliklerle işlenen gerçek yaşam durumlarına değinmişlerdir. Emre: "Pasaportta, sonra hayat ünlü kişilerde, sonra doğada... O izlediğimiz gibi. Su ilk önce denizden emiyor bulut, sonra da gidiyor tekrardan yağıyor, tekrar denizlere düşüyor ve tekrar öyle bulut oluyor." şeklindeki görüşleriyle bu yorumu desteklemektedir. Sosyal Bilgiler dersinde bu durumun yetiştirilecek bireylerin kendi kültürlerinden yola çıkarak, başka kültürlerden insanların duygularını, amaçlarını ve beklentilerini yeni şekillerde anlamalarına katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Michaelis, 1985, s. 264).

Uygulamanın daha etkili olabilmesine yönelik deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, öğrenciler GEMS tabanlı etkinliklerle işlenen Sosyal Bilgiler dersinin bu haliyle güzel olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden İnci; "Bence böyle çok etkiliydi. Ben bu dersi çok sevdim. Oyunlar oynadık, düşündük tartıştık fikir sahibi olduk. Kendi fikirlerimizi açıkça netçe anlatabildik. Bu çok güzel bir şey." şeklindeki görüşüyle bu durumu ifade etmiştir. Nitekim öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve akademik başarılarında gösterdikleri performanslar da bu söylemi

destekleyen diğerk bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersi için ilk kez geliştirilen GEMS tabanlı etkinliklerin, öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı, Sosyal Bilgiler dersinde GEMS tabanlı etkinliklerin olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Literatürde, GEMS etkinliklerinin ilk elden deneyimleri önemseyerek, öğrencileri öğrenme ortamına herhangi bir talimat olmaksızın araştırma-sorgulamaya sevk etmesinin, GEMS etkinliklerinin olumlu karşılanmasını sağladığı belirtilmektedir (Seaborg, 2002, s. 6-15; Barış, 2016; Çelik 2016). Bu noktada çalışmadan elde edilen bulguların, literatürü destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Öğrenciler buna ek olarak daha çok sanat etkinlikleri (resim, şiir, tiyatro, müzik vb.), sınıf içinde oyun, farklı sorular ve eğlenceli etkinliklerle, sınıf dışında doğada yapılan uygulamanın daha etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Doğada, farklı sorular ve eğlenceli etkinliklerle yapılan mekân dışı çalışmaların hem fiziki hem de zihin yönünden öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkıda bulunduğunu ifade eden çalışmalar incelendiğinde (Sibthorp, Paisley, Gookin & Furman, 2008; Goldenberg, Russell, & Soule, 2011; Field, Lauzon, & Meldrum, 2016; James & Williams, 2017), araştırmada elde edilen bulguların bu çalışmaların bulguları ile paralel olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinden Sosyal Bilgiler dersinin daha etkili olabilmesi için alınan görüşlerde öğrencilerin daha fazla eğlenceli, resimli vb. etkinliklere yönelik görüş belirttiği tespit edilmiştir. Bu noktada MEB'in Sosyal Bilgiler programındaki etkinliklerin sayısının az olduğu söylenebilir. Schlechty (2011, s. 30-31), eğitim ve öğretim işinin binlerce yıldan bu yana var olduğunu belirtirken, yapılması gerekenin “öğrencilerin yapmaya değer bulacakları çalışmalar tasarlamak” olduğunu belirtmiştir. Bu noktada Sosyal Bilgiler dersinde tasarlanacak etkinliklerin bu çerçevede düşünülmesi gerektiği söylenebilir.

Deney grubu öğrencileri GEMS tabanlı etkinliklerle işlenen Sosyal Bilgiler dersine yönelik duygu ve düşüncelerinde olumlu yönde bir değişim olduğunu ifade etmişlerdir. Bu etkinliklerle işlenen Sosyal Bilgiler dersinde Sosyal Bilgiler dersini seven öğrencilerin daha çok sevdiği, sevmeyenlerin ise bu etkinliklerin uygulandığı süre boyunca sevmeye başladığına yönelik görüşler ifade edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinden Suna; “Evet değişti. Burada eğlenceli etkinlikler yaptığım için Sosyal Bilgiler dersini daha çok sevdim, daha çok ilgi duydum buna.” diyerek bu durumu ifade etmiştir. Aktepe, Tahiroğlu ve Sargın (2014, s. 268-269) yaptıkları çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu görüşleri

olmasının yanında, öğrencilerin derse girerken sıkıntı duyduklarını, derse seyerek çalışmadıklarını, bu dersin sınavından ve bu dersten korktuklarını belirtmişlerdir. Çalışmada elde edilen bulguların, literatürde ifade edilen bu durumla zıtlık gösterdiği söylenebilir. GEMS tabanlı etkinliklerle işlenen Sosyal Bilgiler dersinin, öğrencileri derse motive etmede olumlu etkide bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim öğrenci seviyesi dikkate alınarak hazırlanan eğitim ortamı, ders araç-gereç ve materyalleri öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmesine sebep olmaktadır (Swanson & Legutko, 2008; Karadeniz & Ata, 2013; Aktepe, Tahiroğlu, & Sargın, 2014). Ayrıca öğrencilerin motivasyonunu arttırmada etkili olan bu etkinliklerin, akademik başarı, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde de olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini farklı alanlarla ilişkilendirmeye yönelik görüşlerine bakıldığında, öğrencilerin farklı alanları (Fen Bilimleri, Türkçe, Matematik, Din, Hukuk, Sağlık, Emniyet vb.) Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin bu ilişkilendirmeleri yaparken, derste yapılan etkinlikleri örnek göstermişlerdir. Deney grubu öğrencilerinden Songül; “Matematik, kronoloji çalışması... Fen bilimleri doğa, bitkilerle ilgili... Fen Bilimleri olabilir. Bir de nasıl diyeyim... Hani hırsızlık çözüyoruz ya... Onu böyle... bir ders var... Onu mesela... Onunla ilgili sağlıkla ve polislik alanı hukuk alanı ile ilişkilendirebilirim.” şeklindeki görüşleriyle bu durumu ifade etmiştir. Bu noktada yapılan uygulamanın Sosyal Bilgiler dersinde, farklı alanlarla ilişkilendirmelere olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Literatürde disiplinlerin birleştirilmesine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, farklı disiplinlerin bir araya getirilmesinin bireye dünyayı bütün olarak algılama yetisi kazandırdığı (Winkelhake, 2015, s. 22-24), gerçek yaşam problemlerinin derinlemesine anlaşılması ve çözümünü üzerinde durduğu (O'Donnell, 2015, s. 76) ifade edilmektedir. Araştırmada öğrencilerin yapılan etkinlikleri farklı alanlarla ilişkilendirmesinin akademik başarı, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinde de olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu noktada araştırmada elde edilen bulguların literatürdeki bulguları desteklediği söylenebilir. Deney grubu öğrencileri, Sosyal Bilgiler dersinin farklı dersler ve alanlarla ilişkilendirilmesi konusunda olumlu görüş bildirmiştir. Bu durumun dersi eğlenceli hale getirdiğini, bilgileri öğrenmede ve kalıcı hale getirmede bu ilişkilendirmelerin olumlu katkı sağlayacağını ifade etmiş, ek olarak özgüven gelişimini sağlayabileceğini

belirtmişlerdir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde disiplinlerin birleştirilmesini temel alan çalışmaların öğrencilerin ilgi ve isteklerini arttırdığı (Sullivan, 2000; Suraco, 2006; Laughlin & Nganga, 2008) çok yönlü düşünme becerilerine katkı sağladığı (Yıldırım, 1996, s. 90) ifade edilmektedir. Bu noktada yapılan uygulama sonuçlarının literatürdeki bu verilerle paralellik gösterdiği, GEMS tabanlı etkinliklerin Sosyal Bilgiler dersinde diğer alanlarla ilişkilendirmeyi sağladığı, bu durumun yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisini olumlu etkileyerek akademik başarıyı desteklediği söylenebilir. Bu bulgu doğrultusunda Sosyal Bilgiler dersinin GEMS tabanlı etkinliklerle farklı ders ve alanlarla ilişkilendirilerek işlenmesinin öğrenciyi çok yönlü destekleyecek bir uygulama olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencileriyle yapılan “Yaprak Bilgi Kartı” etkinliğinde benzerlik ve farklılık kavramlarına yönelik doğada yapılan gözlemden elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Öğrencilerin hem benzerlikler hem de farklılıklar konusunda önceliği dış görünüme verdiği tespit edilmiştir. Doğada var olan nesnelere incelerken şekil, renk, boy, ebat, miktar üzerinde duran öğrenciler, benzerliklerden ziyade farklılıklara yoğunlaşmışlardır. Bireylerin gerçeği bulabilmesi için kararlı bir tutum sergilemesine vurgu yapan eleştirel düşünme, ifade etme, ayrıntıya girme, örneklendirme ve resmetme şeklinde bir süreci kapsamaktadır (Nosis, 2012, s. 33). Dolayısıyla bu noktada ifade edilen süreç boyunca ilerleyen öğrencilerin, farklılık ve benzerliklere ilişkin bulgularını resmetmiş ve daha çok farklılıklara odaklanarak süreci tamamlamışlardır. Tek bir gerçekliğin olmayacağı anlamında da kullanılmakta olan farklılık kavramının (Kanpol & Yılmaz, 1972, s. 595) eleştirel düşünmede önemli bir standart olan mantık kurma bileşenini ön plana çıkardığı düşünülürse (Nosis, 2012, s. 50), elde edilen bu bulgu, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisindeki gelişimin yansıması olarak yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencileriyle yapılan “Mektup” etkinliğinde, öğrencilerin kendilerini başkalarının yerine koyarak düşünebilmeleri üzerinde durulmuştur. Meydana gelen olayda kendilerini mağaza sahibi yerine koyan öğrenciler üzgün ve öfkeli olduklarını dile getirirken, hırsız olarak ifade edenler üzgün ve pişman olduklarını belirtmişlerdir. Kendisini hırsızın kardeşi olarak tanımlayan öğrenciler ise şaşkın olduklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerin, durumu yaşayan kişi olarak düşüncelerini belirtirken, oldukça içten davranarak düşüncelerini dile getirdikleri söylenebilir. Toplumda iletişim kurma becerisine sahip, duyarlı, anlayışlı bireyler yetiştirilmesinin,

eğitimin önemli fonksiyonlardan biri olduğu düşünüldüğünde (Korur, Öncü, & Küçük Kılıç, 2016, s. 182) çalışmada elde edilen bu bulgu, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi açısından tümevarımlı muhakeme yapma becerilerine olumlu etkide bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim deney grubunun eleştirel düşünme becerisinde, sınıf içi gelişim düzeyi buna örnek olarak gösterilebilir. Bu noktada GEMS tabanlı etkinliklerle yürütülen Sosyal Bilgiler dersinin, öğrencilerde farklı bakış açısı geliştirme, eleştirel düşünebilme açısından olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin “Yüz İfadeleri” etkinliğinde öğrencilerin dışarıdan bir gözlemci olarak duygu durumlarını belirtmeleri istenmiştir. Her öğrenciden gerçekleşen olay karşısında hırsız, mağaza sahibi ve hırsızın kardeşinin yüz ifadesinin duygu durumunu belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, duygu durumları açısından kişileri ya da durumları yargıladıkları, özellikle hırsız ve hırsızın kardeşi hakkındaki duygu ifadelerinde daha katı oldukları göze çarpmaktadır. Bu noktada bireysel farklılıkların ön plana çıktığı söylenebilir. Literatürde insan düşünce, davranış ve eğitime bireysel farklılıkların her bireyde farklı düzeyde etkide bulunduğu ifade edilmektedir (Snow, Corno & Jackson, 1996; Dörnyei, 2005; Chen, 2013; Altunel, 2015). Nitekim “Mektup” etkinliğinde düşünceleri ifade ederken kendilerini kişilerin yerine koyan öğrenciler hırsızın yaptığından pişmanlık duyduğunu, üzgün olduğunu dile getirirken; “Yüz İfadeleri” etkinliğinde hırsızın yaptığı hırsızlıktan ötürü mutlu olduğunu belirten ifadeler kullanmışlardır. Bu noktada öğrencilerin düşünce ve duygularının ifadesindeki çelişkiler göze çarpmaktadır. Dolayısıyla düşüncelerin ifadesinde kişinin başkasının yerine kendisini koyarak durumu sentezlediği, duyguların ifadesinde tarafsızlığın ve eleştirel düşünmenin arka plana atıldığı söylenebilir. Bu durumun uygulama süresince yapılan etkinliklerin akademik başarı ve düşünme becerilerine (yaratıcı, eleştirel vb.) yönelik olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerden hoşgörü ve saygı kavramlarına yönelik düşüncelerini metaforlar aracılığıyla ifade etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin hoşgörü kavramını algılayarak iyi ve güzel olarak betimlemişler, kavramın kökenini bu şekilde açıklamaya çalışmışlardır. Davranış olarak bakıldığında hoşgörü ile saygı kavramı arasında ilişkilendirmeler yapılmış, kavram bu şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Metaforların oluşturulmasında bireylerin hayal gücü, yaşantıları, dili kullanımları ve gelişim

düzeyleri etkili olmaktadır (Saban, 2006; Karadağ, 2015; Ma & Gao, 2017). Bu açıdan bakıldığında araştırmada elde edilen bu bulgunun, öğrencilerin metaforları ilk kez uygulamalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Öte yandan kavramlar somutluk-soyutluk, öğrenilen bağlam, ayırt edici özellikler (tek boyutlu, çok boyutlu ve ilişkisel) ve öğrenilme biçimi (eylemsel, simgesel ve sembolik) olmak üzere dört kısımda incelenmektedir (Martorella, 1986). Bu noktada özellikle soyut kavramların kazanılması kuralların öğrenilmesini gerekli kılmaktadır (Özyürek, 1983, s. 348). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alındığında, somut işlemler döneminde bulunmaları sebebiyle somut nesnelere bağlantılı sorunları bilişsel olarak çözebilecek, sıralama, sınıflandırma ve karşılaştırma yapabilecekleri şemaları geliştirmeleri söz konusudur (Kaya, 2008, s. 102). Dolayısıyla elde edilen bu bulgunun öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırmada zorlanmalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Deney grubu öğrencileriyle yapılan “Röportaj” etkinliği bulgularında hoşgörü kavramı ile ilgili yapılan röportajların bulgularına yer verilmiştir. Elde edilen bulgularda anne, baba ve kardeşle yapılan röportajların çoğunlukta olduğu görülmüştür. Bu çerçevede annelerin hırsızlık olayına kısmen daha ılımlı yaklaştığı, bunu yaparken hırsızlığın hastalık ya da daha mühim bir sebeple yapılması durumunda hoşgörü ile karşılanabileceğini belirttiği görülmüştür. Baba ve kardeşler ise böyle bir durumun hoşgörü ile karşılanamayacağına dair görüşler belirtmişlerdir. Bir yargıya vararak değerlendirme yapmayı gerekli kılan zihinsel bir süreç olarak tanımlanan eleştirel düşünme (Wilkinson, 2012), bilginin doğruluğunun değerlendirilmesi, çıkarımda bulunma, problem çözüme ve düşüncelere netlik kazandırma gibi becerilerden oluştuğu ifade edilmektedir (Ennis, 1987). Araştırmacılar eleştirel düşünme becerisinin analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere üç temel bileşenden oluştuğunu ifade ederek (Facione, 1990; Kennedy, Fisher ve Ennis, 1991), bireylerin yetiştirilmesinde etkili bir şekilde hazırlanacak gerçek hayat problemlerinin, öğrencilerin derse ilgi ve alakalarını arttıracığı gibi onları eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya da zorlayacağını belirtmişlerdir (Brown, 1997). Bu ifadelerden yola çıkarak elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin tümevarımlı, tümdengelimli muhakeme ve çıkarım yaparak, gözlemledikleri durum ve iddiaların güvenilirliği konusunda eleştirel düşünme becerilerine olumlu katkı sağlayacak çalışmalar yaptıkları söylenebilir. Nitekim eleştirel düşünme becerilerinde deney grubunun kendi içerisindeki gelişimi,

buna bir dayanak oluşturmaktadır. Ayrıca yaratıcı düşünme becerilerinde, yaratıcı kuvvetler listesindeki farklı bakış açılarının geliştirilmesi ve çeşitlenimin artması noktasında, yapılan bu etkinliğin de olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Torrance'a (1968, s. 10) göre yaratıcılık açısından öğrenci-öğretmen ilişkisinin temeli; heyecan verici, zengin, teşvik edici, problemleri bilimsel olarak araştırmada gerekli işaretlere dayanmalıdır. Bu noktada araştırmada yaratıcı düşünme becerisinden elde edilen sonuçların bu duruma temel oluşturduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin dosyalarındaki zihin haritaları incelendiğinde, öğrencilerin hoşgörü ve saygı kavramlarını ifade ederken, kavramların temelini oluşturan kültürel öğeler üzerinde durdukları görülmektedir. Öğrenciler hoşgörü kavramına ilişkin yaptıkları zihin haritalarında, kavramı anlatırken öncelikli ilişkilendirmeyi saygı kavramı ile yapmışlar; hoşgörü ile saygının birbiriyle iç içe olduğunu vurgulamışlardır. Dünyada eğitim programları ve Türkiye'de İlkokul programları incelendiğinde, farklı disiplinlerin temel aldığı iki değer olarak hoşgörü ve saygı değeri farklı kültürleri barındıran toplumların üzerinde uzlaştığı temel ahlaki değerler olarak göze çarpmaktadır (Çelik, 2016, s. 5). Bununla birlikte sınıf içerisinde öğretmenlerin yaptıkları bütün faaliyetlerin bireylerin davranışlarına şekil veren bu iki değer üzerinde temellendiği düşünüldüğünde (Lickona, 1992, s. 38; Welton & Mallan, 1999, s. 127), araştırmada elde edilen bu bulgunun literatürle paralel olduğu söylenebilir. Ayrıca geliştirilen etkinliklerin farklı alanlarla ilişkilendirmeyi sağlaması, öğrencilerin Mevlana dışında Yunus Emre ve İtri gibi farklı kişileri de bu çerçevede değerlendirebilmelerine olanak sağlamıştır. Nitekim öğrencilerin hoşgörü kavramını temsil eden kişilikler olarak Mevlana ile birlikte İtri ve Yunus Emre'yi de ön plana çıkarmaları buna bir dayanak olarak gösterilebilir. Öğrenciler zihin haritalarında paylaşmak, mutluluk ve arkadaşlık kavramlarının da hoşgörü kavramıyla iç içe olduklarını belirtmişlerdir. Mehmet Akif'in Safahat adlı eserini değerler bakımından inceleyen Biçer (2013, s. 117) Akif'in iyilik yapma, yeni neslin tavırlarını hoş görme, affetmeyi bilme, karşısındaki insanın değerli olduğunu hissettirme gibi kavramlara yer verdiğini ifade etmiştir. Bu açıdan bakıldığında elde edilen bulguların, Akif'in eserinde ifade edilen kavramları desteklediği söylenebilir. Bu durumun öğrencilerin yapılan etkinlikleri günlük yaşamıyla ilişkilendirerek, kendi kültüründeki benzerlik ve farklılıklara vurgu yaparak harmanlamasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Nitekim doğada hoşgörü, saygı gibi değer kavramı yoktur, bu

değerleri insanın kendisi var etmektedir (Bahadır, 2016, s. 19-20). Bu değerlerin oluşumunda bireyin yaşadığı çevre ve bu çevreden edindiği kültürel birikimi iç dünyası ile ilişkilendirebilmesi önem arz etmektedir. Nitekim iç dünyasını kendi kültür ve değerleriyle harmanlayabilen, bu değerleri koruyan ve geliştiren bireylerin yetiştirilmesi, öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturmaktadır (Kaplan, 2014, s. 36). Kaplan (2014, s. 36) bu noktada Türkler 'in kendi kültür ve değerlerini bilmediklerini, onlar üzerinde kafa yormadıklarını ifade ederek pek çok şey kaybettiklerini dile getirmiştir. Dolayısıyla çalışmada elde edilen bu bulgunun, Türk kültürüne ait değerlerin çok yönlü ilişkilendirmelerle işlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin zihin haritalarında hoşgörü ve saygı kavramlarını daha çok kelimeleri renklendirerek kullandığı, şekil ve simgelerin nadiren tercih edildiği görülmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin saygı kavramına ilişkin zihin haritası yaparken anahtar kelime ve renkleri daha çok kullandığı, şekil, simge ve resimleri kullanamadıkları tespit edilmiştir. Bu noktada, soyut kavramların, simge ve resim kullanımında öğrencileri zorladığı söylenebilir. Zihin haritalarının uygulanmasında literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, kelimelerin simge, şekil ve resimlerle ifade edilmesinde öğrencilerin genel olarak bir zorluk yaşadıkları görülmektedir (Şeyihoğlu & Kartal, 2013, s. 127-128). Bununla birlikte zihin haritalama yaparken renklerin kullanımının, insan beyninde cümlelerden daha kolay benimsendiği belirtilmektedir (Gelb, 2002, s. 112). Bu açıdan bakıldığında elde edilen bulgunun, literatürdeki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir. Öte yandan literatürde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının soyut kavramların öğrenilmesinde, öğrencilerin zihin haritalarını kullanarak daha kolay ve eğlenceli bir süreç geçireceklerine ilişkin çalışmalar da mevcuttur (Şeyihoğlu & Kartal, 2010; Kartal, Çağlayan, Karakuş & Özçakır Sümen, 2015).

Öğrencilerin saygı kavramı ile ilgili yaptıkları zihin haritaları incelendiğinde, saygı kavramının da hoşgörü ile ilişkilendirmelerinin oldukça yoğun olduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte özellikle düşünce kavramının saygı kavramı ile ilişkilendirmesi de göze çarpmaktadır. Öğrenciler bunu yaparken özgürlük ve insan kavramlarını ön plana çıkararak düşüncenin saygı ile olan ilişkisini bu şekilde kurmuştur. Öte yandan öğrencilerin zihin haritalarında, hoşgörü kavramından ziyade saygı kavramına yönelik dallandırma ve anahtar kelimelerle ilişkilendirme konusunda bir yoğunluk söz konusudur. Bu durumun, Türk kültüründe saygıya verilen değer ve

öğrencilerin sosyokültürel çevresi ile ilişkili olduğu, ayrıca uygulanan etkinliklerde bu konudaki hassasiyetin fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir. 1069 yılında Balasagun'da Yusuf Has Hacıp tarafından yazılmaya başlanıp 1070'de Kaşgar'da tamamlanan ve Karahanlılar devrinin Kaşgarlı Mahmud'un Divanü Lügati't-Türk isimli eserinden sonra en önemli şaheserlerinden olan Kutadgu Bilig'de Türk kültüründe işlenen değerlerin topluma mensup bireylerin yetiştirilmesindeki önemi işlenmiştir. Eserde bilgiye saygı duyulmasına vurgu yapılarak, bu durumun halk eğitiminde ve devlet yönetimindeki yerine değinilmiştir. Birkan (2016) yaptığı çalışmasında Kutadgu Bilig'de halkın bilgili, doğru, iyiliksever ve devleti için çalışan değerlerle donatılması gerektiğinin vurgulandığını, bilgili olmanın kişiye saygınlık kattığını ifade ederek bilgili kişinin mevki-makamdan bağımsız olarak değer göreceğini belirtmiştir. Dolayısıyla araştırmada elde edilen bulgular, Türk kültür öğeleri ve değerler açısından öğrencilerde olumlu bir etki bıraktığı şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal Bilgiler dersine yönelik geliştirilen GEMS tabanlı etkinliklerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve akademik başarıya etkililiğinin incelendiği çalışmanın bu bölümünde, ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler dersi temel alınarak geliştirilen GEMS tabanlı etkinliklerin, ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünmeyi geliştirme bakımından amaca hizmet ettiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte GEMS tabanlı etkinliklerde kullanılan tekniklerin, Sosyal Bilgiler dersinde GEMS'in temellendirilmesine olumlu yönde katkıda bulunduğu görülmüştür. Bu noktada geliştirilen GEMS tabanlı etkinliklerin Sosyal Bilgiler dersinde toplumu şekillendirecek bireyler yetiştirmede yetiştirilecek insan tipi açısından literatüre bir alternatif sunabileceği, kendi kendini inşa edecek geleceğin nesillerine görsel ve uzamsal yaratıcı fikirler üretme boyutunda olumlu etkide bulunabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla yürütülen bu çalışmanın Sosyal Bilgiler'i pozitif bilimlerle (Fen Bilimleri, Matematik, Tıp vb.) birleştirerek alana özgü bir modelin öncülüğünü yaptığı söylenebilir. Bunun yanında MEB Sosyal Bilgiler dördüncü sınıf öğretim programında yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik tasarlandığı ancak bu etkinliklerin tek boyutla sınırlı kaldığı görülmüştür.

Çalışma sonuçlarına göre MEB Sosyal Bilgiler dördüncü sınıf öğretim programı ile ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersine yönelik geliştirilen GEMS tabanlı etkinlik uygulamalarının problem durumuna yönelik doğru çıkarımlarda bulunma, verilen genellemelerden hareket ederek doğru sonuca ulaşma, gözlem ve sunulan bilgiler ışığında hangi bilginin güvenilir olduğunu tespit etme, kalıp yargılar ve peşin kabulleri tespit etme noktasında, eleştirel düşünme düzeyine eşit düzeyde ve olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla her iki uygulamanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine olumlu katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmada GEMS tabanlı etkinliklerin ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarı açısından olumlu düzeyde bir etkiye sahip olduğu tespit

edilmiştir. Ayrıca her iki sınıfta yapılan uygulamaların grupların kendi içerisindeki akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada MEB Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının, öğrencileri akademik başarı üzerinde odaklayacak şekilde tasarlandığı, uygulamada farklılıkların ya da eksikliklerin olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin sevdikleri etkinliklerle Sosyal Bilgiler dersinde çalışmalarının, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve akademik başarı açısından öğrencileri olumlu yönde etkilediği; GEMS tabanlı etkinliklerin öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde günlük yaşam ilişkilerini kurmalarında olumlu bir etkiye sahip olduğu; Sosyal Bilgiler dersinin işlenişinde doğada, farklı sorular ve eğlenceli etkinliklerle (müzik, resim, tiyatro, şiir vb.) yapılan mekân dışı çalışmaların öğrencilerin hem fiziki hem de zihin yönünden çok yönlü gelişime katkıda bulunduğu; dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersinde tasarlanacak etkinliklerin bu kapsamda değerlendirilerek hazırlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada GEMS tabanlı etkinliklerle işlenen Sosyal Bilgiler dersine yönelik öğrencilerin duygu ve düşüncelerinde olumlu yönde bir değişim olduğu; uygulamanın öğrencileri derse motive etmede olumlu etkide bulunduğu; öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini farklı alanlarla (Fen Bilimleri, Türkçe, Matematik, Din, Hukuk, Sağlık, Emniyet vb.) ilişkilendirmelerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Araştırmada öğrencilerin düşüncelerini ifade ederken kendilerini başkasının yerine koyarak durumu sentezlediği, duygularını ifade ederken ise tarafsızlığı ve eleştirel düşünmeyi arka plana attığı, bu durumun uygulama süresince yapılan etkinliklerin akademik başarı ve düşünme becerilerine (yaratıcı, eleştirel vb.) yönelik olmasından kaynaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada öğrencilerin hoşgörü kavramını algılamak üzere iyi ve güzel olarak betimlemişler, kavramın kökenini bu şekilde açıklamaya çalışmışlardır. Dolayısıyla öğrencilerin metaforları ilk kez uygulamalarından kaynaklı olarak soyut kavramları somutlaştırmada zorlandıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin hoşgörü kavramına ilişkin yaptıkları zihin haritalarında, kavramı anlatırken öncelikli ilişkilendirmeyi saygı kavramı ile yapmışlar; hoşgörü ile saygının birbiriyle iç içe olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde zihin haritalarında paylaşmak, mutluluk ve arkadaşlık kavramlarının da hoşgörü kavramıyla iç içe olduklarını belirtmişlerdir. Bu noktada geliştirilen uygulamanın Sosyal Bilgiler dersinde Türk kültürüne ait

değerlerin çok yönlü ilişkilendirmelerle işlenmesine katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin zihin haritalarında hoşgörü ve saygı kavramlarını daha çok kelimeleri renklendirerek kullandığı, şekil ve simgelerin nadiren tercih edildiği görülmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin saygı kavramına ilişkin zihin haritası yaparken anahtar kelime ve renkleri daha çok kullandığı, şekil, simge ve resimleri kullanmadıkları tespit edilmiştir. Bu noktada Sosyal Bilgiler dersinde özellikle ilkökul düzeyinde zihin haritası ve metafor uygulamalarında soyut kavramlara ilişkin simge ve resim kullanımında öğrencileri zorladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin saygı kavramı ile ilgili yaptıkları zihin haritaları incelendiğinde, saygı kavramının da hoşgörü ile ilişkilendirmelerinin oldukça yoğun olduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte özellikle düşünce kavramının saygı kavramı ile ilişkilendirmesi de göze çarpmaktadır. Öğrenciler bunu yaparken özgürlük ve insan kavramlarını ön plana çıkararak düşüncenin saygı ile olan ilişkisini bu şekilde kurmuştur. Öte yandan öğrencilerin zihin haritalarında, hoşgörü kavramından ziyade saygı kavramına yönelik dallandırma ve anahtar kelimelerle ilişkilendirme konusunda bir yoğunluk söz konusudur. Bu durumun, Türk kültüründe saygıya verilen değer ve öğrencilerin sosyokültürel çevresi ile ilişkili olduğu, ayrıca uygulanan etkinliklerde bu konudaki hassasiyetin fazla olmasından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

6.2. Öneriler

1. Araştırma sonuçları, GEMS tabanlı etkinliklerde kullanılan tekniklerin, Sosyal Bilgiler dersinde GEMS'in temellendirilmesine olumlu yönde katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda GEMS tabanlı etkinlik uygulamalarının farklı ünite, kazanım ve becerilere yönelik tasarlanması, tasarlanan bu etkinliklerin farklı sınıf düzeyleri ve farklı değişkenler ele alınarak incelenmesi önerilebilir. Benzer şekilde ilkökul Sosyal Bilgiler dersinde GEMS uygulamalarına yönelik etkinlik havuzları oluşturularak, araştırmacılar ve öğretmenler için çeşitlilik sağlanabilir.
2. Geliştirilen uygulamanın Sosyal Bilgiler dersinde toplumu şekillendirecek bireyler yetiştirmede yetiştirilecek insan tipi açısından literatüre bir alternatif sunabileceği sonucundan hareketle, Sosyal Bilgiler dersi için hazırlanacak

GEMS tabanlı etkinliklerde yetiştirilecek insan tipi özellikleri belirlenerek ders içeriklerinin bu doğrultuda düzenlenmesi önerilebilir.

3. MEB Sosyal Bilgiler dördüncü sınıf öğretim programında yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik tasarlandığı ancak bu etkinliklerin tek boyutla sınırlı kaldığı sonucundan hareketle, ilkokulda işlenecek Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcılığı geliştirmeye yönelik etkinliklere ağırlık verilebilir. Bu doğrultuda yaratıcı düşünmeyi ve hayal gücünü geliştirecek okuma etkinliklerinin düzenlenmesi, dersin işlenişinde yaratıcılığı geliştirecek yöntem ve tekniklere yer verilmesi önerilebilir. Ayrıca aile ve okulun iş birliği içerisinde olmaları, öğretmen, veli, okul çevresi ve öğrenciyi kapsayan projelerin geliştirilmesi önerilebilir.
4. İlkokul Sosyal Bilgiler dersi için geliştirilen GEMS tabanlı etkinlikler ve MEB Sosyal Bilgiler programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine olumlu katkı sağladığı sonucundan hareketle, Sosyal Bilgiler dersinde farklı kazanım, ünite ve kavramlara yönelik eleştirel düşünme becerisinin gelişiminde alternatif bir uygulama olarak GEMS tabanlı etkinlik uygulamaları hazırlanabilir. Hazırlanan etkinliklerle Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) için örnek bir program oluşturulabilir.
5. GEMS tabanlı etkinliklerin öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde günlük yaşam ilişkilerini kurmalarında olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucundan hareketle, günlük yaşam ilişkilendirmelerinde GEMS tabanlı etkinliklerin Sosyal Bilgiler dersinde daha etkili kullanımını sağlamak adına “Sosyal Bilgiler’de GEMS Günleri” adında iki ya da üç günlük çalıştaylar düzenlenebilir. Çalıştaya öğretmen ve araştırmacıların katılımı desteklenerek, geniş çaplı bir uygulama alanı sağlanabilir.
6. Sosyal Bilgiler dersinin işlenişinde doğada, farklı sorular ve eğlenceli etkinliklerle (müzik, resim, tiyatro, mimari, şiir vb.) yapılan mekân dışı çalışmaların öğrencilerin hem fiziki hem de zihin yönünden çok yönlü gelişime katkıda bulunduğu sonucundan hareketle, ilkokul Sosyal Bilgiler dersine yönelik tasarlanacak etkinliklerde mekân dışı uygulamalara daha fazla yer verilmesi önerilebilir. Bu uygulamalarda özellikle Türk kültüründe yer etmiş şair, yazar ve sanatçıların eserlerinin yer alması, etkinliklerin bu doğrultuda düzenlenmesi önerilebilir.

7. GEMS tabanlı etkinliklerin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini farklı alanlarla (Fen Bilimleri, Türkçe, Matematik, Din, Hukuk, Sağlık, Emniyet vb.) ilişkilendirmelerini olumlu yönde etkilediği sonucundan hareketle, Sosyal Bilgiler dersi kapsamına alınacak konu ve uygulamaların salt Türkçe ve Sosyal Bilimler ilişkilendirmesinden ziyade, farklı alanları da kapsayacak şekilde genişletilmesi önerilebilir. Bu doğrultuda ilkokul Sosyal Bilgiler dersinde GEMS tabanlı etkinlikler geliştirilirken tıp, hukuk, emniyet, sanat vb. alan uzmanlarıyla çok yönlü ve disiplinler arası proje çalışmaları yapılması önerilebilir.
8. Araştırmada öğrencilerin düşüncelerini ifade ederken kendilerini başkasının yerine koyarak durumu sentezlediği, duygularını ifade ederken ise tarafsızlığı ve eleştirel düşünmeyi arka plana attığı, bu durumun uygulama süresince yapılan etkinliklerin akademik başarı ve düşünme becerilerine (yaratıcı, eleştirel vb.) yönelik olmasından kaynaklı olduğu sonucundan hareketle, Sosyal Bilgiler dersinde geliştirilecek GEMS tabanlı etkinliklerde duygu durumlarına yönelik kavramların ele alınması ve bu doğrultuda çalışmaların yapılması önerilebilir.
9. Geliştirilen uygulamanın Sosyal Bilgiler dersinde Türk kültürüne ait değerlerin çok yönlü ilişkilendirmelerle işlenmesine katkı sağlayacağı sonucundan hareketle, Sosyal Bilgiler dersinde kültür ilişkilendirmeleri ve değerlerin işlenişinde GEMS tabanlı etkinliklerin kullanılması ve bu doğrultuda farklı etkinliklerin geliştirilmesi önerilebilir.
10. Sosyal Bilgiler dersinde özellikle ilkokul düzeyinde zihin haritası ve metafor uygulamalarında soyut kavramlara ilişkin simge ve resim kullanımında öğrencileri zorladığı sonucundan hareketle, ilkokul Sosyal Bilgiler dersinde GEMS tabanlı etkinliklerle soyut kavramların öğretimine yönelik farklı yöntem ve teknikler üzerine çalışmalar yapılabilir.
11. Tasarlanan etkinliklerde öğrencilerin çalışmalarından elde edilen bulguların Türk kültüründe saygıya verilen değer ve öğrencilerin sosyokültürel çevresi ile ilişkili olduğu, ayrıca uygulanan etkinliklerde bu konudaki hassasiyetin fazla olmasından kaynaklandığı sonucundan hareketle, Sosyal Bilgiler dersinde GEMS tabanlı etkinlikler geliştirilirken Dede Korkut'tan seçilecek hikâyeler ve Türk kültür öğelerini barındıran eserlerden faydalanılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Açar, S. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde gözlem gezisi uygulamasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine ve çevre duyarlılığına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 298037)
- Adams, J. W. (2013). *A case study: Using lesson study to understand factors that affect teaching creative and critical thinking in the elementary classroom* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global adresinden edinilmiştir. (UMI No. 3560388)
- Adıgüzel, Ö. (2014). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Adkins, A. M. (2013). *Social studies in elementary student teachers' classrooms: Exploring decisions and practices* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global adresinden edinilmiştir. (UMI No. 3604020)
- Akgün, A., Tokur, F. & Duruk, Ü. (2016). Fen öğretiminde öğrenilen kavramların günlük yaşamla ilişkilendirilmesi: Su kimyası ve su arıtımı. *Adıyaman University Journal Of Educational Sciences*, 6(1), 161-178.
- Aktepe, V., Tahiroğlu, M. & Sargın, S. (2014). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 259-272.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altunel, V. (2015). *The impact of extroversion and introversion on language learning in an input-based efl setting* (Yüksek lisans tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global adresinden edinilmiştir. (UMI No. 1601672)
- Arune, W. (1980). *Critical-thinking techniques for social studies education in Thailand* (Yüksek lisans tezi). The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Aslan, A. E. (2001a). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 16(2), 15-22.
- Aslan, A. E. (2001b). Torrance yaratıcı düşünce testinin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 19-40.
- Ata, B. (2014). Sosyal bilgiler ünitesi kavramı üzerine bazı düşünceler. R. Turan, A. M. Sünbül, & H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar I* içinde, (s. 25-41). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Atalay, Z. Ö. (2014). *Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekalı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına*

- etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 356625)
- Atik, A. (2006). *Yeni ilköğretim 1. kademe sosyal bilgiler programında yaratıcılık* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 189192)
- Atılğan, H. (2009). Test geliştirme. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde, (s. 315-348). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aytaç, K. (1980). *Avrupa eğitim tarihi: Antik çağdan 19. Yüzyılın sonlarına kadar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Bacak, S. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 228781)
- Bahadır, Ö. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarının değerlendirilmesi: Kocaeli örneği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 436914)
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barış, Ş. (2016). *Coğrafya öğretiminde disiplinler arası yaklaşıma dayalı gems uygulamaları: Trabzon bilsen örneği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 449497)
- Barr, R., Barth, J. L. & Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası*. (C. Dönmez, Çev. Ed.) Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık .
- Barret, K., Blinderman, E., Boffen, B., Echols, J., House, P. A., Hosoume, K. & Kopp, J. (1999). *Science and math explorations for young children*. California: The Regents of The University of California.
- Barth, J. L. (1991). *Elementary and junior high/middle school social studies curriculum, activities and materials*. Lanham: University Press of America.
- Basıga, B. F. (2006). *Elementary social studies teachers' experiences with critical thinking in Philippine schools* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global adresinden edinilmiştir. (UMI No. NR22976)
- Bayrakçeken, S. (2008). Test geliştirme. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde, (s. 243-274). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Berry, T. M. (2013). *Using a cognitive approach to test review for improving critical thinking in lpn students* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global adresinden edinilmiştir. (UMI No. 3603526)
- Bersh, L. C. (2013). The curricular value of teaching about immigration through picture book thematic text sets. *Social Studies*, 104(2), 47-56. doi:Doi:10.1080/00377996.2012.720307
- Bevis, T. H., Granger, E. M., Saka, Y. & Southerland, S. A. (2009). Comparing the efficacy of reform-based and traditional/verification curricula to support student learning about space science. J. Barnes, D. A. Smith, M. G. Gibbs, ve J. G. Manning (Ed.), *The Annual Meeting Of The National Association For Research In Science Teaching* içinde (s. 1-18). California: Science Education and Outreach: Forging a Path to the Future.
- Biçer, S. (2013). *Değerler eğitimi açısından Mehmet Akif Ersoy'a ait "Safahat" adlı eserin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi), <http://ulusaltezmerkezi.com/degerler-egitimi-acisindan-mehmet-akif-ersoya-ait-safahat-adli-eserin-incelenmesi/> adresinden edinilmiştir.
- Bilgili, S. (2010). *Sosyal bilgilerin temelleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Birkan, G. Z. (2016). *Kutadgu Bilig'de değerler öğretimi* (Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi), <http://openaccess.inonu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11616/6518> adresinden edinilmiştir.
- Bodur, H. (2010). *İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 261090)
- Boisselle, A. (2015). *Student and faculty perspectives on creative thinking across the master of occupational therapy program* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global adresinden edinilmiştir. (UMI No. 3711467)
- Bolat, Y. (2016). *Kavram temelli disiplinler arası yaklaşıma göre tasarlanan ünitenin otantik değerlendirmesine yönelik bir eylem araştırması* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 441377)
- Boucher, M. J. (2010). *Maps: Developing critical thinking skills for deaf students in a social studies curriculum* (Yüksek lisans tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global adresinden edinilmiştir. (UMI No. 1482709)
- Brittingham, L. M. (2016). *What influences whether the social studies are taught in elementary schools? A mixed-methods study investigating the instructional time for and the impact of educational reform on social studies instruction*

- (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global adresinden edinilmiştir. (UMI No. 10150128)
- Brown, A. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52, 399–413.
- Buzan, T. (2009). *Akıl Haritaları: Yaratıcılığınızı harekete geçirin ve hayatınızı dönüştürün*. İstanbul: Boyut Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, O. & Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caine, R. N. & Caine, G. (2002). *Beyin temelli öğrenme*. (G. Ülgen, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Campbell, B. & Lubben, F. (2000). Learning science through contexts: helping pupils make sense of everyday situations. *International Journal Of Science Education*, 22(3), 239-252.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Casady, V. (2015). *Integrated curriculum and subject-based curriculum: Achievement and attitudes* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global adresinden edinilmiştir. (UMI No. 3736237)
- Ceylan, E., Tüysüz, C. & Tatar, E. (2016). Fen bilimleri eğitiminde gems etkinlikleri kullanılmasına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 169-177.
- Ceylan, E. (2016). *GEMS programının fen bilgisi öğretmen adaylarının "Dünya, ay ve yıldızlar" konularındaki başarılarına, öz yeterliliklerine, tutumlarına ve bilimsel muhakemelerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 454433)
- Chae, E. K. (2014). *Early childhood teacher professional development using an interdisciplinary approach: Teaching English as a foreign language for young children in Korea* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global adresinden edinilmiştir. (UMI No. 3639036)

- Chen, M. K. (2013). The effect of language on economic behavior: Evidence from savings rates, health behaviors and retirement assets. *American Economic Review*, 339(4), 690-731.
- Choi, H. H. & Kim, M. J. (2017). The effects of analogical and metaphorical reasoning on design thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 29-41.
- Condee, W. F. (2004). The future is interdisciplinary. *Teatre Survey*, (2), 235-240.
- Connery, M. C., John-Steiner, V. P. & Marjanovic-Shane, A. (2010). *Vygotsky and creativity: A cultural-historical approach to play, meaning making and the arts*. New York: Peter Lang Publishing.
- Craft, A. (2003). Creative thinking in the early years of education. *Early Years*, 23(2), 143-154.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3 b.). Los Angeles: Sage Publication.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, W. J. & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins Publishers.
- Çam, S. Ş. (2013). Gems programı – matematik ve fende büyük buluşlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 148-154.
- Çatak, M. (2015). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitim programlarının incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 19(62), 69-94.
- Çatlak, İ. H. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına empati becerisi ve farklılıklara saygılı olma değerinin kazandırılmasında storyline yönteminin etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 451152)
- Çelik, K. (2014). *Çoklu zeka ve disiplinler arası yaklaşım temelli fen ve teknoloji dersi ve uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). <http://openaccess.ogu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11684/728> adresinden edinilmiştir.

- Çelik, M. (2016). *Yerküre konusunda GEMS yaklaşımına dayalı olarak tasarlanan öğrenme ortamlarının etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Çelik, M., & Tekbıyık, A. (2016). The influence of activities based on GEMS with the theme of earth crust on the fourth grade students' conceptual understanding and scientific process skills. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(3), 303-332. [Http://Dx.Doi.Org/10.14527/Pegegog.2016.016](http://Dx.Doi.Org/10.14527/Pegegog.2016.016). adresinden 28.04.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Çelik, Ö. (2016). *Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 429440)
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaası.
- Dam, G. T. & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359–379.
- Davaslıgil, Ü. (1994). Yüksek gizil güce sahip lise öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerine deneysel bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 53-68.
- Demirgil, H. (2010). Parametrik olmayan (non-parametric) hipotez testleri. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (s. 83-112). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (2004). *Democracy end education An Introduction To The Philosophy Of Education*. Delhi: Aakar Books.
- D'Hainaut, L. (1986). *Interdisciplinary in general education*. UNESCO: http://www.unesco.org/education/pdf/31_14.pdf adresinden alındı
- Doğan, H. (2014). *İlkokul programında yer alan ortak temel becerilerin öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 372296)
- Doğan, M. (2010). *Bilim ve teknoloji tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Doğan, N. (2009). Yazılı yoklamalar. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 145-168). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğanay, A. & Yağcı, R. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 6(2), 1679-1702.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum.
- Drake, S. M. & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. Usa: Association For Supervision And Curriculum Development (Ascd).
- Dunn, A. (1915). *Civic education in elementary schools as illustrated in Indianapolis*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Ekem, N. (1992). Bilim kurgu filmler yoluyla sinemada bilimsel gerçekler. *Kurgu Dergisi*, 10, 71-86.
- ENKA. (2015). *GEMS Çalıştayı VIII: Bir GEMS Günü*. İstanbul: ENKA Okulları.
- Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. J. B. Baron, & R. J. Sternberg (Ed.), *Teaching Thinking Skills: Theory And Practice* içinde (s. 9-26). New York: Freeman.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32(3), 179-186.
- Ennis, R. H. & Millman, J. (1985). *Cornell critical thinking test, level X*. Pacific Grove, Ca: Midwest Publications.
- Ennis, R. H., Millman, J., & Tomko, T. N. (1985). *Cornell critical thinking test level X and Z manual*. Pacific Grove: Midwest Publications.
- Ergin, M. (1978). *Orhun abideleri*. İstanbul: Boğaziçi Basım ve Yayınevi.
- Eşsizöğlü, G. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin üstün zihin düzeyindeki öğrencilerin erişilerine, yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 356633)
- Evrekli, E. (2010). *Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme beceri algılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 265491)

- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purpose of educational assessment and instruction. research findings and recommendations*. Newark, Del.: America Philosophical Association.
- Fenton, E. (1967). *The new social studies*. New York: Ny: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Field, S. C., Lauzon, L. L. & Meldrum, J. T. (2016). A phenomenology of outdoor education leader experiences. *Journal Of Experiential Education*, 39(1), 31-44.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2005). *How to design and evaluate research in education*. New York: The Mc Graw-Hill.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (1993). *How to design and evaluate research in education?* New York: Mcgraw-Hill.
- Frager, A. M. (1993). Affective dimensions of content area reading. *Journal Of Reading*, 36(8), 616-622.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Garkovich, L. (1982). A proposal for building interdisciplinary bridges. *Teaching Sociology*, 9(2), 151-168.
- Gazali, İ. (2004). *İhya-u ulumi'd-din*. (E. Kalacı, Çev.) Beyrut: Darussadr.
- Gelb, M. (2002). *Düşünmenin tam zamanı*. (T. Bilgiç, Çev.) İstanbul: Arion Yayınevi.
- GEMS. (2016, 03 21). GEMS: <http://lhsgems.org/aboutgems.html> adresinden alındı.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy, & P. Yalçinoğlu, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goldenberg, M., Russell, K. C. & Soule, K. (2011). Comparing outward bound and national outdoor leadership school participant experiences. *Journal Of Experiential Education*, 33, 360-364.
- Goodman, J., Sneider, C., Gould, A., Barber, J., Hosoume, K., Tucker, L. & Willard, C. (1997). *The GEMS kit builder's handbook*. California: The Regents Of The University Of California.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: Mcgraw-Hill.
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3.sınıf hayat bilgisi dersinde "sorumluluk" değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 356718)

- Güngör, G. (2006). *Coğrafya öğretiminde yaratıcı düşünme teknikleri kullanımının öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 187697)
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 258123)
- Gürkan, B. (2016). *Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde kavramsal anlama becerilerinin geliştirilmesinde bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamaları: Bir durum çalışması* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 441369)
- Güzel, S. (2005). *Eleştirel düşünme becerilerini temele alan ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 161118)
- Hackney, L. (2010). *Teacher use and student perceptions of instructional strategies that promote creative problem solving by students of advanced social studies classes at the middle school level* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global adresinden edinilmiştir. (UMI No. 3397110)
- Hamarat, E. (2014). *Sosyal bilgiler felsefesinin alan eğitimi uzmanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 349042)
- Haring, D. & Kelner, T. (2015). Why We got serious about interdisciplinary teaching. *Educational Leadership*, 73(4), 68-72.
- Holliday, L. A., Webster, P. & Williams, B. M. (2016). *Student-life stress: Its relationship with creative thinking* (Yüksek lisans tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global adresinden edinilmiştir. (UMI No. 10107844)
- Hoobayr, A. (1967). *Critical thinking: A research project developed through a course of social studies* (Yüksek lisans tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global adresinden edinilmiştir. (UMI No. EP26206)
- Hsu, M. C. (2015). *Undergraduate engineering students' experiences of interdisciplinary learning: A phenomenographic perspective* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global adresinden edinilmiştir. (UMI No. 3719272)

- Hubbard, N. O. (1970). *Developing pupil questioning in social studies by training in the use of critical thinking skills* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global adresinden edinilmiştir. (UMI No. 7020002)
- İnneci Bozkaplan, D. (2010). *1990-2008 arası çocuk edebiyatımızda fantastik ve bilim-kurgu romanlar üzerinde bir inceleme* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 278469)
- Isaacson, W. (2016). *Steve Jobs* (11 b.). (D. Körpe, Çev.) İstanbul: Domingo Yayıncılık.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. USA: ASCD Publications.
- James, J. K. & Williams, T. (2017). School-based experiential outdoor education: A neglected necessity. *Journal Of Experiential Education*, 40(1), 58-71.
- Kan, A. (2008). Ölçme aracı geliştirme. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 245-284). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kan, A. Ü. (2006). *Yeni ilköğretim programında öngörülen temel becerileri kazanmada beşinci sınıf sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinin etkilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği)* (Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi), <http://ulusaltezmerkezi.com/yeni-ilkogretim-programinda-ongorulen-temel-becerileri-kazanmada-besinci-sinif-sosyal-bilgiler-ve-turkce-derslerinin-etkilerine-iliskin-ogrenci-goruslerinin-degerlendirilmesi-diyarbakir-ili-ornegi-or/21/> adresinden edinilmiştir.
- Kan, Ç. (2010). A.B.D ve Türkiye’de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 663-672.
- Kanpol, B. & Yılmaz, M. (1972). Eğitimde yeniden keşfedilen postmodernizm: farklılıklar arasındaki benzerlikler ve demokrasi düşüncesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27, 593-607.
- Kaplan, F. N. & Ünal, G. T. (2011). *Bilim kurgu sinemasını okumak “göstergebilimsel yaklaşım”*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Kaplan, M. (2012). *Büyük Türkiye rüyası*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Kaplan, M. (2014). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karabacak, H. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyi (Erzurum ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 299729)
- Karaca, E. (2008). Test ve madde analizi. S. Erkan & M. Gömleksiz (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 239-306). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Karadağ, B. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarına metaforik algıları doğrultusunda yaratıcı drama yöntemiyle demokratik değerlerin kazandırılması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 385878)
- Karadeniz, O. & Ata, B. (2013). Sosyal bilgiler dersinde proje fuarının kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sosyal Bilgiler Öğretimi Özel Sayısı*, 6(14), 375-410.
- Karakuş, F. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 205449)
- Karrow, D. D. & Fazio, X. (2015). Curricular critique of an environmental education policy: Implications for practice. *Journal Of Educational Research And Practice*, 24(2), 88-108.
- Kartal, A., Çağlayan, K. T., Karakuş, C. & Özçakır Sümen, Ö. (2015). Opinions of the primary school teacher candidates toward mind mapping. *Anthropologist*, 22(2), 203-210.
- Kaya, Z. (2008). Eğitimin psikolojik temelleri. Ö. Demirel & Z. Kaya (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 95-127). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programında ilişkilendirmeler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 273-304.
- Kennedy, M., Fisher, M. B. & Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. L. Idol, & B. F. Jones (Ed.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* içinde (s. 11-40). Hillsade, NJ: Erlbaum.
- Keskin, Y. (2009). Türkiye’de ilkökul programlarında yer alan sosyal bilgiler içerikli derslere ait öğretim programlarının gelişimine tarihsel bir bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(2), 107-130.
- Koçyiğit, S. (2011). *Otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen adaylarının başarılarına, derse karşı tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 298532)
- Kodaman, B. (1980). *Abdülhamit devri eğitim sistemi*. Ankara: Ötüken Yayınları.
- Kolaç, E. (2008). *Çoklu zeka temelli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilk okuma öğretiminde uygulanabilirliği* (Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi), <http://www.ozcanpalavan.com/wp-content/uploads/2015/03/TEZ-13.->

%C3%87OKLU-ZEKA-OKUMA-YAZMA-ETK%C4%B0.pdf adresinden edinilmiştir.

- Korur, E. N., Öncü, E. & Küçük Kılıç, S. (2016). Eleştirel düşünme ve empatik eğilim ilişkisi: beden eğitimi öğretmeni adayları örneği. *Journal Of Computer and Educational Research*, 4(8), 179-204.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.127649)
- Köse Biber, S. (2014). *Yaratıcılığı geliştirici etkinliklerle desteklenen web tabanlı öğrenmenin öğrencilerin başarı ve yaratıcılığına etkisi* (Dokora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 363916)
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-264.
- Kurfiss, J. G. (1988). *Critical thinking: Theory, research, practice, and possibilities*. Washington DC: Ashe-Eric Higher Education Report. 04 27, 2016 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED304041> adresinden edinilmiştir.
- Kurnaz, A. & Sünbül, A. M. (2008). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin erişimi ve öz-değerlendirmelerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*(26), 227-246.
- Kuyubaşoğlu, B. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılması ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 253317)
- Küçüktepe, C. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin düşünme becerilerinin gelişimine ve erişime etkisi. *5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi Bildiri Kitabı*. Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Laughlin, P. & Nganga, L. (2008). Interdisciplinary ways of knowing: a collaborative teacher education project for culturally responsive pedagogy in rural white America. *Spaces for Difference: An Interdisciplinary Journal*, 1(2), 96-125.
- Lee, C. K., Lim, T. K. & Ng, M. (1997). Affective outcomes of cooperative learning in social studies. *Asia Pacific Journal Of Education*, 17, 67-75. doi:10.1080/02188799708547744
- Levstik, L. S. & Tyson, C. A. (2008). *Handbook of research in social studies education*. New York: Taylor and Francis.

- Lickona, T. (1992). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.
- Linn, R. L. & Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and assessment in teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ma, X. & Gao, X. (2017). Metaphors used by pre-service teachers of Chinese as an international language. *Journal Of Education For Teaching*, 43(1), 71-83. doi: 10.1080/02607476.2016.1182372
- Martorella, P. H. (1986). Teaching concepts. J. M. Cooper (Ed.), *Classroom Teaching Skills* içinde (s. 182-223). Lexington, Mass: D.C. Health & Co.
- MEB. (2005). <http://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Www/Ogretim-Programlari/İcerik/72> adresinden alındı.
- MEB Sosyal Bilgiler Taslak Programı. (2015, 10 08). Http://Www.Ogretmenler.Com/İmages/Pdfler/Mufredat/Meb2015_Sosyalbilg ilertaslak.Pdf adresinden alındı.
- Meb Sosyal Bilgiler Taslak Programı. (2017, 02 02). <Http://Mufredat.Meb.Gov.Tr/Programdetay.aspx?Pİd=77> adresinden alındı.
- Memişoğlu, H. (2012). İlköğretim 4-5 sosyal bilgiler ders programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 66-81.
- Mercado, S. B. (2014). *Teaching Critical Thinking In Secondary Foreign Language Classrooms* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global adresinden edinilmiştir. (UMI No. 3644694)
- Meriç, C. (2010). *Bu ülke*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık.
- Michaelis, J. U. (1985). *Social studies for children, a guide to basic instruction*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Michelsen, C. (2015). Mathematical modeling is also physics—interdisciplinary teaching between mathematics and physics in Danish upper secondary education. *Physics Education*, 50(4), 489-494.
- Milner, A. (2012). *Locating science fiction*. Liverpool: Liverpool University Press.
- Mindes, G. (2013). *Teaching young children social studies*. USA: Praeger Publishers.

- Monteverde, F. E. (1996). *Critical thinking and the social studies: A view of the discourse in social education during world war II* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global adresinden edinilmiştir. (UMI No. 9705917)
- Moser, K. S. (2000). Metaphor analysis in psychology – method, theory and fields of application. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). 4 27, 2017 tarihinde <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002212>. adresinden edinilmiştir.
- Moszkowicz, J. (2011). Gestalt and graphic design: an exploration of the humanistic and therapeutic effects of visual organizations. *Design Issues*, 27(4), 56-67.
- NCSS. (1990). *Social studies curriculum planning resources*. Washington Dc: National Council For The Social Studies.
- NCSS. (2010, 05 18). National curriculum standards for social studies: <http://www.socialstudies.org/standards/strands> adresinden edinilmiştir.
- Nosic, G. (2012). *Eleştirel düşünme ve disiplinler arası eleştirel düşünme rehberi*. (B. Aybek, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- O'Donnel, H. (2015). Games-based learning as an interdisciplinary approach to litera across curriculum for excellence. *Press Start*, 2, 75-98.
- Oguz, A. & Sahin, A. E. (2014). The effect of creative drama on pre-service elementary teachers' achievement in art education course and interest in art. *International Journal of Progressive Education*, 10(3), 109-126.
- Olsen, J. K. & Slater, F. T. (2009). Impact of modifying activity-based instructional materials for special needs students in middle school astronomy. *The Astronomy Education Review*, 2(7), 40-56.
- Oruç, C. (2010). İbn Haldun'un Mukaddime'sinde öğrenme. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 129-142.
- Özbek, Ö. Y. (2008). Ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 49-90). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, A. (2014). *Temel sanat eğitiminde disiplinler arası yaklaşıma dayalı (müzik destekli) uygulamanın öğrenci başarı düzeyine etkisi* (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi), <http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?menu=2&secim=10&YayinBIK=11632> adresinden erişilmiştir.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 1-31). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Öztürk, C. (2011). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s. 1-31). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, C. & Deveci, H. (2011). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. C. Öztürk (Ed.), *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları içinde* (s. 1-41). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, E. (2016). *Sosyal bilimler metodolojisinde bir yaklaşım olarak pragmatizm*. İstanbul: Doğu Kitabevi.
- Özyılmaz Akamca, G. (2008). *İlköğretimde analogiler, kavram karikatürleri ve tahmin-gözlem-açıklama teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 220317)
- Özyürek, M. (1983). Kavram öğrenme ve öğretme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 347-366.
- Palandökenler, İ. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisi açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 217076)
- Park, Y. J. & Mills, K. A. (2014). Enhancing interdisciplinary learning with a learning management system. *Merlot Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 299-313.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. Beşirdemir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pehlivan, İ. (2015). *Ortaokullarda farklı disiplinlerle işbirliğinin görsel sanatlar dersindeki başarıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 407705)
- Perry, D. K. (2014). *Exploring critical thinking skills among undergraduate agriculture education and studies students* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global adresinden edinilmiştir. (UMI No. 3627445)
- Pfarrer, G. E. (1964). *Critical thinking; Its nature and development in the elementary social studies* (Yüksek lisans tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global adresinden edinilmiştir. (UMI No. EP11951)
- Pompea, S. M. & Gek, T. K. (2002). Optics in the great exploration in math and science (GEMS) program: A summary of effective pedagogical approaches. *Seventh International Conference on Education and Training in Optics and Photonics*, (s. 103-109).

- Pursitasari, I. D., Nuryanti, S. & Rede, A. (2015). Promoting of thematic-based integrated science learning on the junior high school. *Journal Of Education And Practice*, 6(20), 97-101.
- Ray, M. M. (2014). *Fostering critical thinking of sixth grade gifted students in social studies* (Yayımlanmamış doktora tezi). Mercer University, Georgia.
- Rohrer, S. (2014). *Critical thinking: Discovery of a misconception* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global adresinden edinilmiştir. (UMI No. 3617708)
- Ross, S. M. & Morrison, G. R. (2011). *Experimental research methods*. <http://www.aect.org/Edtech/Ed1/> adresinden edinilmiştir.
- Rugg, H. (1941). *That men may understand: An American in the long armistice*. New York: Doubleday, Doran And Co.
- Saban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: A review essay. *Teaching Education*, 17(4), 299-315.
- Saçlı, F. (2013). *Yaratıcı drama eğitiminin aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri üzerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 339420)
- Sağlam, K. (2012). *Fen ve Matematikte Büyük Buluşlar Programı (GEMS: Great Explorations in Math and Science)'nın etkililiğinin incelenmesi: Bir özel okul örneği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 319484).
- Salako, E., Eze, I. & Adu, E. (2013). Effects of cooperative learning on junior secondary school students' knowledge and attitudes to multicultural education concepts in social studies. *Education*, 133(3), 303-309.
- Sammut, B. V. (2013). *Animating curriculum: An exploration of integrated curriculum* (Yüksek lisans tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global adresinden edinilmiştir. (UMI No.1571159)
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.
- Sarıtaş, R. (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programına uyarlanmış GEMS (Great Explorations in Math And Science) fen ve matematik programının anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocukların kavram edinimleri ve okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 279527)

- Sayan, Y. (2010). *İlköğretim dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersi için geliştirilen materyallerin yaratıcı düşünme becerisi, öz kavramı ve akademik başarı üzerindeki etkileri* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 278477)
- Schlechty, P. C. (2011). *Okulu yeniden kurmak*. (Y. Özden, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Schreglmann, S. (2011). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimine ve düzeyine olan etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 300344)
- Schunk, D. H. (2011). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla*. (M. Şahin, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Seaborg, G. T. (1998). *Great explorations in math and science (GEMS) teacher's handbook*. California: The Regents Of The University Of California.
- Seaborg, G. T. (2002). *Vitamin c testing lhs GEMS teacher's guide*. California: The Regents Of The University Of California.
- Sepetçioğlu, M. N. (2014). *Can ocağında pişen aş*. İstanbul: İrfan Yayıncılık.
- Shepherd, N. G. (1998). *The probe method: A problem-based learning model's affect on critical thinking skills of fourth and fifth grade social studies students* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global adresinden edinilmiştir. (UMI No. 9826025)
- Sibthorp, J., Paisley, K., Gookin, J. & Furman, N. (2008). The pedagogic value of student autonomy in adventure education. *Journal Of Experiential Education*, 31, 136-151.
- Simon, S. N. (2009). Applying gestalt theory to coaching. *Gestalt Review*, 13(3), 230-240.
- Smith, G. F. (2003). Beyond critical thinking and decision making: Teaching business students how to think. *Journal Of Management Education*, 27, 24-51.
- Snow, R., Corno, L. & Jackson, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. D. C. Berliner & R. C. Calfee (Ed.), *Handbook of educational psychology* içinde (s. 243-310). New York: Routledge.
- Spears, A. (2014). *Constructivism in the band room: Facilitating high school band students' playing by ear through informal, student-led practices* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global adresinden edinilmiştir. (UMI No. 3642858)

- Sternberg, R. J. (2002). Beyond g: The theory of successful intelligence. R. J. Sternberg (Ed.), *General factor of intelligence* içinde (s. 447-474). U.S.A: Lawrence Associates, Incorporated.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park CA: Sage Publications.
- Subaşı, S. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi "Adım Adım Türkiye" ünitesinde yer alan kavramları öğrenme düzeyleri ile derse yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 322037)
- Suiter, M. C. (2006). *Effectiveness of an interdisciplinary approach to teaching mathematics and economics in middle school mathematics classrooms* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global adresinden edinilmiştir. (UMI No. 3269686)
- Sullivan, J. M. (2000). *A study of the effect of an interdisciplinary study improvement program on the academic achievement and classroom behavior among tenth grade students* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global adresinden edinilmiştir. (UMI No. 9994171)
- Sunal, C. S. & Haas, M. E. (2003). *Social studies for the elementary and middle grades: A constructivist approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Suraco, T. L. (2006). *An interdisciplinary approach in the art education curriculum*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Georgia State University.
- Swanson, K. N. & Legutko, R. S. (2008). *The effect of book blogging on the motivation of 3rd-grade students online submission*. ERIC: <https://eric.ed.gov/?id=ED506515> adresinden edinilmiştir.
- Sychterz, K. (2015). Interdisciplinary science: A fresh approach from the past. *Science Scope*, 6-9.
- Şeyihoğlu, A. (2016). Coğrafya öğretimine disiplinler arası perspektiften bir öneri: GEMS. 25. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Kemer-Antalya.
- Şeyihoğlu, A. & Kartal, A. (2010). Yapılandırmacı yaklaşım temelli ilköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde zihin haritalama tekniğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 1613-1656.
- Şeyihoğlu, A. & Kartal, A. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde zihin haritalama tekniğine ilişkin öğrenci görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 111-131.

- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. California: Sage.
- Taşkıran, C. (2017). *Gagne'nin öğretim etkinlikleri modeline göre hazırlanan öğretim yazılımının sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 452040)
- Tekbıyık, A. (2015). GEMS tabanlı etkinliklerle öğrenme-öğretme yaklaşımı. G. Ekici (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme öğretme yaklaşımları III* içinde (s. 177-205). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tezci, E. & Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 2(1), 50-55.
- Torrance, E. P. (1966). *The torrance tests of creative thinking-norms-technical manual research edition-verbal tests, forms A And B-figural tests, forms A and B*. New Jersey: Princeton.
- Torrance, E. P. (1968). *Education and creative potential: Modern school practices Series (5)*. Minneapolis: The University Of Minnesota Press.
- Torrance, E. P. (1969). *Creativity: What research says to the teacher*. Washington, Dc: National Education Association.
- Tosun, C. & Taşkesengil, Y. (2011). Revize edilmiş Bloom'un taksonomisine göre çözeltiler ve fiziksel özellikleri konusunda başarı testinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 499-522.
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H. & Snelgrove, S. (2016). Development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal Of Nursing Education And Practice*, 6(5), 100-110.
- Vangundy, A. (2005). *101 activities for teaching creativity and problem solving*. San Francisco: Pfeiffer.
- Vural, C. T. (2008). *Sosyal bilgiler eğitiminde yaratıcı düşünme: Yeni ilköğretim programı beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan etkinliklerin yaratıcılığı geliştirmesi açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 230573)
- Wang, S. (2012). Developing learners' English thinking capabilities with the assistance of multimedia and network. *Consumer Electronics, Communications And*

- Networks (Cecnet) 2nd Conference* (s. 1775-1778). Consumer Electronics, Communications And Networks.
- Welton, D. A. & Mallan, J. T. (1999). *Children and their world: Strategies for teaching social studies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Widiana, W. & Jampel, N. (2016). Improving students' creative thinking and achievement through the implementation of multiple intelligence approach with mind mapping. *International Journal Of Evaluation and Research In Education (Ijere)*, 5(3), 246-254.
- Wilkinson, J. M. (2012). *Nursing process and critical thinking*. New Jersey: Pearson.
- Winkelhake, K. M. (2015). *Case study exploring the use of an interdisciplinary approach to teach a high school mathematics and science topic* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global adresinden edinilmiştir. (UMI No. 3730496)
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. California: Sage Publications.
- Woldt, A. L. (2009). Gestalt pedagogy - creativity in teaching. *Gestalt Review*, 13(2), 135-14.
- Woodall, S. R. (2003). *Does inquiry based social studies instruction make a difference for fifth and sixth grade students: A study of affect, critical thinking and reading comprehension* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global adresinden edinilmiştir. (UMI No. 3103564)
- Wu, H. Y., Wu, H. S., Chen, I. S. & Chen, H. C. (2014). Exploring the critical influential factors of creativity for college students: A multiple criteria decision-making approach. *Thinking Skills and Creativity*, 11, 1-21.
- Yalçın, F. & Tekbıyık, A. (2013). GEMS tabanlı etkinliklerle desteklenen proje yaklaşımının okul öncesi eğitimde kavramsal gelişime etkisi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 8(9), 2375-2399.
- Yalçınkaya, E. & Uslu, S. (2015). Sosyal bilgilerin tarihçesi ve temel eğitimdeki yeri. R. Sever (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 25-45). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yaman, Y. (2014). *Beyin temelli fen öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, yaratıcılıklarına, eleştirel düşüncelerine ve tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 370184)

Yıldırım, A. (1996). Disiplinler arası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.


Yılmaz, H. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Young, J. G. (1985). What is creativity?. *The Journal Of Creative Behavior*, 19(2), 77-87.



EKLER

EK 1: MEB Uygulama İzni


T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 42276601/604.01/3691600
Konu : Tez Çalışması

06/04/2015

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu Genelgesi,
b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü'nün 27/03/2015 tarih ve 5372 sayılı yazısı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Ayça KARTAL' ın Atakum, Canik, İlkadım, Tekkeköy İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkökul 4.sınıf öğrencilerine uygulanmak üzere "GEMS Tabanlı Etkinliklerin İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Etkinliği" konulu tez çalışması yapmak istediklerine ilişkin ilgi yazı ve ekleri ilgi (a) genelgeye göre müdürlüğümüzde kurulan "Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu" tarafından 03/04/2015 tarihinde incelenmiş olup uygun görülmüştür.

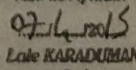
Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, duyurusu ve denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri uhdesinde ve okul müdürlükleri sorumluluğunda gerçekleştirilmek üzere söz konusu çalışmanın yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ve rica ederim.

Aytekin GİRGİN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

DAĞITIM :
Gereği :
Atakum, Canik İlkadım,
Tekkeköy İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi :
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü

Güvenli Elektronik İmza:
Ask ile Aynedir.

Lale KARADUBAN
Bel

Adres : Atatürk Bulvarı Yeni Hükümet Konağı Kat:3-SAMSUN Ayrıntılı Bilgi: ALİ ERİŞGİN (Temel Eğitim 231)
Santral : 0(362) 435 80 63 - 435 80 64 - 435 54 50 Fax: 0(362) 431 93 76 - 432 48 54 - 432 06 09
E-Posta: samsunmem@meb.gov.tr Web http://samsun.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f769-5c58-3d91-a85a-23d6 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2: Etik Kurul İzni



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
26.08.2016	7	2016/ 118

KARAR NO: 2016 – 118
Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Prof.Dr.Kaya Tuncer ÇAĞLAYAN danışmanlığında yapılacak “Gems Tabanlı Etkinliklerin Sosyal Bilgiler Dersine Etkililiği” başlıklı anket çalışması okunarak görüşüldü.
Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Prof.Dr.Kaya Tuncer ÇAĞLAYAN danışmanlığında yapılacak “Gems Tabanlı Etkinliklerin Sosyal Bilgiler Dersine Etkililiği” başlıklı anket çalışmasının kabulüne oybirliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR.

EK 3: Akademik Başarı Testi İlk Hali

4.SINIF SOSYAL BİLGİLER (KENDİMİ TANIYORUM ÜNİTESİ) BAŞARI TESTİ DENEMELİK SORULARI

Değerli Öğrenciler,

Bu testle “Kendimi Tanıyorum” ünitesi ile ilgili bilgileriniz öğrenilmek istenmiştir. Test sonucunda elde edilecek bilgiler, Sosyal Bilgiler eğitiminin kalitesini arttırmak amacıyla kullanılacaktır. Hiçbir şekilde **okul notu olarak değerlendirilmeyecektir.** Bununla birlikte araştırmada sağlıklı bir sonuca ulaşılması, sizin özverinize ve sorulara içtenlikle verdiğiniz cevaplara bağlıdır. Cevaplarınız hiç kimseyle paylaşılmayacak, sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Size göre en doğru seçeneğe işaret koyunuz. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim... ☺

Arş. Gör. Ayça KARTAL
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi



OKULUN İLK GÜNÜNDE İLK RÖPORTAJ



Gökçen İlkokulu öğrencileri tatilin bitmesi ile birlikte, okula başlamışlardır. Bu okulun bir geleneği olarak her yıl okulların açıldığı ay içerisinde, bu okuldan mezun olan kişilerle röportaj yapılmakta ve bu röportajlar okul gazetesinde yayınlanmaktadır. Aşağıda bu okulda okuyan bir öğrenci ile daha önce bu okuldan mezun olmuş birinin röportajından kısa bir bölüm yer almaktadır.



Beyza: “Merhabalar, sizi tanıyabilir miyiz?”

Gülşah: “Merhabalar, ben Gülşah. 28 yaşındayım. Uzun dalgalı sarı saçlarım; mavi renk gözlerim var. Ten rengim ise beyazdır.”

Beyza: “Çok yetenekli bir sporcusunuz. Okulumuzda da sizin yolunuzdan ilerlemek isteyen arkadaşlarımız var. Onlara kendi hikâyenizden kısaca bahsedebilir misiniz?”

Gülşah: “Elbette. Yaşıtlarımdan biraz uzun boyluydum. Sınıfta hep arkaya otururdum ve bu beni çok üzdi. Öte yandan annem, dolapların üzerine uzanmak için sürekli beni çağırırdı. Hatta bir gün, bakkal amcamız raflarındaki malzemeleri indirebilmek için uzun boyluyum diye benden yardım istemişti. O dönemde başladığım basketbolda da bunun yararlarını görmeye başlamıştım. Sonrasında anladım ki aslında uzun boylu olmak fena bir şey değildi. Şimdi ise Basketbol Genç Milli Takımı’nda oynuyorum.”

1. Kendisini bu şekilde tanımlayan Gülşah, hangi özelliklerinden bahsetmiştir?

.....

2. Gülşah’ın söylediklerinden çıkarılabilecek sonuç ne olabilir?

.....



FARKLIYIM, FARKLISIN



“Sıla bir gün babasının iş yerine gider. Babasının iş yerinin giriş kapısında, parmağını bir cihazın üzerine koyduğunda kapının açıldığını ve içeri giriş yaptığını gözlemler. Bunun üzerine kendisi de aynı şekilde parmağını cihazın üzerine koyarak, kapının açılmasını bekler ancak kapı açılmaz. Sıla babasına bu durumu sorduğunda babası, ‘Şirketimiz, çalışanların iş yerine girebilmesi için böyle bir sistem kurmuş, bu sistem belli bir kurala göre çalışıyor.’ diye cevap verir.”

3. Şirkete giriş kuralı hangi bireysel farklılığı ön plana çıkarmaktadır?

.....

4. Siz de böyle bir şirkette çalıştığınızı düşünün. Yukarıdaki şirketin kullandığı sistemden farklı olarak, şirkete girişte hangi bireysel farklılıklardan faydalanabilirdiniz?

.....



Mavi Kuşlar İlkokulu, öğrencilerini okul gezisi için Ankara’ya götürmüştür. Aygül, arkadaşı Tuğçe ile bu gezide tanışmıştır. Birbirleriyle sohbet ederken aralarında şu konuşma geçmiştir:

Aygül: Dondurma yerken çok mutlu oluyorum. En çok çikolatalı dondurmayı severim.

Tuğçe: Ben dondurmayı sevmem; ama sütlacı çok severim.

Aygül: Peki bulmacalarla, matematik işlemleriyle aran nasıl?

Tuğçe: Çok iyi değil. Bir soru üzerinde bazen çok fazla uğraşıyorum; ama arkadaşım Meltem soruyu çok çabuk çözebiliyor.

Aygül: Ben de bu konularda çok iyi değilim. Aaa, senin ten rengin ne kadar güzel, bembeyaz!

Tuğçe: Senin de gözlerin çok güzel, masmavi!

5. Yukarıda birbirlerini tanımaya çalışan iki arkadaş, hangi bireysel özelliklerinden bahsetmişlerdir?

.....

6. Sizce bu özellikler bireysel farklılık olarak kabul edilebilir mi? Neden?

.....

.



KENDİMİN FARKINDAYIM

“Ben aslında mimar olmak istiyordum; ancak sınavda yeterli puan alamadım. Buna rağmen çok güzel çizimler yapıyordum, renkleri kullanmayı ve resim yapmayı seviyordum. Bu özelliklerimden dolayı ben de daha iyi yapabileceğimi düşündüğüm ressamlık mesleğini seçtim ve şimdi resimlerim dünyanın saygın sanat merkezlerinde sergilenmektedir.”

7. Yukarıda kendisini anlatan Sinem, hangi bireysel farklılıkları üzerinde durmuştur?

.....

.....

8. Sinem’in anlatımından kendiniz için hangi sonucu çıkarabilirsiniz?

.....

.....

Aygül: “Yalnız kalmaktan ve karanlıktan korkarım.”

Tutku: “Çok güzel şarkı söylerim; bir de fazla alınganım.”

9. Yukarıda sohbet eden iki arkadaşın konuşmaları verilmiştir. Buna göre bu iki arkadaş hangi bireysel özelliklerinden bahsetmemişlerdir?

.....
.....

DUYGULARIM DÜŞÜNCELERİM

Akşam eve geldiğinizde annenizin elinde bir hediye paketiyle sizi beklediğini gördünüz. Çok istediğiniz ayakkabılara nihayet kavuştunuz. Paketi açtığınızda hayal kırıklığına uğradınız, çünkü bu ayakkabılar sizin istediğiniz renkte değildi. Annenizden ayakkabıları değiştirmesini istediniz. Ertesi gün okula gittiğinizde bir arkadaşınızın ayakkabısı dikkatinizi çekti. Bir bağcıkla, ayakkabısının tabanını ayakkabısına bağlamıştı. Bunu görünce çok üzüldünüz, gözyaşlarınızı tutamadınız. Akşam eve geldiğinizde annenize; “Anneciğim, bu ayakkabı çok güzel. Değiştirmene gerek yok.” dediniz. O günden sonra düşünceleriniz değişmeye başlamıştır.

10. Böyle bir durumda düşüncenizin değişme sebebini nasıl açıklarsınız?



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

Yürüyerek evine giderken, açlıktan miyavlayan kedilerle karşılaşan Mehtap, “ Bu kedilere bakan bir hayvan barınağı yapılmalı. Yazık, hayvanlar çok acıkmış..” diye kendi kendine söylenmiştir.

11. Bu şekilde düşünen Mehtap için aşağıdakilerden hangisi doğru olabilir?

- A) Çok üzülmüştür.
- B) Kedileri kovalamıştır.
- C) Çok mutludur.
- D) Kedileri evine almaya karar vermiştir.

12. “Asansörde kapalı kaldım. Havasızlıktan bayılabilirdim.” diyen Sinem için, aşağıdaki duygulardan hangisini hissettiğini söyleyebiliriz?

- A) Mutluluk
- B) Utangaçlık
- C) Korku
- D) Kızgınlık

- ❖ Münevver: “Yarın doğum günüm. Bakalım bunu kimler hatırlayacak.”
- ❖ Rabia: “Zavallı kedinin üç gündür karnı açmış.”
- ❖ Yadigar: “Yarınki sınava çok iyi hazırlandım; ama yine de kalbim küt küt atıyor.”
- ❖ Sinem: “Eve girmek için kapıyı açtığımda, birden önüme bir fare çıktı, çok tedirgin oldum.”

13. Yukarıda, farklı üç farklı kişinin düşünceleri yer almaktadır. Rabia'nın düşüncelerine bakıldığında nasıl bir duygu durumunda olması beklenir?



.....
.....

14. Yadigar ve Sinem'in duygu durumlarını karşılaştırınız. Benzerlik ya da

farklılık var mıdır? Neden? 🤔

.....
.....

“140 yıldır ülkede ölçülen en büyük deprem ve tsunami afetinden sonra Japonya'da ölü sayısı ve kayıplar 1300'ü geçti.

Japon yetkilileri, depremden sonra şimdiye kadar 784 kişinin kayıp olduğunun tespit edildiğini, yaralı sayısının ise bin 128 olduğunu söyledi. Buna ek olarak polis, depremin merkez üssüne en yakın kent olan Sendai sahillerinde 200 ila 300 kişinin cesedinin bulunduğunu kaydetti.



Bu arada bilinmeyen sayıda cesedin de enkaz ve molozların altında olduğu sanılıyor. Kurtarma görevlilerinin ise depremin en kötü vurduğu bölgelere henüz ulaşamadığı



bildiriliyor.” (12.03.2011, <http://www.dunya.com/dunya/felaketin-bilancosu-cok-agir-116665h.htm>)

15. Yukarıdaki haberi okurken hissettiğiniz duyguyu yazınız.

.....

16. Bu duyguyu hangi düşüncelerle ifade edersiniz? Düşüncenizi yazınız.

.....

17. Mevlana'nın “Gel, ne olursan ol yine gel.” düşüncesi, hangi duygu ile ilişkilendirilebilir?.....

.....

18. “Mutluluk” ile ilişkilendirilebilecek bir atasözü yazınız.

.....

DEĞİŞEN DURUMLAR, DUYGULAR VE DÜŞÜNCELER



Evrim, ablasının en sevdiği kazağını, ondan habersiz giymiş ve üzerine çikolata dökmüştür. Ablası bu lekeyi gördüğünde “Benden habersiz kazağımı nasıl giyersin? Benden izin alman gerekirdi, üstelik bu kazak benim en sevdiğim kazağımdı.” diye düşüncesini söylemiştir.

19. Evrim'in yerinde siz olsaydınız, böyle bir durumda ne hissederdiniz?

.....

.....



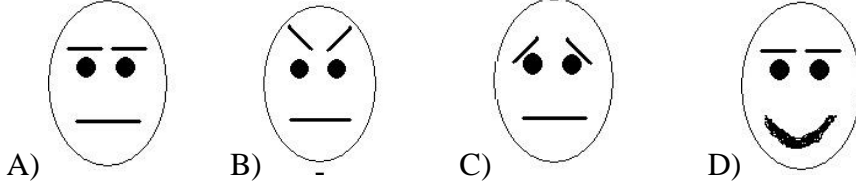
“Hatay’ın İskenderun ilçesinde 19.03.2015 tarihinde gece saat 02:00’da çıkan yangında, 10 dönümlük alandaki ağaçlar yok oldu.” (İhlas Haber Ajansı)

Sabah haberlerinde bu olayı öğrendiniz, yangında yok olan ormanları ve burada yaşayan hayvanları düşündünüz.

20. Bu durumda hissettiklerinizi anlatan bir cümle kurunuz.

.....
.....

21. Kadirhan, o sabah okula giderken kaza yapmış bir motosiklet görür. Motosiklet sürücüsü yerde acı içinde kıvrılmaktadır. **Kadirhan'ın bu olay karşısında hissettiği duygu, aşağıdaki yüz ifadelerinden hangisiyle daha iyi ifade edilebilir?**



22. Eren ve Sedat, televizyonda tuttıkları takımların maçını izlemişlerdir; ancak maç bittikten sonra Eren tuttuğu takımın yenilmesine çok üzülürken, Sedat ise fazla üzülmemiş ve sonucu gayet normal karşılamıştır. **Buna göre, Sedat ve Eren'in bu olay karşısında farklı tepki vermelerinin sebebini nasıl açıklarsınız?**


.....
.....



23. Beyza ile Sıla parkta dolaşmaktadır. O sırada bir köpeğin kendisine yaklaştığını gören Beyza, köpeğe ilgi göstermiş başını okşamıştır. Sıla ise köpeği gördüğünde hiç ilgi göstermemiş ve oradan uzaklaşmıştır. **Buna göre, Sıla ve Beyza'nın köpeğe karşı gösterdikleri tepkiler, aşağıdaki durumlardan hangisiyle ilgilidir?**

.....
.....

24. Bestelediği bir şarkısı ödül alan Sedat'ın duygularını hangi yüz ifadeleri

ile gösterirsiniz? Çiziniz. 



25. Bu yüz ifadesini kullanma sebebinizi açıklayınız.

.....
.....

“Yaşasın, akşam kuzenlerim bize geliyor!”

26. Bu cümleyi kuran biri hangi duyguyu ifade etmiştir?

.....
.....

27. Üzgün ve kızgın olduğunuzu anlatan bir görsel çiziniz.

SAYGI, HOŞGÖRÜ, FARKLI FİKİRLER



❖ Münevver: Arkadaşlarımı düşüncelerinden dolayı dışlıyorum.

❖ Kadirhan: Kendimi arkadaşlarımın yerine koyarak onları anlamaya çalışıyorum.

❖ Rabia: Notlarım arkadaşlarımdan yüksek olduğu için benim dediğimi yapmaları gerekir.

Sedat: Yapacağımız işlerde arkadaşlarımdan düşüncelerine de önem veriyorum.

28. Yukarıda kendi aralarında sohbet eden arkadaşların düşünceleri verilmiştir. Buna göre hangi kişinin yerinde olsaydınız, hoşgörülü olmadığınız söylenebilirdi? Neden?

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



“Evrim, okulda çok yoğun ve yorucu bir gün geçirmiştir. Akşam, okul çıkışında otobüse binmek için sıraya girmiştir. Otobüste oturarak gidebilmek için uzunca bir zaman ayakta beklemek zorunda kalmıştır. Nihayet oturmak için sıra kendisine gelmiştir. Tam oturduğu sırada, yaşlı bir teyzenin otobüse binmek üzere olduğunu fark etmiştir. Evrim çok yorgun

olduğundan, teyzeye yer vermemiştir. Bunu gören arkadaki iki kişi kendi aralarında şu şekilde konuşmuştur:

Kadın: Genç kızı görüyor musun, yaşlı teyzeye yer vermiyor. Bir de genç olacak! Çok yazık!

Erkek: Sen böyle diyorsun ama belki çok yorgundur, hem otobüste yaşlı teyzeye yer verebilecek bir sürü başka genç var.

Kadın: Ama teyzenin en yakınında bu genç kız var.

Erkek: Yine de yaptığından ötürü onu suçlayamayız ya da ona kızamayız.”

29. Yukarıdaki olayda sizce hangi kişi görüşlerini saygı ile ifade etmiştir? Neden?

.....
.....

30. “Yine de yaptığından ötürü onu suçlayamayız ya da ona kızamayız.” cümlesiyle anlatılmak istenen nedir?

.....
.....



- ❖ Tuğçe, resim yarışmasında birinci gelen arkadaşını tebrik etmiştir.
- ❖ Aygül, şişman olan arkadaşıyla sürekli dalga geçmektedir.
- ❖ Trafikteki sıkışıklığa sinirlenen sürücüler, sürekli kavga etmektedir.
- ❖ BJK-GS maçında, BJK takımının maçı kazanması sonucu, GS taraftarları BJK taraftarlarına saldırmıştır.

31. Yukarıda bazı durumlar verilmiştir. Buna göre, Tuğçe'nin davranışı ile ilgili ne söylenebilir?

.....
.....
32. Sizce trafikteki sürücülerin sorunu nerden kaynaklanmaktadır?

.....
.....
33. Bu durumun çözümü için ne önerirsiniz?

.....
.....
34. Futbol maçında yaşanan sorunun kaynağı nedir?

.....
.....
35. Bu sorunun çözülebilmesi için nasıl bir çözüm önerirsiniz?



Deniz, Dünya'nın, kutuplara bırakılacak olan bakterilerin, buzları eritmesiyle sular altında kalacağını söyledi. Bazıları bu fikri destekledi, bazıları ise desteklemedi. Arkadaşlarından biri Deniz'in kalbini kıracak şekilde bu fikri desteklemediğini söyledi.

36. Deniz'in yerinde olduğunuzu düşünün. Arkadaşlarınızın kullandığı nasıl bir cümle sizin kalbinizi kırabilirdi? Cümleyi yazınız.

.....
.....

KRONOLOJİ



- ◆: 01.04.2002, yürümeye başladığı tarih
- ★: 06.09.2007, anasınıfına başladığı gün
- : 15.07.2003, konuşmaya başladığı gün
- : 14.09.2012, dördüncü sınıfa başladığı gün

Sinem, kardeşiyle ilgili yukarıdaki olayları kronolojik sıraya koymaya çalışmaktadır.

37. Doğru kronolojik sırayı yazınız.

.....
.....

38. Bu gün yaptığımız şeylerden dört tanesinin kronolojik sıralamasını yapınız.

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



Ayşe'nin fotoğraf albümünde baktığı bazı fotoğrafları şunlardır:

1. Okuldaki arkadaşlarıyla Cumhuriyet Bayramı kutlamalarında çekilen fotoğraf.
2. Yeni doğduğunda hastanedeiyken çekilen fotoğraf.
3. Dişleri yeni çıktığında elmayı dişlediği fotoğraf.
4. İlkokula başladığı gün okul kıyafetleriyle çekilen fotoğraf.

39. Ayşe'nin baktığı fotoğrafların geçmişten günümüze doğru sıralamasını yapınız.

.....
.....

40. Doğduğunuz günden şu ana kadar olan zamanınızı düşününüz. Bu zaman diliminde size önemli gelen dört olayın/durumun kronolojik sıralamasını yapınız.

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



Yeryüzündeki **su kaynakları** olan denizler, akarsular, göller ve yer altı kaynakları hareket eder, biçim değiştirir, kullanılır ama asla artmaz veya azalmaz. Yeryüzü suları, Güneş'in etkisiyle buharlaşarak yükselir ve bulutları oluşturur. Bulutlardaki su damlacıkları havanın sıcaklığına göre yağmur, kar ya da dolu olarak tekrar yeryüzüne iner. Suyun hâl değiştirerek yeryüzü ile atmosfer arasındaki bu dolanımına **su döngüsü** denir.

41. Yukarıdaki açıklamaya göre yaşamımızda önemli yere sahip olan suyun yeryüzündeki döngüsünün kronolojik sıralamasını yapınız.

.....
.....

42. Yukarıdaki gibi yaşamımızda önemli yere sahip olan farklı bir durumun kronolojik sıralamasını yapınız.

.....
.....



Ben 1900'lü yıllarda doğmuşum. Altı aylıkken dişlerim çıkmış, on üç aylıkken yürümüşüm. Çamurdan, çam kozalağından oyuncaklar yapar, oynarmışım. Cumhuriyet ilan edildiğinde 3 yaşındaymışım. 22 yaşında eşim Gülsüm'le evlendim.

43. Mustafa Dede'nin yaşamında geçen olayların kronolojik sıralamasını yapınız.

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



Yemek pişirmeyi henüz keşfetmedikleri dönemlerde insanlar, yiyecekleri çiğ olarak yiyorlarmış. Zaman içinde yiyecekleri bir sopaya geçirip ateşte pişirmeyi keşfetmişler. Ardından toprağa açtıkları çukurlara koydukları kızgın taşların ve kor ateşinin üzerinde yemek pişirmeye başlamışlar. Daha sonra tümsek

şeklinde toprak fırınlar yapmaya başlamışlar. Sonra ilk tencereler diyebileceğimiz toprak kapları yapmışlar ve yemeklerini bunların içinde pişirmeye başlamışlar.

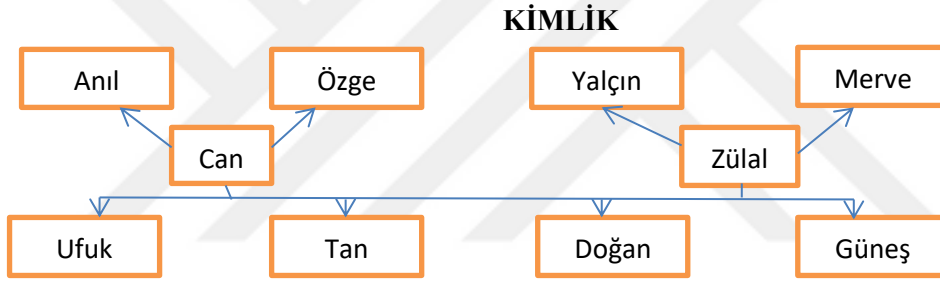
44. Yukarıda, insanların yemekleri pişirme aşamalarının genel bir anlatımı yapılmıştır. Bu anlatıma göre yemek pişirme aşamalarında kullanılan malzemelerin kronolojik sıralamasını yapınız.

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

Bilim Çocuk Dergisi’ni okuyan Kıvanç, Ay’ın farklı farklı şekillerde görüldüğünü ve bu görünümünün farklı tarihlerde meydana geldiğini öğrenmiştir. 22 Ağustos’ta “İlkdördün” evresinde olan Ay, 29 Ağustos’ta “Dolunay” evresine girmiştir. 5 Eylül’de ise “Sondördün” evresine girmiştir. Son olarak 13 Eylül’de de “Yeniay” evresinde görünmüştür.

45. Buna göre Ay’ın farklı evrelerinin kronolojik sıralamasını yapınız.

.....
.....



Yukarıda bir ailenin soy ağacı verilmiştir. Buna göre:

46. Dede olan kişiler kimlerdir?

.....
.....

47. Kardeş olan kişiler kimlerdir?

.....
.....

48. Doğan’ın anneanesi kimdir?

.....
.....

49. Babaanne olan kişi kimdir?

.....
.....



50. “Öğretmenlik yaptığı okulun kapısından tam çıkmıştı ki, arabadan uzanan bir el çantasını alıp kaçtı. Ablam, resmi kimlik belgelerinin çantasında olmasına çok üzüldü.” Buna göre aşağıdakilerden hangisi çalınan resmi kimlik belgesi olamaz?

- A) MEB Personel Kimliği B) Sürücü Belgesi
C) TC Kimlik Belgesi D) Taraftar Kartı



51. Mustafa Kemal Atatürk, 19 Mayıs 1919 tarihinde Samsun'a çıktığı zaman Anadolu halkı türlü yokluklar içindeydi. Ona dediler ki; “Düşmanla nasıl savaşabiliriz? Ordu yok!”. Mustafa Kemal: “Kurulur.” dedi. Halk: “İyi ama asker gerek, para gerek.” dedi. Mustafa Kemal: “Buluruz.” dedi. Halk: “Diyelim bu parayı bulduk. Düşmanlarımız bizden hem güçlü, hem de sayıca çok.” dedi. Mustafa Kemal: “Yeneriz.” dedi.

Verilen hikayede Mustafa Kemal Atatürk'ün kişisel özelliklerinden hangisi vurgulanmıştır?

- A) Mantıklı oluşu B) Yenilikçi oluşu C) İleri görüşlü oluşu D) Kararlı oluşu



52. I: Vatanın her karış toprağı vatandaşın kanıyla sulanmadıkça, terk olunmaz.

II. Muhtaç olduğun kudret, damarlarındaki asil kanda mevcuttur.

III. Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, muvaffakiyet için en hakiki mürşit ilimdir.

IV. Sanatsız kalan bir milletin, hayat damarlarından biri kopmuş demektir.

Yukarıda Atatürk'ün bazı sözleri verilmiştir. Bu sözler, Atatürk'ün kişisel özellikleriyle eşleştirilirse, aşağıdakilerden hangisinde yanlışlık yapılmış olur?

- | Söz | Kişilik Özelliği |
|--------|-------------------------|
| A) I | Vatan ve millet sevgisi |
| B) II | İleri görüşlü oluşu |
| C) III | İlime önem vermesi |
| D) IV | Sanata önem vermesi |



53. “Mustafa Kemal Atatürk, 19 Mayıs 1919 tarihinde Samsun’a çıktıktan sonra yaptığı çalışmalarla Türk milleti arasında birlik ve beraberliği sağlayarak Milli Mücadele’nin kazanılmasını sağlamıştır.” **Verilen bilgide, Atatürk’ün hangi özelliği vurgulanmıştır?**

- A) Alçak gönüllülüğü B) Barışseverliği C) Liderliği D) Yenilikçiliği

54. Mustafa Kemal Atatürk 1881 yılında Selanik’te doğmuştur. Annesinin adı Zübeyde Hanım, babasının adı da Ali Rıza Efendi’dir. Mustafa Kemal Atatürk 10 Kasım 1938 yılında İstanbul Dolmabahçe Sarayı’nda vefat etmiştir.

Buna göre yukarıdaki bilgilerden hangisi Atatürk’ün nüfus cüzdanına yazılamaz?

- A) Doğum yeri B) Anne Adı C) Baba Adı D) Ölüm Tarihi

EK 4: Akademik Başarı Testi Son Hali



FARKLIYIM, FARKLISIN



“Sıla bir gün babasının iş yerine gider. Babasının iş yerinin giriş kapısında, parmağını bir cihazın üzerine koyduğunda kapının açıldığını ve içeri giriş yaptığını gözlemler. Bunun üzerine kendisi de aynı şekilde parmağını cihazın üzerine koyarak, kapının açılmasını bekler ancak kapı açılmaz. Sıla babasına bu durumu sorduğunda babası, ‘Şirketimiz, çalışanların iş yerine girebilmesi için böyle bir sistem kurmuş, bu sistem belli bir kurala göre çalışıyor.’ diye cevap verir.”

1. Şirkete giriş kuralı hangi bireysel farklılığı ön plana çıkarmaktadır?

.....

2. Siz de böyle bir şirkette çalıştığınızı düşünün. Yukarıdaki şirketin kullandığı sistemden farklı olarak, şirkete girişte hangi bireysel farklılıklardan faydalanabilirdiniz?

.....

KRONOLOJİ



Ayşe'nin fotoğraf albümünde baktığı bazı fotoğrafları şunlardır:

1. Okuldaki arkadaşlarıyla Cumhuriyet Bayramı kutlamalarında çekilen fotoğraf.
 2. Yeni doğduğunda hastanedeyken çekilen fotoğraf.
 3. Dişleri yeni çıktığında elmayı dişlediği fotoğraf.
 4. İlkokula başladığı gün okul kıyafetleriyle çekilen fotoğraf.
- 3. Ayşe'nin baktığı fotoğrafların geçmişten günümüze doğru sıralamasını yapınız.**

.....

.....



Yemek pişirmeyi henüz keşfetmedikleri dönemlerde insanlar, yiyecekleri çiğ olarak yiyorlarmış. Zaman içinde yiyecekleri bir sopaya geçirip ateşte pişirmeyi keşfetmişler. Ardından toprağa açtıkları çukurlara koydukları kızgın taşların ve kor ateşinin üzerinde yemek pişirmeye başlamışlar. Daha sonra tümsek şeklinde toprak fırınlar yapmaya başlamışlar. Sonra ilk tencereler diyebileceğimiz toprak kapları yapmışlar ve yemeklerini bunların içinde pişirmeye başlamışlar.

- 4. Yukarıda, insanların yemekleri pişirme aşamalarının genel bir anlatımı yapılmıştır. Bu anlatıma göre yemek pişirme aşamalarında kullanılan malzemelerin kronolojik sıralamasını yapınız.**

.....
.....

Bilim Çocuk Dergisi'ni okuyan Kıvanç, Ay'ın farklı farklı şekillerde görüldüğünü ve bu görünümünün farklı tarihlerde meydana geldiğini öğrenmiştir. 22 Ağustos'ta "İlkdördün" evresinde olan Ay, 29 Ağustos'ta "Dolunay" evresine girmiştir. 5 Eylül'de ise "Sondördün" evresine girmiştir. Son olarak 13 Eylül'de de "Yeniay" evresinde görünmüştür.

- 5. Buna göre Ay'ın farklı evrelerinin kronolojik sıralamasını yapınız.**

.....
.....



Mavi Kuşlar İlkokulu, öğrencilerini okul gezisi için Ankara'ya götürmüştür. Aygül, arkadaşı Tuğçe ile bu gezide tanışmıştır. Birbirleriyle sohbet ederken aralarında şu konuşma geçmiştir:

Aygül: Dondurma yerken çok mutlu oluyorum. En çok çikolatalı dondurmayı severim.

Tuğçe: Ben dondurmayı sevmem; ama sütlacı çok severim.

Aygül: Peki bulmacalarla, matematik işlemleriyle aran nasıl?

Tuğçe: Çok iyi değil. Bir soru üzerinde bazen çok fazla uğraşıyorum; ama arkadaşım Meltem soruyu çok çabuk çözebiliyor.

Aygül: Ben de bu konularda çok iyi değilim. Aaa, senin ten rengin ne kadar güzel, bembeyaz!

Tuççe: Senin de gözlerin çok güzel, masmavi!

6. Sizce bu özellikler bireysel farklılık olarak kabul edilebilir mi? Neden?

.....
.

- ❖ Münevver: “Yarın doğum günüm. Bakalım bunu kimler hatırlayacak.”
- ❖ Rabia: “Zavallı kedinin üç gündür karnı açmış.”
- ❖ Yadigar: “Yarınki sınava çok iyi hazırlandım; ama yine de kalbim küt küt atıyor.”
- ❖ Sinem: “Eve girmek için kapıyı açtığımda, birden önüme bir fare çıktı, çok tedirgin oldum.”

7. Yukarıda, farklı üç farklı kişinin düşünceleri yer almaktadır. Rabia'nın düşüncelerine bakıldığında nasıl bir duygu durumunda olması beklenir?



.....
.....

8. Yadigar ve Sinem'in duygu durumlarını karşılaştırınız. Benzerlik ya da

farklılık var mıdır? Neden? 😊

.....
.....



9. Eren ve Sedat, televizyonda tuttıkları takımların maçını izlemişlerdir; ancak maç bittikten sonra Eren tuttuğu takımın yenilmesine çok üzülürken, Sedat ise fazla üzülmemiş ve sonucu gayet normal karşılamıştır. Buna göre, Sedat ve Eren'in bu olay karşısında farklı tepki vermelerinin sebebini nasıl açıklarsınız?

.....
.....



Beyza ile Sıla parkta dolaşmaktadır. O sırada bir köpeğin kendisine yaklaştığını gören Beyza, köpeğe ilgi göstermiş başını okşamıştır. Sıla ise köpeği gördüğünde hiç ilgi göstermemiş ve oradan uzaklaşmıştır.

10. Buna göre, Sıla ve Beyza'nın köpeğe karşı gösterdikleri tepkiler, hangi durumla ilişkilidir? Neden?

.....
.....

“140 yıldır ülkede ölçülen en büyük deprem ve tsunami afetinden sonra Japonya'da ölü sayısı ve kayıplar 1300'ü geçti.

Japon yetkilileri, depremden sonra şimdiye kadar 784 kişinin kayıp olduğunun tespit edildiğini, yaralı sayısının ise bin 128 olduğunu söyledi. Buna ek olarak polis, depremin merkez üssüne en yakın kent olan Sendai sahillerinde 200 ila 300 kişinin cesedinin bulunduğunu kaydetti.



Bu arada bilinmeyen sayıda cesedin de enkaz ve molozların altında olduğu sanılıyor. Kurtarma görevlilerinin ise depremin en kötü vurduğu bölgelere henüz ulaşamadığı bildiriliyor.”

11. Yukarıdaki haberi okurken hissettiğiniz duyguyu, hangi düşüncelerle ifade edersiniz? Düşüncenizi yazınız.

.....

12. Bestelediği bir şarkısı ödül alan Sedat'ın duygularını hangi yüz ifadesi ile gösterirsiniz? Bu yüz ifadesini kullanma sebebinizi açıklayınız.



.....
.....

SAYGI, HOŞGÖRÜ, FARKLI FİKİRLER



- ❖ Münevver: Arkadaşlarımı düşüncelerinden dolayı dışlamıyorum.
- ❖ Kadirhan: Kendimi arkadaşlarımın yerine koyarak onları anlamaya çalışıyorum.
- ❖ Rabia: Notlarım arkadaşlarımdan yüksek olduğu için benim dediğimi yapmaları gerekir.

Sedat: Yapacağımız işlerde arkadaşlarımdan düşüncelerine de önem veriyorum.

13. Yukarıda kendi aralarında sohbet eden arkadaşların düşünceleri verilmiştir. Buna göre hangi kişinin yerinde olsaydınız, hoşgörülü olmadığınız söylenebilirdi? Neden?

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



- ❖ Tuğçe, resim yarışmasında birinci gelen arkadaşını tebrik etmiştir.
- ❖ Aygül, şişman olan arkadaşıyla sürekli dalga geçmektedir.
- ❖ Trafikteki sıkışıklığa sinirlenen sürücüler, sürekli kavga etmektedir.
- ❖ BJK-GS maçında, BJK takımının maçı kazanması sonucu, GS taraftarları BJK taraftarlarına saldırmıştır.

14. Futbol maçında yaşanan sorunun çözülebilmesi için nasıl bir çözüm önerirsiniz?

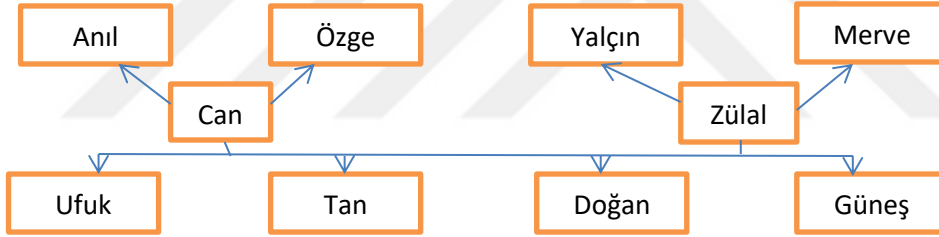
Deniz, Dünya'nın, kutuplara bırakılacak olan bakterilerin, buzları eritmesiyle sular altında kalacağını söyledi. Bazıları bu fikri destekledi, bazıları ise desteklemedi. Arkadaşlarından biri Deniz'in kalbini kırarak şekilde bu fikri desteklemediğini söyledi.



15. Deniz'in yerinde olduğunuzu düşünün.

Arkadaşlarınızın kullandığı nasıl bir cümle sizin kalbinizi kırabilirdi? Cümleyi yazınız.

KİMLİK



Yukarıda bir ailenin soy ağacı verilmiştir. Buna göre:

16. Dede olan kişiler kimlerdir?

.....
.....

17. Doğan'ın anneannesi kimdir?

.....
.....

18. Babaanne olan kişi kimdir?

.....
.....



19. “Öğretmenlik yaptığı okulun kapısından tam çıkmıştı ki, arabadan uzanan bir el çantasını alıp kaçtı. Ablam, resmi kimlik belgelerinin çantasında olmasına çok üzüldü.” **Buna göre aşağıdakilerden hangisi çalınan resmi kimlik belgesi olamaz?**

- A) MEB Personel Kimliği B) Sürücü Belgesi
C) TC Kimlik Belgesi D) Taraftar Kartı



20. Mustafa Kemal Atatürk 1881 yılında Selanik’te doğmuştur. Annesinin adı Zübeyde Hanım, babasının adı da Ali Rıza Efendi’dir. Mustafa Kemal Atatürk 10 Kasım 1938 yılında İstanbul Dolmabahçe Sarayı’nda vefat etmiştir.

Buna göre yukarıdaki bilgilerden hangisi Atatürk’ün nüfus cüzdanına yazılamaz?

- B) Doğum yeri B) Anne Adı C) Baba Adı D) Ölüm Tarihi

NOT: Değerlendirme testini bitirdiniz. Cevaplarınızı kontrol etmeyi unutmayınız.

Bu değerlendirme testi 20 sorudan oluşmaktadır. Her soru 5 puan değerindedir. Cevaplamaya istediğiniz sorudan başlayabilirsiniz.

EK 5: Üst Grup ve Alt Grup Öğrenci Madde Verileri

	T.D (2)	Y.D (1)	Y	B	Σ (pua n)	Σ (Kişi)	T.D (2)	Y.D (1)	Y	B	Σ (Pua n)	Σ (Kişi)
M1	26	25	4	0	77		9	32	9	5	50	55
M2	12	16	23	4	40	55	1	2	33	19	4	55
M3	46	0	9	0	92	55	7	1	32	15	15	55
M4	40	1	11	3	81	55	9	4	24	18	22	55
M5	23	20	11	1	66	55	1	27	20	7	29	55
M6	39	3	13	0	81	55	11	10	21	13	32	55
M7	17	3	34	1	37	55	3	5	36	11	11	55
M8	12	9	34	0	33	55	1	3	35	16	5	55
M9	21	3	28	3	45	55	4	0	33	18	8	55
M10	16	3	35	1	35	55	2	1	39	13	5	55
M11	52	0	3	0	104	55	38	0	12	5	46	55
M12	55	0	0	0	110	55	46	0	3	6	92	55
M13	52	0	3	0	104	55	26	0	20	9	52	55
M14	40	0	15	0	80	55	12	2	29	12	26	55
M15	54	0	1	0	108	55	41	0	9	5	82	55
M16	48	0	7	0	96	55	8	0	29	18	16	55
M17	18	4	29	4	40	55	2	1	24	28	5	55
M18	35	2	3	15	72	55	11	0	18	26	22	55
M19	54	0	1	0	108	55	35	2	10	8	72	55
M20	53	0	1	1	106	55	20	1	22	12	41	55
M21	55	0	0	0	110	55	51	0	2	2	102	55

M22	35	5	15	0	75	55	3	1	37	14	7	55
M23	42	7	6	0	91	55	5	3	30	17	13	55
M24	55	0	0	0	110	55	39	0	3	13	78	55
M25	53	1	1	0	107	55	23	0	18	14	46	55
M26	55	0	0	0	110	55	35	1	11	8	71	55
M27	54	0	0	1	108	55	30	1	3	21	61	55
M28	47	6	2	0	94	55	5	4	26	20	14	55
M29	22	14	16	3	58	55	1	3	31	20	5	55
M30	12	8	33	2	32	55	0	1	20	34	1	55
M31	46	4	4	1	96	55	6	1	21	27	13	55
M32	40	6	8	1	86	55	4	2	30	19	10	55
M33	33	6	15	1	72	55	2	1	30	22	5	55
M34	46	2	6	1	94	55	5	0	28	22	10	55
M35	44	2	8	1	90	55	2	0	26	27	4	55
M36	51	0	3	1	102	55	6	0	29	20	12	55
M37	53	0	2	0	106	55	14	0	23	18	28	55
M38	52	1	2	0	105	55	8	1	16	30	17	55
M39	54	0	1	0	108	55	6	0	18	31	12	55
M40	47	1	7	0	95	55	3	2	22	28	8	55
M41	42	2	10	1	84	55	1	0	23	31	2	55
M42	35	1	12	7	71	55	1	0	19	35	2	55
M43	49	2	4	0	100	55	9	1	17	28	19	55
M44	51	2	1	1	104	55	2	1	20	32	5	55
M45	49	3	3	0	101	55	5	0	16	34	10	55

M46	47	4	4	0	98	55	5	1	27	22	11	55
M47	38	6	10	1	82	55	4	2	26	23		55
Çoktan seçmeli												
M48	41	0	14	0		55	6	0	25	24		55
M49	47	0	8	0		55	7	0	23	25		55
M50	36	0	19	0		55	11	0	18	26		55
M51	39	0	16	0		55	15	0	25	15		55
M52	36	0	18	1		55	13	0	28	14		55
M53	38	0	15	2		55	18	0	18	19		55
M54	53	0	1	1		55	28	0	11	16		55

D: Doğru T.D. : Tam Doğru Y.D.: Yarı doğru Y: Yanlış B: Boş

EK 6: Deney Grubu Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Sizinle beş hafta boyunca Sosyal Bilgiler dersini beraber yürüttük. İşlediğimiz bu ders ile ilgili olarak sizinle görüşmeler yapmak istiyorum. Amacım sizin beraber yürüttüğümüz Sosyal Bilgiler dersine ilişkin görüşlerinizi belirlemektir. Görüşme boyunca söyleyecekleriniz tamamen gizli kalacak ve benden başka kimse söylediklerinizi görmeyecektir. Eğer sizin için bir sakıncası yoksa tüm söylediklerinizi not alabilmek için görüşmeyi kaydetmek istiyorum.

Araştırmaya olan katkınızdan dolayı hepinize şimdiden teşekkür ediyorum....

Ayça KARTAL

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doktora Öğrencisi

Cinsiyet:

Tarih:

Saat (başlangıç-bitiş):

Yer:

1. Sosyal Bilgiler deyince aklınıza ne geliyor?

2. Sizce neden Sosyal Bilgiler diye bir ders var?

Sonda: Sizce gerekli mi? Neden?

3. Benden önce Sosyal Bilgiler dersini nasıl işliyordunuz?

Sonda: Şu an bir farklılık var mı? Nasıl?

4. Yapılan etkinliklerden en çok hangisini sevdiniz?

Sonda: Neden?

5. Etkinliklerde en çok sıkıldığımız hangileriydi?

Sonda: Neden?

6. Günlük yaşamımızda Sosyal Bilgiler dersini nasıl kullanıyorsunuz?

Sonda: Hangi alanlarda kullanırsınız?

7. Dersi nasıl işleseydik daha etkili/eğlenceli olabilirdi?

8. Derste yaptığımız bu etkinliklerin sosyal bilgiler dersine yönelik duygu ve düşünceleriniz üzerinde nasıl bir etkisi oldu?

Sonda: Dersi sevdiniz mi? Sevmediniz mi?

9. Derste öğrendiklerini bir başka dersle ilişkilendirmenizi istesem, hangi ders veya derslerle ilişkilendirebilirsin?

10. Sosyal Bilgiler dersinde farklı derslerin işlenmesi ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

EK 7: Kontrol Grubu Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Sizinle beş hafta boyunca Sosyal Bilgiler dersini beraber yürüttük. İşlediğimiz bu ders ile ilgili olarak sizinle görüşmeler yapmak istiyorum. Amacım sizin beraber yürüttüğümüz Sosyal Bilgiler dersine ilişkin görüşlerinizi belirlemektir. Görüşme boyunca söyleyecekleriniz tamamen gizli kalacak ve benden başka kimse söylediklerinizi görmeyecektir. Eğer sizin için bir sakıncası yoksa tüm söylediklerinizi not alabilmek için görüşmeyi kaydetmek istiyorum.

Araştırmaya olan katkınızdan dolayı hepinize şimdiden teşekkür ediyorum....

Ayça KARTAL

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doktora Öğrencisi

Cinsiyet:

Tarih:

Saat (başlangıç-bitiş):

Yer:

1. Sizce Sosyal Bilgiler diye bir ders neden var?

2. Sosyal Bilgiler dersini nasıl işliyorsunuz?

Sonda: Derste hangi etkinlikleri yapıyorsunuz?

3. Sosyal Bilgiler dersini nasıl işleseydik daha eğlenceli olurdu?

4. Sosyal Bilgiler deyince aklınıza ne geliyor?

EK 8: GEMS Tabanlı Etkinlikler İlk Hali

GEMS ETKİNLİĞİ

BİREY VE TOPLUM ÖĞRENME ALANI

KENDİMİ TANIYORUM ÜNİTESİ

“BEN FARKLIYIM”

KAZANIM NO 1: Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder.

KAVRAMLAR: Benzerlik, Farklılık, Kimlik

BECERİLER: Kanıtı tanıma ve kullanma

DEĞERLER: Duygu ve düşüncelere saygı ve hoşgörü

SÜRE: 3 Ders Saati (45'+45'+45')

ETKİNLİK İÇİN İHTİYAÇ LİSTESİ:

33 varyasyon adlı eser (iki farklı besteciden)

Kar tanesi görselleri

Sulu boyalar, parmak boyalar (5-6 grup için her gruba bir malzeme)

Kolonya, su, ısıtıcı kap, termometre (5-6 grup için her gruba bir malzeme)

Gözlem defteri, kalemler (her öğrenci için birer tane)

5 farklı kavram karikatürü (Benzerlik, farklılıkla ilgili)

5 farklı senaryo (Benzerlik, farklılık, kanıt ve kimlikle ilgili)

5 grup için tangram parçaları (farklı renk ve şekillerde, her gruba aynı renk ve şekiller gelmeli)

A4/A3 kağıtları

HAZIRLIK (15dk)

- Öğretmen “33 Varyasyon” adlı Bethooven eserinin iki farklı besteciden kaydedilmiş halini önceden hazırlar.
- Kar tanesinin yapısını gösteren görseller hazırlanır. Yapboz şeklinde hazırlanır (6 gruba dağıtılacak şekilde). Ek olarak farklı görsellerin bilgisayarda da şablon hali bulundurulur (yaklaşık 20 görsel yeterlidir). Ayrıca kar kristalinin oluşum şeklinin videosu hazırlanır.

DAVET(15dk)

Gökçen, Murat ve Almıla üç arkadaştır. Murat gazetede gördüğü aşağıdaki haberi arkadaşlarına okur (12.08.2015, <http://www.enteresan.com/en-etkileyici-10-ikiz-hikayesi>):

Tek Yumurta İki İki; DNA'ları Aynı Olduğundan Aynı Suçu İşledikleri İçin Şüpheli

“Kaufhaus des Westens isimli 7 katlı lüks alışveriş merkezinden 6.8 milyon dolar değerinde mücevher çalındı. Maske ve eldiven takan üç hırsız gelişmiş güvenlik sistemini alt edip binanın tavan penceresinden halatlarla aşağı inerken güvenlik kameralarına yakalandı. O gece kaçmış olsalar da, arkalarında kanıt bıraktılar. Binanın içine girmek için kullandıkları halat merdivenin yanındaki lateks eldivene bulaşmış bir damla terden sağlanan DNA araştırılmaya başlandı. Polis Alman suç veri tabanına girdiğinde aynı DNA'nın iki kişiye birden ait olduğunu gördü. Bilgisayar 27 yaşındaki Lübnanlı tek yumurta ikizleri Hassan ve Abbas'ın kimliğini saptadı. Kardeşleri yakalayan polis ikisini de 10 yıl hapis cezası olan soygun suçuyla tutukladı. Ancak vaka mahkemeye intikal etmeden şüpheliler salındı çünkü Alman kanunlarına göre kesin olarak suçlu olduğu kanıtlanamayan biri hüküm giyemez. Polisler gözlerini onların üzerlerinden ayırmayacaklarını belirttiyse de, telefonlarını dinleyemiyor, banka hesaplarını takip edemiyor.”

Haberi ilgiyle dinleyen iki arkadaş, yaşanan durumu çok ilginç bulurlar. Gökçen şaşkınlığını “İki kardeş birbirine bu kadar çok benzeyebilir mi?” şeklinde ifade etmiş, Almıla şu soruyu sormuştur: “Acaba dünyadaki tüm insanlar birbirine benzeseydi, dünya nasıl bir yer olurdu?”. Murat ise : “İnsanlar neden farklı olmak zorunda? Bizim farklılığımızın kaynağı nedir?” sorusunu sormuştur.

- ❖ Öğretmen burada öğrencilere bu soruları sorarak cevap alır ve ek olarak aşağıdaki sorulardan faydalanır.
 - “Neden farklıyız? Neden benzeriz? Nereden gelir bu farklılık ve benzerlik? Sizce kaynağı nedir?” Soruları üzerinde konuşturulur.

Konuşulan sorulardan sonra Gökçen, Murat ve Almıla'ya geri dönülür. O sırada Müzik öğretmenlerinin yanına geldiğini fark eden öğrenciler, öğretmenleriyle merhabalaşır.

Haberi onunla da paylaşırlar. Sordukları soruları öğretmenlerine de sorarlar. Müzik öğretmeni, öğrencilerin sorularını cevapladıktan sonra onlara şu soruları sorar:

- “Müzikte farklılık nasıl oluşur? Farklılık nereden kaynaklanır? Tüm notalar aynı olsaydı ne olurdu?”

Öğrencilere öncelikle “33 Varyasyon” adlı eser dinletilir. Farklı iki bestecinin kaydı ile dinletilen bu eser üzerinde sorular sorulur: “Dinlediğiniz iki eser hakkında ne söyleyebilirsiniz?”

- “Farklılıklarımız” konusunda iki oyun oynatılabilir.

- GÖZÜN KAPALI EŞİNİ BUL: Müzikle birlikte mekanı kullan ve yürü. Müzik durdu en yakınındaki ile A ve B oluştur. Aranızda bir ses belirleyin ve anlaşın bu sizin sesiniz olacak bu nedenle ikinizin de çıkarabileceği bir ses olsun. Gruplar aralarında seslerini belirledikten sonra tek tek seslerini dinliyoruz, seslerini duyuyoruz. Bu çok önemli. Benzerlikler olan hemen değiştirebiliyor. A lar yanına gelsin salonun bir tarafında ve B ler karşıda ye alsın. ALGI ve İLETİŞİM ile ilgili çalışıyoruz. Görsel algıda mı, işitsel algıda mı daha iyiyiz buna karar vereceğiz. Herkes kendisi için verecek bu kararı. A lar ve B ler gözlerinizi kapatın. Aranızda belirlediğiniz sesi çıkararak birbirinizi bulmaya çalışın. Bulduğunuz zaman gözlerinizi açabilirsiniz.

- GÖRSEL HAFIZA OYUNU: Gruptan iki kişi ebe seçilir. Dışarı çıkması istenir. Diğerlerinden ikili olmaları ve aralarında bir heykel duruşu seçmeleri ve ebe dokunduğu zaman belirledikleri duruşu sergilemeleri istenir. Ebe eşleri bulursa ikili oyundan çıkar ve ebe puan kazanarak oyuna devam eder. Bulamazsa heykeller çözülür ve sıra diğer oyuncuya geçer. Bütün ikililer bulunduğu zaman oyun biter. En fazla bilen oyunu kazanır.
- Oyunlar oynandıktan sonra öğretmen her öğrenci ile “Farklılık gibidir; çünkü.....” metaforları oluşturur. Her öğrencinin oluşturduğu metaforlar üzerinde konuşulur.

KEŞİF (25dk)

Oluşturulan metaforlardan biri seçilerek bu metaforlar ve gazete haberi arasında bağlantı kurulması istenir. Gökçen, Murat ve Almıla'nın konuşmalarına geri dönülür. Gökçen gazete haberinden sonra, kendi okuduğu dergiden bir haberi arkadaşlarıyla paylaşır (12.08.2015, <http://www.veteknoloji.net/haber/parmak-izi-teknolojisi-kullanilmaya-baslandi-76130.html>):

“Parmak İzi Teknolojisi Kullanılmaya Başlandı!

15 saniyede pasaport kontrolünün yapıldığı Biyometrik Otomatik Geçiş Sistemi Atatürk Havalimanı'nda kullanılmaya başlandı.

Biyometrik Otomatik Geçiş Sistemi olarak adlandırılan sistem, Atatürk Havalimanı'nda kullanıma sunuldu. Dış Hatlar terminalinde ikisi gidiş katında, ikisi de geliş katında olmak üzere 4 pasaport kontrol noktasında kullanılacak sistem ile yolcular, parmak izleri sayesinde kontrol noktasından hızlı bir şekilde geçebilecek.

Bu sistemle sahte pasaport kullanımı ve zaman zaman oluşan uzun kuyrukların tamamen ortadan kalkacağı, pasaport polisi sayısının da asgariye ineceği belirtildi. Yolcular özel hazırlanan bankalarda parmak izlerini taratacak. Sistem parmak izini kontrol ettikten sonra eşleşmenin sağlanmasıyla kapıyı açarak geçişi sağlayacak. Bu kontrol sisteminde, insan işgücü kullanılmayacak ve işlemler çok hızlı ve güvenli olarak gerçekleşecek.”

Bu haberi dinleyen Almıla şu soruyu sorar: “Neden parmak iziyle kolay geçiş sağlanıyor? Parmak izi neden bu kadar önemli?”, Murat ise: “Herkesin parmak izi farklı mıdır? Kim olduğumuzu belirlerken parmak izimiz işe yarar mı yoksa herkesin parmak izi aynı mıdır?” sorusunu sorar.

- ❖ Öğretmen burada araya girerek sorulara öğrencilerin cevap vermesini ister. Cevaplar üzerine konuşulur ve etkinliğe geçilir.
- “Parmağımdan Tanı Beni” etkinliği yaptırılır.

Etkinlik 1: Öğrenciler gruplara ayrılır. Her gruba suluboya, parmak boyalar ve A4 (ya da resim kâğıtları) kâğıtları dağıtılır. Her öğrenciden kendi kâğıtlarına kendi parmak izlerinden oluşan ve kendilerini anlatan bir resim yapmaları istenir. Sonrasında öğrencilerin bu kâğıtları sunmaları, neden bu resimleri yaptıkları anlatmaları istenir. Daha sonra kâğıtlar öğretmen tarafından toplanır, karıştırılarak sıralanır ve gruplardan rasgele biri seçilerek herhangi bir kâğıt seçilir. Aşağıdaki sorular sorulur:

- Bu kâğıt kime aittir? Nasıl anladın?
- Herkes aynı parmak izine sahip olsaydı dünya nasıl bir yer olurdu?
- Farklı olan başka hangi yönlerimiz vardır?
- Günlük hayatta kim olduğumuzu, kimliğimizi nasıl ifade ederiz?

Almıla ve Gökçen kendi aralarında parmak izi ile ilgili soruları konuşurken, Murat farklılıklarla ilgili bir soru sorar:

“Doğada var olan nesnelere nasıl ayırt ederiz? Onlar birbirinden nasıl farklılaşır? Ne yönden benzerdir?” Bu soruyu duyan Gökçen; “Su ile kolonya dışardan baktığımızda birbirine çok benziyor. Koku alamayan biri bu ikisinin aynı olduğunu düşünebilir. Acaba bu ikisinin farklı olduğunu nasıl kanıtlayabiliriz?” diyerek fikrini beyan eder.

- ❖ Öğretmen bu sırada grupları belirler, Murat ve Gökçen'in sorusundan yola çıkarak su ve kolonyanın farklılığını ortaya koymayı amaçlayan çalışmayı yaptırır.
- Etkinlik 2: Suyun ve kolonyanın kaynama sıcaklıklarının tespiti için öğrenciler hazırlanır. Öğrenciler 4'lü gruplandırılır. Her grup için kap, termometre ve ısıtıcı ayarlanır. Daha sonra öğrencilerin her iki malzemeyi de aynı anda ısıtmaya başlamaları istenir. Bu sırada gözlem yapmaları istenir ve her iki malzemenin de “fokurdamaya” başladıkları sıcaklığı not etmeleri istenir. İşlem tamamlandıktan sonra aşağıdaki sorular sorulur:
 - Gözlemlerinize göre her iki malzemenin de fokurdama zamanları için ne söyleyebilirsiniz? Sizce bir farklılık var mıdır? Neden?
 - Bir kolonya ve bir su olduğunuzu hayal edin. Aranızda nasıl bir farklılık ve benzerlik olurdu? Kim olduğunuzu, kimliğinizi nasıl belirlerdiniz?
 - Ekosistemdeki canlılara bakarsak, yaşamları benzer ve farklı yönleri olan canlılardan örnekler verebilir misiniz?

KAVRAM İCADI (30dk)

Murat, Almıla ve Gökçen'in farklılıklar üzerine konuşmaları ve sordukları sorulardan sonra, inceledikleri dergide bir karikatür görürler. Farklılıklar üzerine yaptıkları tartışmalar kafalarını karıştırmıştır. Kavram karikatüründeki ifadeler de “ Farklılık ve benzerlik nedir? Nasıl benzeriz, nasıl farklıyız? Neden benzeriz, neden farklıyız?” soruları üzerine düşünmelerine sebep olmuştur. Bu sorulara cevap vermek için şimdiye kadar tüm yaptıklarını ve düşündüklerini zihin haritalarına dökerek, metaforlar oluştururlar (Özellikle Fen, Matematik, Müzik vb bilimlerde farklılıklar ve benzerlikler nasıl algılanır? Her bilim dalı için benzerlik ve farklılık nasıl ifade edilmiştir? Bu soruların örnekleri üzerinden zihin haritaları oluşturulmaya çalışılır).

- Önceden öğretmen tarafından “benzerlik, farklılık, kanıt ve kimlik” konulu beş farklı kavram karikatürü hazırlanır. Öğrencilere bu kavram karikatürleri üzerinde kısa tartışma yaptırılır.
- Bu tartışmalardan sonra sınıf 4'lü gruplara ayrılır. Her grup bir kavramı alır ve bu kavramlara ilişkin grupça zihin haritası yaptırılır.
- Her zihin haritasının altına o kavramla ilgili bir metafor oluşturmaları istenir (Grup metaforu. Örneğin; Benzerlik gibidir; çünkü....).
- Yapılan deneyden, parmak izi etkinliğinden ve zihin haritalarından yola çıkılarak “benzerlik, farklılık, kanıt ve kimlik” kavramları üzerinde tanımlama yapmaları istenir.

- Öğretmen de bu kavramlar üzerine teorik bilgi aktarımını yaparak, eksik ya da yanlış bilinenleri düzeltir.

UYGULAMA (25dk)

Gökçen, Murat ve Almıla yaptıkları beyin jimnastiğinden sonra “Benzerlik ve Farklılık” kavramlarını tanımlamışlardır. Kendi yaşantılarından hareketle “Benzerlik ve farklılık konusunda bilim adamları neler söylemiş olabilir? Matematikte benzerlik ve farklılık deyince nelerden bahsedilir? Evrende farklı ve benzer olan neler vardır? Hangi canlılar hangi yönden benzer?” soruları üzerinde kafa yorarken öğretmenleri bu konuda kendilerinin de dahil olduğu bir drama çalışması hazırlar.

- Sınıf gruplara ayrılır. Her grup için “benzerlik, farklılık, kanıt, kimlik” konulu senaryolar verilir. Öğrencilerden bu senaryoları canlandırmaları istenir. (Örnek senaryo eklenecek. Hayvanlar alemi olabilir, renkler üzerine olabilir, farklı ülkeler üzerine olabilir, notalar üzerine olabilir, inşaat üzerine olabilir. Bu senaryolar bu kavramlara farklı bilim dallarının nasıl baktığına yönelik senaryolar olacak.)
- Senaryolar üzerinde grup tartışması yapılır.
- Gruplardan bu kavramları kendi yaşamlarından bir örnekle kullanmaları istenerek bu bölüm sona erdirilir.

DÖNÜŞÜMLÜ DÜŞÜNME (25 dk)

Üç arkadaş, drama etkinliğinden sonra benzerlik ve farklılıklarla ilgili farklı bilim alanlarındaki farklı durumları sınıf içerisinde deneyimleme şansı bulmuşlardır. Ancak Murat bu kez şu soruyla diğer arkadaşlarının da kafasını karıştırmıştır: “Hepimiz aynı tangram parçalarıyla ayrı ayrı ev tasarlasak, sizce hepimiz aynı matematiksel şekli yapar mıyız? Yoksa yaptıklarımız farklı olur mu?”

Bu sorunun cevabı için tüm sınıfa aşağıdaki etkinlik yaptırılır:

- Sınıf dörderli gruplara ayrılır. Her gruba tangram parçaları dağıtılır (aynı renk, aynı tangram parçaları olmasına dikkat edilir.)
- Her gruptan bu tangram parçalarıyla bir ev tasarımları istenir.
- Ortaya çıkan ürünler üzerinde tartışılır:
 - Hangi yanları benzer bu ürünlerin?
 - Farklı yönleri var mı?
 - Bu farklılıklar nereden kaynaklandı?

Üç arkadaş da kendi ev tasarımlarını yan yana koymuşlardır. Gökçen bu evlerin bulunduğu çevreyle ilgili son bir soru sormuştur: “Bu yaptığımız evlerin sislerle kaplı

bir yerde olduğunu düşünelim. Kendi evimizle karşılaştığımızda ne gibi benzerlik ve farklılıklar olurdu? İnsanlar nasıl yaşardı? Kimliklerini belirlemek için neler yaparlardı?”



BİREY VE TOPLUM ÖĞRENME ALANI

KENDİMİ TANIYORUM ÜNİTESİ

“DUYGULARIMIZ VE DÜŞÜNCELERİMİZ”

KAZANIM NO 2: Duyguları ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi fark eder.

KAVRAMLAR: Duygu, Düşünce

BECERİLER: Eleştirel düşünme, gözlem, empati

SÜRE: 1 Ders Saati (45')

ETKİNLİK İÇİN İHTİYAÇ LİSTESİ:

Farklı duyguları ifade eden fotoğraf kolajı

Bilgisayar

Projeksiyon cihazı

Gazete haberi

A4 kağıtları

Boya kalemleri

5 grup için farklı zeka oyunları

HAZIRLIK

Öğretmen önceden gazete haberini tüm sınıfa yansıtmak üzere bilgisayar ortamında hazırlar. Ayrıca yine bilgisayar ortamında duyguların ifade edildiği bir fotoğraf hazırlanır.

DAVET

Öğrenciler çember olur. 5’li gruba ayrılmaları için sayma yapılır. Sayma yapılırken “Mutlu, Öfkeli, Şaşkın” gibi kelimeler kullanılır. Şaşkın’lar bir arada, Mutlu’lar bir arada, Öfkeli’ler bir arada olur. Öğretmen önceden hazırladığı fotoğrafı yansıtır. Gruplar bu fotoğrafta gördüklerine dair sorular sorar. Gruplara A4 kağıtları dağıtılır. Her grup sorularını bu kağıda yazar. Her gruba kendi sorularını hazırlamaları için 2dk verilir. Hazırlanan sorular üzerinde konuşulur:

“Neden bu haldeler? Bu ifade hangi duyguyu yansıtır? Bu duyguyu hangi düşünce ile söylemiş olabilir?”

Grupların hazırladığı sorular toplanarak, ders sonunda tekrar sorulma üzere bir kenarda bekletilir.

KEŞİF

Gruplar normal düzene döner. Grubun sınıfta serbest dolaşmaları istenir. Öğrenciler dolaşırken öğretmen yönerge verir: “Şu anda etrafınızda çiçeklerin olduğu bir yolda yürüyorsunuz. En sevdiğiniz arkadaşınızla karşılaştınız. Ne hissedersiniz? Ne düşünürsünüz?. Arkadaşınıza sohbet ettiniz bir süre ve sonra onunla vedalaşıp yolunuza devam ediyorsunuz. Tam o sırada yanınızda kocaman bir dondurma şalesi gördünüz. Ne hissedersiniz? Ne düşünürsünüz? ... Yolunuza devam ediyorsunuz ve önünüze aniden bir araba çıktı, ezilmek üzereyken siz yolun kenarına kaçtınız. Ne hissedersiniz? Ne düşünürsünüz? Yolunuzu tamamladınız ve sınıfa geldiniz. Şu an sınıftasınız.”

Bu çalışma üzerine konuşulur. “Karşılaştığınız nesnelere ilgili neler hissettiniz? Önce en sevdiğiniz arkadaşınız, sonra dondurma şalesi ve en son da aniden yola çıkan bir araba. Neler hissettiniz? Ne düşündünüz? Peki duygularımız ve düşüncelerimiz ilişkili olabilir mi? Sizce bu kadar çok duyguyu ifade edebilmek için vücudumuzun hangi bölümü daha fazla çalışır? Neden? Düşüncelerimizi ifade ederken vücudumuzun hangi kısmı daha çok çalışır? Neden?”

KAVRAM İCADI

Öğrenciler gruplara ayrılır (5’erli gruplar). Her grubun “Duygu” ve “Düşünce” kavramına yönelik bir zihin haritası yapmaları istenir. Bu haritalarda kullanılan vücut bölümlerine de yer verilmesi istenir. Sonrasında bu zihin haritaları üzerine konuşulur. “Duygu” ve “Düşünce” kelimelerinin tanımları yapılır. Öğrencilerin zihin haritalarındaki yanlışlıklar ve eksiklikler üzerinde durulur.

“Acaba yüzümüzdeki kaslar olmasaydı, duygularımızı nasıl ifade ederdik?” sorusu sorulur. Bunun üzerine aşağıdaki haber bilgisayar ortamında tahtaya yansıtılır (12.08.2015, <http://www.internethaber.com/kirisiklikla-birlikte-duygular-da-gidiyor-246470h.htm>):

UYGULAMA

Kırışıklıkla birlikte duygular da gidiyor

ScienceBlogs adlı sitenin nörofilozofi uzmanı yazarına göre, botoks sadece kas hareketlerine etki etmiyor, aynı zamanda duygularda eksilmeye ve duyguların ifadesinde güçlüğü yol açıyor."Mutlu olduğunuz için mi gülüyorsunuz, yoksa güldüğünüz için mi mutlusunuz?" sorusunu yönelten uzman, Darwin'in yüz ifadelerinin aslında duyguların yaşanması için önemli olduğunu düşündüğünü anımsatıyor. Uzman, Psikoloji Bilimi dergisinde yayınlanacak olan çalışmaya göre, her yıl milyonlarca insanın kırışıklıkları azaltmak için yaptırdığı ve duyguların ifadesi için gerekli olan kasların felç edilmesiyle gerçekleşen botoksun duygusal ifade yetisini ve sürecini bozduğunu ifade ediyor. Wisconsin-Madison Üniversitesinden David Havas ve ekibi çalışmalarında duygular ve lisan arasındaki ilişkiyi inceledi. 2007'de yapılan bir araştırmada uzmanlar gönüllülerin gülmelerini bir kalem yardımıyla engelledi ve hoş şeylerden bahsedilen duygulu bir metin okumalarını istedi. Gönüllülerin gülümseyemediklerinde gülümseyebildikleri zamana göre metni daha kısa sürede okudukları belirlenmişti. Hoş olmayan içeriği olan metinler için de tersi söz konusu oldu. Buradan deneye katılanların yüz ifadeleri duygusal içerikle uyumlu olduğunda cümleleri kavrayışın daha arttığı ortaya konuldu. Başka araştırmalar ise, duygu tarif eden kelimelerin okunmasının, bu duygularla bağlantılı yüz ifadelerini üreten kasları harekete geçirdiğini ortaya koydu. Bu bulgular, istemsiz yüz ifadelerinin duyguları harekete geçirebileceğini ve duyguların yaşanmasında işleyen beyin mekanizmasının dilin duygusal bağlamının anlaşılmasında da kullanıldığını belirledi. Bu önceki çalışmadan yola çıkan Havas, yeni çalışması için 40 gönüllü kadınla çalıştı. Bu kadınların tamamı ilk kez alın ve kaşlarının arasındaki kırışıklıklar için ilk kez botoks yaptırmak istiyordu. Deneklere, mutluluğu, üzüntüyü ya da duygusal anlamda nötr ifadeler içeren cümleler okutuldu. Hemen ertesinde botoks işlemi yapıldı. İki hafta sonra tekrar benzer cümleler okutuldu. Araştırmacılar botoksun hüzünlü cümlelerin okunmasını yavaşlattığını, mutluluk ve duygu içermeyen cümlelerin okunma zamanını aynı olduğunu buldu. Uzmanlar alındaki kasların felç edilmesinin hüzünlü durumlar ve cümleler durumunda ifade sürecini bozduğunu belirledi. Sadece ABD'de 2008'de yaklaşık 4.6 milyon kişi botoks yaptırdı. Uzmanlar botoksun bu yaygın ve kontrolsüz kullanımını göz önüne alındığında bu işlemin anlama yetisi üzerinde muhtemel etkilerinin de araştırılması gerektiğini belirtiyor.

Öğrenciler çember olur ve gruplara ayrılır (5'erli). Her grubun bu haberin farklı yönlerine değinmeleri istenir (Birinci grup haberdeki sorunu belirleyecek, ikinci grup haberdeki kadın ve erkekler açısından olaya bakacak. Üçüncü grup bilim adamı olarak bu olaya bakacak. Dördüncü grup gelecekte olabilecek durumları tahmin edecek. Beşinci grup günümüzde bu durumun toplumda nasıl bir etki bırakabileceğini ifade edecek.).

Her grup, duygu ve düşünce arasındaki ilişkiye değinerek fikirlerini sunar. Öğretmen sorularla yönlendirme yapar:

“Neden bu şekilde düşündünüz? Siz, arkadaşınızın yerinde olsaydınız ne düşünürdünüz? Bu düşüncelerinizi ifade ederken neler hissettiniz?”

DÖNÜŞÜMLÜ DÜŞÜNME

Öğrenciler bu sorun üzerine tartıştıktan sonra, en başta hazırlanan sorular üzerinden geçilir. Eksik olan kısımlar tamamlanır. Öğrenciler gruplara ayrılır (5 grup). Her gruba öğretmen tarafından hazırlanmış Matematik problemleri verilir (Problemlerin içeriği günlük yaşamdan alınmış ve daha çok zeka oyunu şeklinde olacaktır.). Her gruba bu problemi çözmek için 2 dk verilir. Zaman dolduktan sonra her grupla çözmeye uğraştıkları probleme ilişkin konuşulur.

“Neler hissettiniz? Hangi duygular? Ne düşündünüz? Bu problem nasıl olsaydı daha farklı hissederdiniz? Gerçek hayattaki problemlerimiz bize ne hissettirir? Ne düşünürüz? Üstesinden gelmek için nasıl davranmalıyız?”

Dersin kısa özeti yapıp, gelecek ders için gerekli malzemeler hatırlatılarak ders bitirilir.

BİREY VE TOPLUM ÖĞRENME ALANI

KENDİMİ TANIYORUM ÜNİTESİ

“DUYGULARIMIZ VE DÜŞÜNCELERİMİZ”

KAZANIM NO 3: Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder.

KAVRAMLAR: Duygu, Düşünce

BECERİLER: Eleştirel düşünme, gözlem, empati

SÜRE: 1 Ders Saati (45')

ETKİNLİK İÇİN İHTİYAÇ LİSTESİ:

Duygu ve düşünce yapbozları

Seçilmiş haberler (duygularla ilgili, oldukça çeşitli olmasında fayda var)

HAZIRLIK

Öğretmen önceki derste bahsedilen “Duygu” ve “Düşünce” kavramlarına ilişkin öğrencilerden kısa metinler, gazete haberleri getirmelerini ister. Bu metinlerin onların ilgisini çeken, mutlu eden, üzen, şaşırtan vb duygular uyandıran haberler olmasını ister.

DAVET

Öğretmen öğrencilerin getirdiği bu haberlere dönük sorular sorar (Eğer öğrenciler getirmemişlerse, öğretmen yedek olarak bir haber getirir ve bu haber üzerinde tartışma yapılır). “Bu haberlerde hangi duygular var? Hangi düşünceler var? İnsanlar hangi duygularını hangi düşünceleri ile ifade etmişler? Neden? Siz kendinizi bu kişilerin yerine koyun ve böyle bir olay yaşadığınızı düşünün. Siz hangi duygular içinde olurdunuz? Bu duygularınızı nasıl ifade ederdiniz?”

KEŞİF

Kendi duygu ve düşüncelerini ifade eden öğrencilerin her biri gruplandırılır. Gruplara ayrılırken “Üçgen, Kare, Dikdörtgen, Çember” kelimeleri kullanılır. Her kelime bir grubun adını temsil eder. Kare ve Çember gruplarında öğretmenin önceden hazırladığı farklı “Duygu Kartları” verilir. Üçgen ve Dikdörtgen gruplarına “Düşünce Kartları” verilir. Gruplar bu kartlardan yapbozu tamamlayarak şekiller oluştururlar. Bu şekillerin ifade ettiği duygu ve düşünceleri sözlü olarak ifade ederler.

KAVRAM İCADI

İfade edilen duygu ve düşüncelerle ilgili olarak öğrencilere şu soru sorulur: “Farklı durumlara ait duygularımızı ve düşüncelerimizi hangi yollarla ifade ederiz?”

UYGULAMA

Öğrencilerin sunduğu fikirler doğrultusunda gruplara aşağıdaki haber metinleri verilir:

Canavar Kamyon seyirciler arasında

Finlandiya’nın Alaharma bölgesinde, canavar kamyonların gösterisinde korku dolu anlar yaşandı.

Gösteri esnasında, araçlardan birinin bir tekerinin kopması büyük paniğe neden oldu. Bir metre yüksekliğindeki tekerlek içlerinde iki çocuğun da bulunduğu altı kişiyi yaraladı. Yerel itfaiye şefi Ossi Laitala, ‘yaralananların durumlarının iyi olduğunu’ belirtti. Gösteri öncesi dikkatlice kontrolden geçirilen varacın tekerinin neden koştugu henüz bilinmiyor. (Milliyet, 12.08.2015, <http://www.milliyet.com.tr/canavar-kamyon-seyirciler-arasinda-gundem-2100085/>, <http://www.haberindex.net/gundem/bayramda-ulasim-ucretsiz-mi-2015-toplu-tasima-bedava-mi-bayramda-otoyol-ucretsiz-mi-2015-sorularina-sevindirici->

[haberler-var-665.htm](#) , http://www.tarimtv.gov.tr/HD913_dunyadan-acilikla-ilgili-uzucu-haberler-gelmeye-devam-ediyor.html)

Bayramda ulaşım ücretsiz mi 2015 – Toplu taşıma bedava mı? Bayramda otoyol ücretsiz mi 2015? sorularına sevindirici haberler var!

Ülkemizde neredeyse her bayram geleneksel hale gelen ve ramazan ayının sonlarına doğru başlayan bayram arifesine kadar süren en yoğun sorulardan biri de “**Bayramda ulaşım ücretsiz mi 2015 ve toplu taşıma bedava mı?**” vatandaşları az da olsa mutlu eden Bayramda ulaşımın ücretsiz olması bu yılda gündemde. Bayrama yaklaşırken milyonlarca vatandaş bayram hazırlıkları yapmakta. Çalışma zorunda oldukları için ailelerinden uzak kalanlar, okumak zorunda oldukları için ailelerinden uzak kalanlar ve sevdiği insanlardan bir takım nedenlerden dolayı uzakta olanlar için bayram muhteşem hatta bir o kadar da sevindiricidir.

Dünyadan açlıkla ilgili üzücü haberler gelmeye devam ediyor

Somali’de açlığın on binlerin hayatını tehdit etmesi beklenirken, iki yardım kuruluşunun Doğu Afrika’da yaşanan açlık sırasında binlerce kişinin gereksiz yere öldüğünü açıklaması, tüyleri ürpertiyor.

Somali’deki Birleşmiş Milletler yetkilileri ülkedeki kıtlık kontrol altına alınana kadar, on binlerce kişinin daha açlıktan öleceğini açıkladı. Somali’deki BM Yardım faaliyetlerinin başındaki isim Mark Bowden, ülkedeki yetersiz beslenme oranlarının dünyanın en yüksek seviyesinde olduğunu belirtti. Bowden, 250 bin Somalilinin hala açlık çektiğini vurgularken, "En büyük sıkıntıyı çocuklar yaşıyor. Somali’deki yetersiz beslenme oranı dünyanın en yükseği. Çocuk nüfusunun yüzde 50’si ciddi ya da akut yetersiz beslenmeyle karşı karşıya" diye konuştu.

Öğrencilere bu olaya ilişkin düşünceleri ve duyguları sorulur. Sonrasında öğrenciler gruplara ayrılır. Grupların haberde geçen olaya ilişkin duygu ve düşüncelerini farklı yollarla ifade etmeleri istenir. Bir grup sadece resimle, bir grup matematiksel şekilde, bir grup hareketlerle ifade edecektir.

DÖNÜŞÜMLÜ DÜŞÜNME

Grupların ifade ettiği duygular ve düşünceler üzerinde tartışılır ve her grubun doğada belirledikleri bir canlı ya da cansız varlık ile ilgili duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenir. Bu duygu ve düşüncelerini ifade ederken kullanacakları yöntemi de kendileri belirlemeleri istenir (Resim, Müzik, Matematiksel Şekiller, Afiş vb.).

BİREY VE TOPLUM ÖĞRENME ALANI

KENDİMİ TANIYORUM ÜNİTESİ

“DUYGU VE DÜŞÜNCELERE SAYGI”

KAZANIM NO 4: Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.

KAVRAMLAR: Hoşgörü, Sorumluluk

BECERİLER: Gözlem, empati, araştırma

SÜRE: 2 Ders Saati (45'+45')

ETKİNLİK İÇİN İHTİYAÇ LİSTESİ:

Kavram karikatürleri (Bilim insanları ile ilgili)

Rol Kartları

A4 kağıtları

Renkli boya kalemleri

Saksı

Kürek

Farklı çiçek fidanları

HAZIRLIK

Öğretmen önceden rol kartı ve kavram karikatürlerini hazırlar, konuşulacak kişilere etkinlikler ilgili önceden bilgi verir.

DAVET

Öğretmen önceden belirlediği dört bilim insanı ile ilgili bir kavram karikatürü hazırlar. Karikatürlere konu olan bilim insanları farklı bilimlere mensup olsalar bile aynı konu üzerinde çalışmalıdır. (Örneğin Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik vb alanında çalışabilirler ancak belli konu başlığı üzerinde fikir beyan etmelidirler.). Karikatürde tartışılan konuya ilişkin öğrencilere sorular sorulur: “Burada kimler hangi fikri savunuyor? Neden bu fikri savunuyorlar? Farklı fikirleri olan kişilere karşı siz nasıl davranırsınız? Neden?”

KEŞİF

Öğrenciler bu sorudan sonra gruplara ayrılır ve dışarıya çıkarılır. Öğrencilerden çevrede bulunan esnaf, çalışan, diğer öğretmenler ve öğrenciler vb kişilere bu soruyu sorarak cevap bulmaları istenir. “Farklı fikirleri olan kişilere karşı siz nasıl davranırsınız?” Öğrenciler bunun için sınıf dışına çıkarılır ve cevaplarını toparlamaları için 5 dk verilir.

KAVRAM İCADI

Gruplar sınıfta toplanır ve kişilerden elde edilen cevaplar üzerinde tartışılır. “Hoşgörü” ve “Sorumluluk” kavramları üzerinde durulur. Öğrencilerin aldıkları cevaplar ve kendi yaşantılarından da örnekleri birleştirerek grupça bir zihin haritası hazırlamaları istenir. Her grup iki zihin haritası hazırlamak durumundadır. Hazırlanan her iki zihin haritasını altına bu zihin haritasını anlatan bir metafor eklenmesi istenir. Örneğin “Hoşgörü..... gibidir, çünkü.....”, “Sorumluluk..... gibidir, çünkü.....”. Her grup üyesi zihin haritasının altına kendi metaforunu yazar. Böylece zihin haritalarının altında her grup üyesine ait bir de metafor eklenir.

UYGULAMA

Elde edilen zihin haritaları ve metaforlardan yola çıkarak öğrencilere farklı durumlara ilişkin rol kartları hazırlanır (Sinir Hücresi ile Alyuvar Hücresi arasında bir konu, Dünya ile Güneş arasında bir konu, 3 rakamı ile bölünmek istemeyen 5 rakamı arasında bir konu, vb)

Öğrencilerden bu rol kartlarına ilişkin hazırladıkları canlandırmaları sergilemesi istenir. Her bir rol kartı üzerine tartışmalar yapılır, öğrencilerin büründükleri rollerde karşı tarafa fikirlerini nasıl ifade ettikleri, karşı taraftaki kişilerin fikirlerine nasıl tepki verdikleri üzerine konuşulur. “Doğadaki canlı-cansız varlıklara ilişkin düşünceleriniz

neler? Onlara karşı ne derece hoşgörölü ya da sorumlu olmalıyız? Nasıl? Neden?”
Öğrencilerden bu konular üzerinde düşünmeleri ve soru sormaları istenir.

DÖNÜŞÜMLÜ DÜŞÜNME

Öğrencilerin yaptıkları canlandırmalardan hareketle en son sorulan soru üzerinde durulur: “Doğada var olan canlı ya da cansız varlıklara karşı sorumluluğumuz ne düzeydedir? Bunu nasıl gerçekleştiririz? Doğaya karşı saygı ve hoşgörölü olmak sizce başkalarına karşı hoşgörölü ve saygıyı göstermemizde etkili olabilir mi?”

Bunlar üzerinde durularak öğrencilerin önceden getirdikleri çiçek saksıları ve küçük kürekler alınarak, bahçeye çıkılır. Öğrenciler, okul bahçesinde öğretmenin önceden hazırladığı çiçek fidanları kendi çiçek saksılarına ekerler. Bir sonraki ders için gerekli çalışmalar ve hazırlıklar hatırlatılarak ders sona erdirilir.

BİREY VE TOPLUM ÖĞRENME ALANI

KENDİMİ TANIYORUM ÜNİTESİ

“HERKESİN BİR ÖYKÜSÜ VAR”

KAZANIM NO 5: Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.

KAVRAMLAR: Kronoloji

BECERİLER: Zaman ve Kronolojiyi algılama, araştırma, iletişim.

SÜRE: 1 Ders Saati (45’)

ETKİNLİK İÇİN İHTİYAÇ LİSTESİ:

“Suyun Hikayesi” (Suyun katı, sıvı, gaz hale geçişi ve zamanları ifade edilir. Hikaye hazırlanacak)

Bilim İnsanları ile ilgili öğrencilere ön araştırma çalışması (Bilim İnsanları sonradan belirlenecek)

Belirlenen bilim insanları ile ilgili bilgiler ve tarihlerin bulunduğu küçük kağıtların hazırlanması (beş grup için)

Kavram karikatürünün hazırlanması

Sınıftaki bir öğrencinin annesinin yaşı ile ilgili bir yaş problemi

HAZIRLIK

“Suyun Hikayesi”, kavram karikatürü, bilim insanları ile ilgili küçük bilgi kağıtları ders öncesinde hazırlanır. Sınıftan bir öğrencinin annesinin yaşı öğrenilir ve buna uygun basit düzeyde bir yaş problemi hazırlanır.

DAVET

Öğrencilere “Suyun Hikayesi” başlıklı bir senaryo görselleriyle birlikte bilgisayarda yansıtılır. Bu yansıtımdan sonra öğrencilere suyun dolaşımı ile ilgili sorular sorulur:

“Su hangi zamanda hangi haldeydi? Bunun gerçekleşmesi nasıl olur? İnsan bir su damlası olarak kabul edilirse onun dolaşımını hangi evrelerde gösterebiliriz? Neden?”

KEŞİF

Öğrencilere önceden hazırlanmış ve Dünya'nın şekli ile ilgili çeşitli bilim insanlarının görüşlerinin ve tarihlerinin olduğu bir kavram karikatürü gösterilir. Bu karikatür üzerinde tartışılır: “Bu kişilerin görüşleri aynı mıdır? Neden? Nasıl bir değişim göstermiştir? Her birinin görüşü aynı zamanda mı ortaya çıkmış?”

(Kavram karikatüründe yer alacak bilgiler, Fen ve Teknoloji 4. Sınıf Ders Kitabı'ndan alınmıştır.)

Ünlü bilgin Pisagor, Dünya'nın yuvarlak olabileceğini ilan eden ilk kişiydi ama öğrencileri ve bazı bilginler dışında kimse ona inanmadı. Pisagor'dan iki yüz yıl sonra Aristo gökyüzündeki gözlemlerine dayanarak Dünya'nın yuvarlak olduğunu keşfetti. 15. yüzyılda kitaplarda artık Dünya'nın yuvarlak olduğu yazılsa bile insanların bazıları hâlâ bu görüşü kabul etmiyor; Dünya'nın düz olduğuna inanıyorlardı. Onlara göre Dünya yuvarlak ise Dünya'nın alt tarafında bulunanlar neden düşmüyordu? Kitaplardan Dünya'nın şekli ile ilgili bilgileri okuyan Cristoph Colomb (Kristof Kolomb), “*Dünya yuvarlak ise batı yönünde giderek yapacağım deniz yolculuğu ile Atlas Okyanusu'nu aşım Hindistan'a ulaşabilirim.*” diye düşündü. Çünkü o dönemde Avrupa'dan Hindistan'a kara yolculuğu ile ulaşmak çok zordu. Bu düşüncesini gerçekleştiren Colomb, yolculuğunu tamamlayarak Hindistan'a geldiğini zannederken hiç bilinmeyen bir kıta olan Amerika'yı keşfettiğinin farkında değildi. Daha sonra benzer bir yolculuğa Magellan (Macellan) çıkmıştı. Ona göre de Dünya yuvarlaksa başladığı noktadan itibaren sürekli aynı yönde giderse yine aynı noktaya dönmeliydi. Kendisi bir çatışmada öldüğü için bu yolculuğu tamamlayamadı ama yola birlikte çıktığı gemilerden biri bunu başardı. Böylece hem Dünya'nın yuvarlak olduğu ispat edildi hem de Dünya'nın etrafında ilk kez tam bir tur atılmış oldu. İnsanlar geçmişte Dünya'nın düz olduğuna inanmışlarsa da bilimin ışığında teknolojinin ilerlemesiyle Dünya'nın küre şeklinde olduğu ispatlanmıştır. Şimdi, yapacağımız bir etkinlikle Dünya'mızın küre şeklini biz de gözlemleyelim.



KAVRAM İCADI

Öğrencilere insanın var oluşundaki bu döngünün belli sıralamada ilerlediği ifade edildikten sonra öğrenciler gruplara bölünür (Gruplara ayrılırken önceden hazırlanmış bilim insanların isimlerine göre gruplara ayrılır. Her bilim insanı bir grup olur.) Bilim insanları ile ilgili önceden hazırlanmış bilgiler ve tarihleri küçük kağıtlara hazırlanır. Gruplara bu bilgiler dağıtılır. Bilgileri sıraya dizmeleri istenir. Önce dizen grup ödüllendirilir. Gruplara oynanan oyunlarla ilgili sorular sorulur.

“Suyun hikayesi gibi burada yazılan kişilerin hikayelerinde de bazı dönemler var. Bu sıralamanın özel bir adı olabilir mi? Daha önce böyle bir şey yapmış mıydınız? Neden?”

Öğretmen öğrencilerin verdiği cevaplardan hareketle “Kronoloji” tanımı üzerine durur.

UYGULAMA

Öğrencilerden kendi yaşamlarında “kronoloji” ile ilgili karşılaştıkları sorunları düşünmeleri istenir. Sınıftan bir öğrenci seçilerek, bu öğrencinin annesinin yaşı ile ilgili bir yaş problemi sorulur (Soruda annenin üç yıl öncesi, beş yıl öncesi ve iki yıl sonrasına ilişkin bazı veriler de vardır.). Öğrencilerin bu soruyu çözmeleri için gerekli zaman verilir. Annenin yaşı bulunduktan sonra yaptıklarına ilişkin veriler kronolojik bir sıraya dizilir. Öğrencilere bu konu ile ilgili sorular sorulur:

“Burada kronolojik bir sıralama yaparken neye dikkat ettik? Neden? Önce hangisini ilk sıraya yazdık, hangisini son sıraya yazdık? Neden?”

DÖNÜŞÜMLÜ DÜŞÜNME

Probleme ilgili yapılan sıralamada dikkat edilecek hususlar görüşüldükten sonra öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur:

“Sizin kendi yaşamınızla ilgili bir kronoloji yapmak istesek nasıl bir yol izleriz? Neler olmalı bu kronolojide? Hangi önemli zamanları ekleyebiliriz?”

Sorular üzerine gerekli cevaplar alındıktan sonra her öğrenciden “Benim Kronolojim” adlı bir zihin haritası hazırlaması istenir. İsteyen öğrencilerden kendi kronolojilerini anlatmaları istenir. Zihin haritaları üzerinde konuşulur. Yeterli süre verildikten sonra öğrencilere gelecek konuya ilişkin noktalar hatırlatılarak ders bitirilir.

BİREY VE TOPLUM ÖĞRENME ALANI

KENDİMİ TANIYORUM ÜNİTESİ

“KİMLİK BELGELERİMİZ”

KAZANIM NO 6: Sahip olduğu resmi kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.

KAVRAMLAR: Kimlik, kanıt

BECERİLER: Eleştirel düşünme, gözlem.

SÜRE: 1 Ders Saati (45'+45')

ETKİNLİK İÇİN İHTİYAÇ LİSTESİ:

Öğrenci kimlik belgeleri

İpler (oldukça fazla)

A4 kağıtları (Geometrik şekillerin bilgilerinin yazılabileceği, kimlik kartları şeklinde)

Kavram karikatürü (kimlik ve kanıt konulu)

Değiştirilebilir Kimlik

HAZIRLIK

Öğretmen önceden gazete haberini hazırlar. Ders öncesinde öğrencilerden kimlik kartlarını getirmeleri istenir.

DAVET

Öğrencilere aşağıdaki gazete haberi okutulur:

[BURSA](#) (İHA) - Edinilen bilgiye göre, merkez Osmangazi ilçesi Santral Garaj Mahallesi'nde oto yıkama yağlama işi yapan 41 yaşındaki Mehmet Karakuzu'nun 4 yıl önce cüzdanı çalındı. Hemen karakola gidip müracaatta bulunan Karakuzu, içinde [kimlik](#), [sürücü belgesi](#), kredi kartları ve 200 lira para bulunan cüzdanının bulunmasını istedi. Ardından Emniyet Müdürlüğüne de kimliğinin kaybolmasıyla alakalı başvuruda bulunan Karakuzu, olaydan birkaç ay sonra haciz

şoku yaşadı. Eşinden aldığı telefonla soluğu evinde alan Mehmet Karakuzu, görevlileri borcunun olmadığına inandıramadı. Karakuzu, haczi durdurabilmek için senette yazılı 8 bin 167 lirayı ödemek zorunda kaldı. Karakuzu, ardından bir inek satışı ile alakalı düzenlenen senetteki borcun kendisine ait olmadığını ifade ederek alacaklı hakkında dava açtı. Mahkeme senetteki imzanın Karakuzu'ya ait olmadığına hükmetti. Haklı olduğunu ispatlayabilmenin sevincini yaşayan Karakuzu, bu kez de hakkında takip işlemi başlatan alacaklı hakkında dava açtı. Bu yargılamada ise mahkeme imzaların Karakuzu'ya ait olduğunu kararına vardı.

Talihsiz adamın başına gelenler bununla da kalmadı. Bu kez de bir GSM operatörü Karakuzu'nun adına kayıtlı hatların 584 liralık borcunu ödemediği için icra takibi başlattı. İşlerine gelen haciz memurlarını karşısında gören Karakuzu, hiç böyle bir GSM operatörüne ait hat kullanmadığını, farklı bir operatörden hizmet aldığını anlatarak kimliğinin çalındığını ve başına bu yüzden bu tür olaylar geldiğini söyledi.

Çalan her telefonla irkildiğini söyleyen Karakuzu, yetkililere seslendi. Hiç gitmediği adliye kapılarını hakkını ispatlayabilmek için defalarca aşındırdığını anlatan Karakuzu, "Herkesin cüzdanı çalınabilir fakat benim başıma gelmeyen kalmadı. Hayatımı kabusa döndü. Ticari itibarım zedelendi. Evimde huzurum kalmadı. Benim eşimin ve iki çocuğumun psikolojisi bozuldu. Hiçbir suçu olmayan birinin böyle bir eziyete maruz kalması hak mıdır? Her gelen telefona, 'Acaba hangi alacaklı arıyor?' diye bakıyorum.

Benim suçum ne? Ben kimseden para alma derdinde değilim. İlk haciz işlemi durdurmak için ödediğim parayı bile almadım. İstedğim tek şey huzur. Artık bu yüzden rahatsız edilmek istemiyorum" dedi. (<http://www.mynet.com/haber/yasam/cuzdanini-caldirdi-hayati-kabusa-dondu-672170-1> , 13.08.2015)

Öğrencilerden bu habere ilişkin yorum yapmaları için aşağıdaki sorular sorulur:

“Bu haberde konu nedir? Genel olarak olayda geçen durum nerden kaynaklanmıştır? Bahsedilen belgeler ne işe yarar? Neden bu kişi bu kadar sorunla karşı karşıya kalmıştır?”

KEŞİF

Haberde bahsedilen duruma ilişkin kimliğin önemine değinilir ve okul bahçesine çıkılır. Öğrenciler gruplara ayrılır. “Çember, Kare, Dikdörtgen, Üçgen” olarak ayrılan grupların her biri bir şekil olur. Her gruba ipler verilir ve kendi gruplarının şekillerini oluşturmaları istenir. Şekiller oluşturulduktan sonra gruplardan okul bahçesinde grup şekillerine uygun olan başka nesnelere bularak bu iplerin içerisine sıralamaları istenir (Ortalama 6 nesne toplamaları istenebilir.) Sonrasında gruplara bir A4 kağıdı verilir. Her grubun kendi şekline ilişkin özellikleri bu kağıda yazmaları istenir. Kendi grup şekillerinin “kimliği”ni hazırlamaları istenir (Örneğin kareler kare şeklinde nesnelere bularak kendi kare iplerinin içine sıralarlar. Sonrasında verilen A4 kağıdına grubun şeklinin adı, özellikleri, kenar sayısı, köşe sayısı, hangi nesnelere topladıkları, nesne isimleri vs bilgileri yazmaları istenir.). Her grup bu çalışmayı bitirdikten sonra grupların bilgileri dinlenir. Aşağıdaki sorular sorulur:

“Biz bu çalışma ile ne yapmaya çalıştık? Kimin bilgilerini edindik? Bu bilgileri edinmek ne işimize yaradı? Her grubu yeterince tanıyabildik mi? Onlar hakkında bilgi sahibi olduk mu? Peki canlılarla ilgili bilgi sahibi olmak için neleri kullanırsınız? Neye ihtiyacımız vardır?”

KAVRAM İCADI

Öğrenciler yapılan grup etkinliğinden sonra sınıfa alınır ve sorulan “İnsanlarla ilgili bilgi sahibi olmak için neleri kullanırsınız? Kim olduklarını kanıtlamak için insanlar neleri kullanır?” soruları ile öğrencilerle kısa bir fikir alış veriş yapılr. Sonrasında “kimlik” ve “kanıt” kavramı üzerine açıklamalar yapılır, kimliklerde hangi bilgiler bulunduğu üzerinde durulur, bir kavram karikatürü üzerinde bu tartışma devam ettirilir.

UYGULAMA

Kimlik ve kanıtla ilgili temel noktalara değinildikten sonra, öğrencilere aşağıdaki soru sorulur:

“Doğadaki canlıları nasıl birbirinden ayırt ederiz? Hangi bilgilerine bakarız? Neleri temel alırız?”

Soruya alınan cevaplar doğrultusunda okul bahçesine çıkılır. Öğrenciler gruplandırılır. “Bitkiler, Hayvanlar, İnsan Yapımı Eşyalar” olmak üzere üç grup olunur. Gruplara

önceden hazırlanmış “kimlik kartları” verilir. Bu kartlar üzerinde yer alan boşlukları doldurmaları için çevrelerinde kendi gruplarına uygun nesnelere bulur ve bu bilgileri doldururlar.

Her grup kendi özelliklerini taşıyan varlıklarla ilgili bilgileri doldurur. Sonrasında her grup elindeki kartlarla birlikte sınıfta toplanır. Öğrencilerin ellerindeki A4 kağıtları sınıfın ortasında oluşturulan masanın üzerine konulur. Grup müzik eşliğinde bu masanın etrafında döner ve dönerken bir yandan da bu kağıdın üzerindeki notları okur (yaklaşık 10 dk ve her öğrenci en az 8 kart okumak zorunda). Müzik kesilince herkes eline aldığı en son kağıdı da okuyarak en yakınındaki kişi ile değiş tokuş yapar. Çember olunur ve sırayla çemberdeki kişiler bu bilgileri okurlar.

DÖNÜŞÜMLÜ DÜŞÜNME

Yapılan etkinlikten sonra bu kez sınıfa getirilen “Değiştirilebilir Kimlik” le öğrencilerin kendi kimlik bilgileri üzerinde örnek çalışma yapılır (Değiştirilebilir Kimlik, öğrencilerin boyunda hazırlanmış büyük bir kartondur. Pembe ve Mavi şeklinde iki kartondur. Bu karton üzerine yazılan yazılar silinebilecek şekilde hazırlanır. Resim kısmı deliktir. Bu kısma öğrenci gelir ve kendi fotoğrafı olarak boş kısmı doldurur. Sınıftan bir arkadaşı bu öğrencinin kimliğini alarak arkadaşı ile ilgili bilgileri kimliğe yazar. Sınıfça bu bilgiler okunur). Bu çalışmadan sonra öğrencilere şu soru sorulur:

“Atatürk’ün kimlik kartı nasıldı? Sizce onun kimlik bilgilerinde neler mevcuttur? Şu anki kimliklerimizle onun kimliği sizce aynı mıdır? Farklı mıdır? Neden?”

Öğrencilerle Atatürk’ün kişisel ve kimlik bilgileri üzerine konuşulur. Öğrencilerle “Atatürk” konulu bir zihin haritası yaptırılır. Yapılan zihin haritalarının altına “Atatürk..... Gibidir; çünkü.....” metaforu yapmaları istenir.

Genel bir değerlendirme yapıldıktan sonra ders sona erdirilir.

EK 9: GEMS Tabanlı Etkinlikler Son Hali Öğretmen Kılavuzu

HIRSIZ KİM? SIKIYSA YAKALA!

(12.08.2015, <http://www.enteresan.com/en-etkileyici-10-ikiz-hikayesi>):

Tek Yumurta İkiizleri; DNA'ları Aynı Olduğundan Aynı Suçu İşledikleri İçin Şüpheli

“Kaufhaus des Westens isimli 7 katlı lüks alışveriş merkezinden 6.8 milyon dolar değerinde mücevher çalındı. Maske ve eldiven takan üç hırsız gelişmiş güvenlik sistemini alt edip binanın tavan penceresinden halatlarla aşağı inerken güvenlik kameralarına yakalandı. O gece kaçmış olsalar da, arkalarında kanıt bıraktılar. Binanın içine girmek için kullandıkları halat merdivenin yanındaki lateks eldivene bulaşmış bir damla terden sağlanan DNA araştırılmaya başlandı. Polis Alman suç veri tabanına girdiğinde aynı DNA'nın iki kişiye birden ait olduğunu gördü. Bilgisayar 27 yaşındaki Lübnanlı tek yumurta ikizleri Hassan ve Abbas'ın kimliğini saptadı. Kardeşleri yakalayan polis ikisini de 10 yıl hapis cezası olan soygun suçuyla tutukladı. Ancak vaka mahkemeye intikal etmeden şüpheliler salındı çünkü Alman kanunlarına göre kesin olarak suçlu olduğu kanıtlanamayan biri hüküm giyemez. Polisler gözlerini onların üzerlerinden ayırmayacaklarını belirtti.”

Öğretmen yukarıdaki haberi kısa bir özet olarak öğrencilerine sunacaktır. Her kazanımda haberin belli bir bölümü “ipucu” olarak öğrencilere verilecektir. 6 kazanım boyunca bu haberin tamamı öğrencilere verilerek, bu haberde gerçekleşen olaylar ve içerikler “Kendimi Tanıyorum” ünitesi açısından incelenecektir. Öğretmen yukarıdaki haberi, kazanımlara ve ilişkilendirdiği disiplinlere göre parçalara ayırarak her bir parçayı bir zarf içerisinde sınıfa getirecektir. Bu kapsamda ilk olarak aşağıdaki bilgi ile derse başlanacaktır:

“Kaufhaus des Westens isimli 7 katlı lüks alışveriş merkezinden 6.8 milyon dolar değerinde mücevher çalındı.”

Öğretmen zarf içinden çıkan bu bilgiyi sınıfa okur. Öğrencilere bu bilgi doğrultusunda bu olayın irdeleneceği ve bu olay üzerinde çalışılacağı söylenir. Öğrenciler haberin irdelene çalışmaları süresince günlük tutacaklardır. Her gün alınan cevaplar, ipucular vs bu deftere not edilecektir.

Bu kapsamda aşağıdaki adımlar takip edilecektir:

- ✓ Bireysel farklılık ve benzerliklerin tanınması (1. Kazanım)
- ✓ Duygu ve düşünceler (Neden bu olay gerçekleşti? Soyulan kişinin duygu ve düşüncesi? Soyulan kişinin duygu ve düşüncesi? Hangi duygu ve düşünce ile?) (2.Kazanım)
- ✓ Mücevheri çalınan kişi bu durumu hangi duygu ve düşüncelerle ifade eder ? (Aynı şekilde soyulan kişi?) (3.Kazanım)

- ✓ Mücevheri çalınan kişi bu durumu nasıl karşılar? (Saygı ve hoşgörölü olabilir mi? Neden?) (4.Kazanım)
- ✓ Olayın gerçekteşme sıralaması nasıl olmuştur? (Önce ne olmuş olabilir? Neden bu olay gerçekteşmiş?) (5. Kazanım)
- ✓ Kim gerçekteşirmiştir bu olayı? Bu kişiyi nasıl tespit edebilirsiniz? Kimliğe ilişkin nasıl bir analiz yapılabilir? (6.Kazanım)



BİREY VE TOPLUM ÖĞRENME ALANI

KENDİMİ TANIYORUM ÜNİTESİ

“BEN FARKLIYIM”

KAZANIM NO 1: Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder.

KAVRAMLAR: Benzerlik, Farklılık, Kimlik

BECERİLER: Kanıtı tanıma ve kullanma

DEĞERLER: Duygu ve düşüncelere saygı ve hoşgörü

SÜRE: 3 Ders Saati (45'+45'+45')

ETKİNLİK İÇİN İHTİYAÇ LİSTESİ:

33 varyasyon adlı eser (iki farklı besteciden)

Kar tanesi görselleri

Sulu boyalar, parmak boyalar (5-6 grup için her gruba bir malzeme)

Gözlem defteri, kalemler (her öğrenci için birer tane)

5 farklı kavram karikatürü (Benzerlik, farklılıkla ilgili)

5 farklı senaryo (Benzerlik, farklılık, kanıt ve kimlikle ilgili)

A4/A3 kağıtları

Bireysel farklılık ve benzerliklerin tanınması (1. Kazanım)

(Öncelikle kişilerin benzerlik ve farklılıkları üzerinde durulur. Bu konuda Biyoloji ve Müzik biliminden faydalanılır.)

Öğretmen haberle ilgili ilk bölümde verilen bilgiyi sınıfa tekrardan okur ve bu doğrultuda tüm sınıfın bu haber üzerinde sorgulama çalışmaları başlar:

DAVET

“Kaufhaus des Westens isimli 7 katlı lüks alışveriş merkezinden 6.8 milyon dolar değerinde mücevher çalındı.”

“Bu habere göre, bu olayı gerçekleştiren kişilerin nasıl kişiler olabilir? Fiziki özellikleri nasıl olabilir? Kişilik özellikleri nasıl olabilir?”

Öğretmen yukarıdaki soruyu öğrencilere sorar ve cevaplar bekler. Bu haberle ilişkin soruların cevaplarını günlüklerine not etmeleri sağlanır.

Buradan yola çıkılarak kendi yaşantımıza yönelik aşağıdaki sorularla öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmeleri sağlanır:

- “Acaba dünyadaki tüm insanlar birbirine benzeseydi, dünya nasıl bir yer olurdu?”.
- “İnsanlar neden farklı olmak zorunda? Bizim farklılığımızın kaynağı nedir?”
- “Neden farklıyız? Neden benzeriz? Nereden gelir bu farklılık ve benzerlik? Sizce kaynağı nedir?”

Öğretmen bu cevaplardan sonra sınıfa oyun oynayacaklarını söyler ve aşağıdaki oyunlar oynanır:

GÖZÜN KAPALI EŞİNİ BUL: Müzikle birlikte mekanı kullan ve yürü. Müzik durdu en yakınındaki ile A ve B oluştur. Aranızda bir ses belirleyin ve anlaşın bu sizin sesiniz olacak bu nedenle ikinizin de çıkarabileceği bir ses olsun. Gruplar aralarında seslerini belirledikten sonra tek tek seslerini dinliyoruz, seslerini duyuyoruz. Bu çok önemli. Benzerlikler olan hemen değiştirebiliyor. A lar yanına gelsin salonun bir tarafında ve B ler karşıda ye alsın. ALGI ve İLETİŞİM ile ilgili çalışıyoruz. Görsel algıda mı, işitsel algıda mı daha iyiyiz buna karar vereceğiz. Herkes kendisi için verecek bu kararı. A lar ve B ler gözlerinizi kapatın. Aranızda belirlediğiniz sesi çıkararak birbirinizi bulmaya çalışın. Bulduğunuz zaman gözlerinizi açabilirsiniz.

GÖRSEL HAFIZA OYUNU: Gruptan iki kişi ebe seçilir. Dışarı çıkması istenir. Diğerlerinden ikili olmaları ve aralarında bir heykel duruşu seçmeleri ve ebe dokunduğu zaman belirledikleri duruşu sergilemeleri istenir. Ebe eşleri bulursa ikili oyundan çıkar ve ebe puan kazanarak oyuna devam eder. Bulamazsa heykeller çözülür ve sıra diğer oyuncuya geçer. Bütün ikililer bulunduğu zaman oyun biter. En fazla bilen oyunu kazanır.

Oyunlar oynandıktan sonra sınıfa şu sorular sorulur:

- İlk oyunda birbirinizi nasıl buldunuz?
- İkinci oyunda ebe sizi nasıl buldu?
- Bu oyundan yola çıkarsak birbirimizi tanımak için hangi özelliklerimizi kullandık?
- Sizce bu haberde olayı gerçekleştiren kişileri bulabilmemiz için onların hangi özelliklerine bakmamız gerekir?

Öğretmen bu soruların cevabını aldıktan sonra öğrencilerden haberle ilgili sorulan sorunun cevabını günlüğe yazmalarını ister.

Daha sonra her öğrenci ile “Farklılık gibidir; çünkü.....” metaforları oluşturur. Her öğrencinin oluşturduğu metaforlar üzerinde konuşulur.

Öğretmen, öğrencilerden aldığı cevapları detaylandırır ve Müzik’le ilişkilendirme yapar. Müzikteki notalar ve bireyler arasında ilişki kurdurmaya çalışır. “Müzikte farklılık nasıl oluşur? Farklılık nereden kaynaklanır? Tüm notalar aynı olsaydı ne olurdu?”

- Bireylerin farklılıkları ve notaları birbiriyle nasıl ilişkilendirebilirsiniz? Farklılık ya da benzerlik açısından bakıldığında bir nota olmak isteseydiniz, hangi nota olurdu? Neden?

Öğretmen yukarıdaki sorunun cevabını aldıktan sonra gönüllü 5 öğrenciden istedikleri notanın sesini çıkarmalarını isteyerek birlikte bir ezgi oluşturmalarını ister (Bu çalışma için 5 dk süre verilir.)

Öğrencilere bu bestelerinden ötürü teşekkür edilir ve sonrasında sınıfa bir beste dinletileceği söylenir. Bu bestenin de farklı notaların bir araya gelmesiyle oluştuğu ifade edilir. Sonrasında sınıfa İtri’nin “Neva Kar” adlı eseri dinletilir. Farklı iki bestecinin kaydı ile dinletilen bu eser üzerinde sorular sorulur:

- “Dinlediğiniz iki eser hakkında ne söyleyebilirsiniz?”
- Bu haberde hırsız tespit edebilmek için bir müzisyen olsaydınız nasıl bir çözüm üretirdiniz?

(Öğrenciler bu sorunun cevabını vermek için gruplara ayrılır ve her grup kendi çözümünü üretmeye çalışır. Bu soru ve çözüm günlük defterlerine not ettirilir.)

KEŞİF

Her grup ürettiği çözümü diğer gruplarla paylaşır, hangi yönüyle hırsız tespit edebileceklerini açıklar. Öğretmen bu cevaplardan yola çıkarak sınıfta bireylerin tanınabilmesi için fiziksel, kişilik özellikleri vb özelliklerin gerekli olduğuna dair kısa bir özetleme yapar ve şu soru ile devam eder:

“İnsan vücudu bir farklılık kaynağı olabilir mi?”

“Bir insanın farklı olduğu hangi biyolojik özelliği ile belirlenebilir? Örneğin parmak izi? Neden?”

“Parmak izi neden bu kadar önemli?”

“Herkesin parmak izi farklı mıdır? Kim olduğumuzu belirlerken parmak izimiz işe yarar mı yoksa herkesin parmak izi aynı mıdır?”

“Bu olayda suçluyu bulabilmek için bu farklılıktan faydalanabilir miyiz? Neden?”
(sorunun cevabı gözlem defterine not ettirilir)

- ❖ **Öğretmen burada araya girerek sorulara öğrencilerin cevap vermesini ister. Öğrencilerden bu hırsızlık olayında kişilerin parmak izlerinin tespit edilip edilmemesine ilişkin alınan cevaplar üzerine konuşulur ve olayla ilgili başka bir bilgi zarfı geldiğini söyler. Aşağıdaki bilgi zarfı sınıfta okunur:**

“Bu olayla ilgili olarak herkesin parmak izi araştırılmıştır.”

Öğretmen bu bilgiyi kullanarak öğrencilere “Sizin parmak iziniz acaba bu olayı gerçekleştirenlerle aynı olabilir mi?” (Sorunun cevabı gözlem defterine not ettirilir.) şeklinde bir soru yöneltir. Öğretmen sınıftakilerin parmak izlerinin benzer mi yoksa farklı mı olup olmadığını tespit etmek için bir etkinlik yapacaklarını söyler.

“Parmağımdan Tanı Beni” etkinliği yaptırılır.

Etkinlik: Öğrenciler gruplara ayrılır. Her gruba suluboya, parmak boyalar ve A4 (ya da resim kağıtları) kağıtları dağıtılır. Her öğrenciden kendi kağıtlarına kendi parmak izlerinden oluşan ve kendilerini anlatan bir resim yapmaları istenir. Sonrasında öğrencilerin bu kağıtları sunmaları, neden bu resimleri yaptıkları anlatmaları istenir. Daha sonra kağıtlar öğretmen tarafından toplanır, karıştırılarak sıralanır ve gruplardan rasgele biri seçilerek herhangi bir kağıt seçtirilir. Aşağıdaki sorular sorulur:

- Bu kağıt kime aittir? Nasıl anladın?
- Parmak izleriniz birbirinize benziyor mu?Neden?
- Herkes aynı parmak izine sahip olsaydı dünya nasıl bir yer olurdu?
- Farklı olan başka hangi yönlerimiz vardır?
- Günlük hayatta kim olduğumuzu, kimliğimizi nasıl ifade ederiz?
- Sizce parmak izleriniz hırsızlığı yapan kişilerin parmak izlerine benziyor olabilir mi? Neden? (Bu sorunun cevabına ilişkin gözlemler gözlem defterine not ettirilir)

Öğretmen bu soruların cevabını alıp sınıfla tartışır. Daha sonra farklılık ve benzerlik kavramlarının doğa ile ilişkilendirmesini yapar. Bunun için doğada var olan iki malzemedan faydalanır ve aşağıdaki sorular üzerinden bu konu üzerinde durulur:

“Doğada var olan nesnelere nasıl ayırt ederiz? Onlar birbirinden nasıl farklılaşır? Ne yönden benzerdir? Dışarıda binlerce varlık var? Sizce bu varlıklar içerisinde soygundaki farklılık ve benzerlikle ilgili nasıl bir ilişki var? Keşfetmeye ne dersin?”

- **Öğretmen bu sırada grupları belirler.**
- Etkinlik 2: Öğrenciler bahçede farklı ağaç ve bitki türlerini araştırmak için ikili gruplar şeklinde dağılır. Her öğrenci seçtiği bitkinin yapraklarını karşılaştırır. Karşılaştırmalarını dedektif günlüklerine not eder.
- Gözlemlerinize göre her iki yaprak için ne söyleyebilirsiniz? Sizce bir farklılık var mıdır? Neden?
- Her iki yaprak yerine koyun kendinizi, hayal edin. Aranızda nasıl bir farklılık ve benzerlik olurdu? Kim olduğunuzu, kimliğinizi nasıl belirlerdiniz?
- Ekosistemdeki canlılara bakarsak, yaşamları benzer ve farklı yönleri olan canlılardan örnekler verebilir misiniz?

KAVRAM İCADI

Öğretmen “Benzerlik” ve “Farklılık” kavramları üzerinde çalışmalar yapar.

- Önceden öğretmen tarafından “benzerlik, farklılık, kanıt ve kimlik” konulu beş farklı kavram karikatürü hazırlanır. Öğrencilere bu kavram karikatürleri üzerinde kısa tartışma yaptırılır.
- Bu tartışmalardan sonra sınıf 4'lü gruplara ayrılır. Her grup bir kavramı alır ve bu kavramlara ilişkin grupça zihin haritası yaptırılır.
- Yapılan deneyden, parmak izi etkinliğinden ve zihin haritalarından yola çıkılarak “benzerlik, farklılık, kanıt ve kimlik” kavramları üzerinde tanımlama yapmaları istenir.
- Öğretmen de bu kavramlar üzerine teorik bilgi verir, eksik ya da yanlış bilinenleri düzeltir.

Bu sırada yeni bir bilgi zarfı gelir:

“Maske ve eldiven takan üç hırsız gelişmiş güvenlik sistemini alt edip binanın tavan penceresinden halatlarla aşağı inerken güvenlik kameralarına yakalandı. O gece kaçmış olsalar da, arkalarında kanıt bıraktılar.”

Bu bilgi kısaca sınıfta tartışılır. Genel özetleme sonrası öğretmen öğrencilerine şu soruyu yöneltir:

“Son gelen bilgiye ve yaptığımız etkinliklere dayanarak sizce hangi farklılık ya da benzerlik üzerinden gidersek bu olayı gerçekleştiren kişileri tespit edebiliriz? Neden? Parmak izinden faydalanabilir miyiz? Neden? Maske ve eldiven taktıklarına göre bu kişiler arkalarında nasıl bir kanıt bırakmış olabilirler? Kişileri ayırt etmek için başka hangi farklılık kullanılabilir? Neden?”

UYGULAMA

“Nasıl bir yerde gerçekleşmiş olabilir bu olay?”

“Almanya nasıl bir yerdir? Ülkenin genel şartları ile ilgili neler biliyoruz? “

“Ülkenin hangi bölgesinde gerçekleşmiş olabilir?”

“Neden?”

“Türkiye ile Almanya arasında benzerlik ya da farklılık var mıdır?”

Bu sorulardan sonra öğrenciler gruplara ayrılarak her grup bir fotoğraf karesi oluşturarak bu durumu resmederler.

DÖNÜŞÜMLÜ DÜŞÜNME

Son olarak öğretmen şu soruyla öğrencileri düşündürmeye çalışır:

Son olarak öğretmen şu soruyla öğrencileri düşündürmeye çalışır:

“Bu yaptığımız evlerin sislerle kaplı bir yerde olduğunu düşünelim. Kendi evimizle karşılaştığımızda ne gibi benzerlik ve farklılıklar olurdu? İnsanlar nasıl yaşardı? Kimliklerini belirlemek için neler yaparlardı?”

(Matematiksel olarak incelemesi yapılır)

“Sizce bu olayda hangi güvenlik sistemleri kullanılmış olabilir?”

“Güvenlik sistemlerindeki farklılık ne olabilir?”

“Hangi sistemle benzer olması durumunda bu olay gerçekleşmiş olabilir? “

“Günümüzde geçmişten farklı olarak hangi güvenlik ve şifreleme sistemleri kullanılmaktadır?”

- Gruplardan, bu hırsızlık olayının önlenilmesine ilişkin basit bir şifreleme sistemi tasarımlarını isterler.

BİREY VE TOPLUM ÖĞRENME ALANI

KENDİMİ TANIYORUM ÜNİTESİ

“DUYGULARIMIZ VE DÜŞÜNCELERİMİZ”

KAZANIM NO 2: Duyguları ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi fark eder.

KAZANIM NO 3: Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder.

KAVRAMLAR: Duygu, Düşünce

BECERİLER: Eleştirel düşünme, gözlem, empati

SÜRE: 2 Ders Saati (45'+45')

ETKİNLİK İÇİN İHTİYAÇ LİSTESİ:

Farklı duyguları ifade eden fotoğraf kolajı

Bilgisayar

Projeksiyon cihazı

Gazete haberi

A4 kağıtları

Boya kalemleri

5 grup için farklı zeka oyunları

Duygu ve düşünce yapbozları

Seçilmiş haberler (duygularla ilgili, oldukça çeşitli olmasında fayda var)

Duygu ve düşünceler (Neden bu olay gerçekleşti? Soyulan kişinin duygu ve düşüncesi? Soyulan kişinin duygu ve düşüncesi? Hangi duygu ve düşünce ile?) (2.Kazanım)

Mücevheri çalınan kişi bu durumu hangi duygu ve düşüncelerle ifade eder ? (Aynı şekilde soyulan kişi?) (3.Kazanım)

(Hukuksal olarak olayın incelemesi yapılır)

DAVET

Öğretmen konuya hazırlık için bir etkinlik yaptırır.

Öğrenciler çember olur. 5'li gruba ayrılmaları için sayma yapılır. Sayma yapılırken “Mutlu, Öfkeli, Şaşkın” gibi kelimeler kullanılır. Şaşkın'lar bir arada, Mutlu'lar bir

arada, Öfkeli'ler bir arada olur. Öğretmen önceden hazırladığı fotoğrafı yansıtır. Gruplar bu fotoğrafta gördüklerine dair sorular sorar. Gruplara A4 kağıtları dağıtılır. Her grup sorularını bu kağıda yazar. Her gruba kendi sorularını hazırlamaları için 2dk verilir. Hazırlanan sorular üzerinde konuşulur:

“Neden bu haldeler? Bu ifade hangi duyguyu yansıtır? Bu duyguyu hangi düşünce ile söylemiş olabilir?”

Grupların hazırladığı sorular toplanarak, ders sonunda tekrar sorulma üzere bir kenarda bekletilir.

Öğretmen sınıfa bir bilgi zarfının daha geldiğini söyler. Bilgi zarfı okunur:

“Olayın gerçekleştiği alışveriş merkezinin sahibinin duygusal olarak çok zor durumda olduğu, tüm hukuksal yollara başvuracağı ifade edildi.”

Bu bilgi sonrasında şu sorular sorulur:

“Sizce soyulan mağazanın sahibi ve soygunu yapan kişiler hangi yüz ifadesine sahip olabilirler?”

“Bu olayda suçu işleyen kardeş hangi düşüncelerle bu suçu işlemiş olabilir?”

“Kişilerin bu suça ilişkin düşünceleri ne olabilir? Aynı düşünmüş olabilirler mi? Neden? Düşüncelerinde farklılık var mıdır? Neden?” (Bu soruların cevapları gözlem defterine not ettirilir.)

KEŞİF

Öğretmen bu soruların cevaplarıyla sınıfta bir beyin fırtınası yapar. Sonrasında tüm sınıfı duygu ve düşüncelerin birbiriyle olan ilişkilerini keşfetmeleri için bir yolculuğa çıkarır ve aşağıdaki etkinlik yapılır:

Tüm öğrencilerin bahçede serbest dolaşmaları istenir. Öğrenciler dolaşırken öğretmen yönerge verir: “Şu anda etrafınızda çiçeklerin olduğu bir yolda yürüyorsunuz. En sevdiğiniz arkadaşınızla karşılaştınız. Ne hissedersiniz? Ne düşünürsünüz?. Arkadaşınıza sohbet ettiniz bir süre ve sonra onunla vedalaşıp yolunuza devam ediyorsunuz. Tam o sırada yanınızda kocaman bir dondurma şalesi gördünüz. Ne hissedersiniz? Ne düşünürsünüz? ... Yolunuza devam ediyorsunuz ve önünüze aniden bir araba çıktı, ezilmek üzereyken siz yolun kenarına kaçtınız. Ne hissedersiniz? Ne düşünürsünüz? Yolunuzu tamamladınız ve sınıfa geldiniz. Şu an sınıftasınız.”

Bu çalışma üzerine konuşulur. “Karşılaştığınız nesnelere ilgili neler hissettiniz? Önce en sevdiğiniz arkadaşınız, sonra dondurma şalesi ve en son da aniden yola çıkan bir araba. Neler hissettiniz? Ne düşündünüz? Peki duygularımız ve düşüncelerimiz ilişkili olabilir mi? Sizce bu kadar çok duyguyu ifade edebilmek için vücudumuzun hangi bölümü daha fazla çalışır? Neden? Düşüncelerimizi ifade ederken vücudumuzun hangi kısmı daha çok çalışır? Neden?”

KAVRAM İCADI

Öğrencilerin duygu ve düşüncelerin vücuttaki ifadesiyle ilgili cevaplarından sonra bu kavramlar üzerinde durulur.

Öğrenciler gruplara ayrılır (5'erli gruplar). Her grubun "Duygu" ve "Düşünce" kavramına yönelik bir zihin haritası yapmaları istenir. Bu haritalarda kullanılan vücut bölümlerine de yer verilmesi istenir. Sonrasında bu zihin haritaları üzerine konuşulur. "Duygu" ve "Düşünce" kelimelerinin tanımları yapılır. Öğrencilerin zihin haritalarındaki yanlışlıklar ve eksiklikler üzerinde durulur.

"Acaba yüzümüzdeki kaslar olmasaydı, duygularımızı nasıl ifade ederdik?" sorusu sorulur.

"Soyulan kişi bu durumda nasıl bir duygu ve düşünce içerisinde olabilir?"

UYGULAMA

Öğrenciler çember olur ve gruplara ayrılır (5'erli). Her grubun bu haberin farklı yönlerine değinmeleri istenir (Birinci grup haberdeki sorunu belirleyecek, ikinci grup haberdeki soyulan mağaza sahibi açısından olaya bakacak. Üçüncü grup soygunu yapan kişiler olarak bu olaya bakacak. Dördüncü grup bu olayın yaşanmaması için yapılması gerekenler üzerine konuşacak.).

Her grup, duygu ve düşünce arasındaki ilişkiye değinerek fikirlerini sunar.

Bu sırada sınıfa bir bilgi zarfı gelir:

"Polis, yaptıkları olay yeri incelemesinde soygunu gerçekleştiren kişilerin bu soygunu farklı sebeplerle yapmış olabileceklerini söyledi. Epikrizde raporunda, soygunu yapan kişilerden birinde "kleptomani" hastalığının olabileceği, soygunu bir hastalık yüzünden gerçekleştirmiş olabileceği söylenmektedir. "

Bu gelen bilgi üzerinde sınıfça yorum yapılır. Keleptomani üzerinde durulur. Sonrasında her gruba yarım kalmış bir mektup verilir. Bu mektuplar şu şekilde başlar:

"Mağazamda olan hırsızlık olayı beni çok etkiledi çünkü...."

"Ben bu mağazayı soyma sebebim....."

Öğretmen gruplardan bu mektupları tamamlamalarını ister. Sonrasında aşağıdaki sorularla mektuplar üzerine konuşulur:

"Neden bu şekilde düşündünüz? Siz, arkadaşınızın yerinde olsaydınız ne düşünürdünüz? Bu düşüncelerinizi ifade ederken neler hissettiniz?"

En başta öğrenciler tarafından hazırlanan sorular üzerinde konuşulur. Bağlantılar kurulur.

DÖNÜŞÜMLÜ DÜŞÜNME

(Kimyasal olarak incelemesi yapılır)

“Çalınan mücevher hangi değerli maddelerden oluşmaktadır?”

(Öğrencilerden bu soruya ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenir. Bu ifade yollarında öğrenciler özgür bırakılır. Kendilerine has bir ifade yolu bulmaları istenir.)

“Bu soygunu yapanların farklı sebeplerle yaptıkları bilindiğine göre bu kişilerin düşünceleri doğadaki hangi iki maddeye benziyor olabilir? Neden?”

Öğrenciler bu soruyu cevaplamak için gruplara ayrılırlar. Öğretmen tarafından önceden Madde Kartları hazırlanır. Bu kartlar gruplara dağıtılır ve her grup kendilerine göre bu kartlar ve soygunu yapanlar arasında bir bağ kurmaya çalışır. Bu bağ görsel olarak da kartonlara ifade etmeleri söylenir. Daha sonra yapılan bu çalışma üzerine aşağıdaki sorular sorulur:

“Bu iki madde ile bu soygunu gerçekleştiren kişilerin düşünceleri arasında nasıl bir bağ kurabilirsiniz?”

“Doğada birbirini bu şekilde tamamlayan başka hangi maddeler söyleyebilirsiniz? Neden?”

“Verdiğiniz cevapları göz önüne alırsak sizce nasıl bir mücevher tasarımı yapılırsa hırsızlık olaylarının önüne geçilerek, suçlu kişilerin bulunması sağlanabilir?”

(Dil yönüyle incelenir)

“Soygun yapan iki kardeşin duygu ve düşüncelerini bir atasözü ile ifade etmek isterseniz, nasıl ifade edersiniz?”

“Soyulan kişi bulunduğu durumu ifade edebilmek için hangi deyimleri kullanabilir?”

Öğretmen öğrencilerden bu atasözlerini bir kağıda yazmalarını ister. Yazılan bu atasözleri toplanır ve bir atasözü seçilir. Bu atasözünün hikayesinin nasıl olduğu üzerine konuşulur. Gönüllü öğrenciler alınarak bu hikayenin kısa canlandırması yapılır.

Bu çalışmadan sonra öğretmen ““Hırsızlık” deyince aklınıza gelen duygular nelerdir?” sorusunu öğrencilere yöneltir. Öğrencilerden bu duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenir. Ayrıca bu duygu ve düşünceleri ifade ederken kullanacakları yöntemi de kendileri belirlemeleri istenir (Resim, Müzik, Matematiksel Şekiller, Afiş vb.).

(Görsel İfade ile incelenir)

“Bu olayın gerekleŖtiđi mekan nasıldır? izmeye alıŖın.”

“Bu olayın gerekleŖebilmesi için bir evin hangi yönden eksik olması gerekir? izerek göstermeye alıŖın?”

“Bu Ŗekilde bir olayın gerekleŖmemesi için tasarlanacak evlerin nasıl olması gerekir? Kendi evinizi tasarlayarak bunu göstermeye alıŖınız.”

“Bu olayı gerekleŖtiren hırsızın yüz ifadesini çizmek istesenez nasıl olur?”

“Soyulan kiŖinin yüz ifadesi nasıl olur?”



BİREY VE TOPLUM ÖĞRENME ALANI

KENDİMİ TANIYORUM ÜNİTESİ

“DUYGU VE DÜŞÜNCELERE SAYGI”

KAZANIM NO 4: Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.

KAVRAMLAR: Hoşgörü, Sorumluluk

BECERİLER: Gözlem, empati, araştırma

SÜRE: 2 Ders Saati (45'+45')

ETKİNLİK İÇİN İHTİYAÇ LİSTESİ:

Kavram karikatürleri (Bilim insanları ile ilgili)

Rol Kartları

A4 kağıtları

Renkli boya kalemleri

Mücevheri çalınan kişi bu durumu nasıl karşılar? (Saygı ve hoşgörülü olabilir mi? Neden?) (4.Kazanım)

DAVET

Öğretmen sınıfa yeni bir bilgi zarfı ile girer:

“Yaşanan hırsızlık olayı ile ilgili toplumun farklı kesimlerinden farklı yorumlar, fikirler ve düşünceler ifade edilmiştir.”

Öğretmen bu bilgi ile ilgili sınıfta kısa bir fikir alış verişini yapar. Yaşanan olaya ilişkin farklı görüşlerin olduğu bir kavram karikatürü hazırlanır ve sınıfta bu kavram karikatürü üzerinden tartışılır:

“Sizce bu soygunu gerçekleştirenlere hoşgörü ile bakmak mümkün müdür?”

Mücevherleri çalınan mağaza sahibinin yerinde olsaydınız hoşgörülü olabilir miydiniz? Neden?

Hoşgörü ve saygı aynı şeyler midir? Farklılık var mıdır?”

(Müzikle ilişkilendirilir)

Hoşgörü ve Saygı ile ilgili hangi Türk düşünürleri ve müzisyenleri vardır?

(İtri ve Mevlana üzerinden gidilir. Divan-ı Kebir'den hoşgörü üzerine bir hikaye ve İtri'nin en ünlü Neva Kar bestesi üzerinde durulur.)

KEŞİF

Öğrenciler bu sorudan sonra gruplara ayrılır ve dışarıya çıkarılır. Öğrencilerden çevrede bulunan esnaf, çalışan, diğer öğretmenler ve öğrenciler vb kişilere bu soruyu sorarak cevap bulmaları istenir. “Farklı fikirleri olan kişilere karşı siz nasıl davranırsınız?” Öğrenciler bunun için sınıf dışına çıkarılır ve cevaplarını toparlamaları için 5 dk verilir.

KAVRAM İCADI

Gruplar sınıfta toplanır ve kişilerden elde edilen cevaplar üzerinde tartışılır. “Hoşgörü” ve “Sorumluluk” kavramları üzerinde durulur. Öğrencilerin aldıkları cevaplar ve kendi yaşantılarından da örnekleri birleştirerek grupça bir zihin haritası hazırlamaları istenir. Her grup iki zihin haritası hazırlamak durumundadır. Hazırlanan her iki zihin haritasını altına bu zihin haritasını anlatan bir metafor eklenmesi istenir. Örneğin “Hoşgörü..... gibidir, çünkü.....”, “Sorumluluk..... gibidir, çünkü.....”. Her grup üyesi zihin haritasının altına kendi metaforunu yazar. Böylece zihin haritalarının altında her grup üyesine ait bir de metafor eklenir.

UYGULAMA

Elde edilen zihin haritaları ve metaforlardan yola çıkarak öğrencilere farklı durumlara ilişkin rol kartları hazırlanır.

Öğrencilerden bu rol kartlarına ilişkin hazırladıkları canlandırmaları sergilemesi istenir. Her bir rol kartı üzerine tartışmalar yapılır, öğrencilerin büründükleri rollerde karşı tarafa fikirlerini nasıl ifade ettikleri, karşı taraftaki kişilerin fikirlerine nasıl tepki verdikleri üzerine konuşulur. “Doğadaki canlı-cansız varlıklara ilişkin düşünceleriniz neler? Onlara karşı ne derece hoşgörülü ya da sorumlu olmalıyız? Nasıl? Neden?” Öğrencilerden bu konular üzerinde düşünmeleri ve soru sormaları istenir.

DÖNÜŞÜMLÜ DÜŞÜNME

Öğrencilerin yaptıkları canlandırmalardan hareketle en son sorulan soru üzerinde durulur: “Doğada var olan canlı ya da cansız varlıklara karşı sorumluluğumuz ne düzeydedir? Bunu nasıl gerçekleştiririz? Doğaya karşı saygı ve hoşgörülü olmak sizce başkalarına karşı hoşgörü ve saygıyı göstermemizde etkili olabilir mi?”

BİREY VE TOPLUM ÖĞRENME ALANI

KENDİMİ TANIYORUM ÜNİTESİ

“HERKESİN BİR ÖYKÜSÜ VAR”

KAZANIM NO 5: Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.

KAVRAMLAR: Kronoloji

BECERİLER: Zaman ve Kronolojiyi algılama, araştırma, iletişim.

SÜRE: 1 Ders Saati (45’)

ETKİNLİK İÇİN İHTİYAÇ LİSTESİ:

“Suyun Hikayesi” (Suyun katı, sıvı, gaz hale geçişi ve zamanları ifade edilir. Hikaye hazırlanacak)

Kavram karikatürünün hazırlanması

Sınıftaki bir öğrencinin annesinin yaşı ile ilgili bir yaş problemi

Olayın gerçekleşme sıralaması nasıl olmuştur? (Önce ne olmuş olabilir? Neden bu olay gerçekleşmiş?) (5. Kazanım)

DAVET

Öğretmen sınıfa yeni bir bilgi zarfını okur:

“Hırsızların binanın içine girmek için kullandıkları halat merdivenin yanındaki lateks eldivene bulaşmış bir damla terden sağlanan DNA araştırılmaya başlandı. Bu kişilerin soygunu gerçekleştirmek için nasıl bir plan yaptıkları araştırılmaktadır.”

Öğretmen bu bilgiye ilişkin sınıfın fikirlerini alır ve aşağıdaki soruları sorar:

(Fiziki olarak inceleme)

“Bu soygunun gerçekleştirilmesinde hangi yollar denenmiş olabilir? Hangi fizik kuralı ihmal edilmiş olabilir? (Einstein ve diğer bilim insanları üzerinde durulur)”

(Matematikle bağlantı kurulur)

“Hırsızın olay öncesinde nasıl bir sıralama yapmış olabilir? Bunu bir örüntü ile anlatmak isterseniz nasıl ifade edersiniz?”

“Doğada böyle örüntüler var mıdır? Doğada sıra ile gerçekleşen olaylara örnek verebilir misiniz?”

Öğrenciler bu sorular üzerinde düşündürülerek doğada var olan ve sıralı gerçekleşen olaylarla bağlantı kurulur. Öğrencilere “Suyun Hikayesi” başlıklı bir senaryo görselleriyle birlikte bilgisayarda yansıtılır. Bu yansidan sonra öğrencilere suyun dolaşımı ile ilgili sorular sorulur:

“Su hangi zamanda hangi haldeydi? Bunun gerçekleşmesi nasıl olur? İnsan bir su damlası olarak kabul edilirse onun dolaşımını hangi evrelerde gösterebiliriz? Neden?”

KEŞİF

Öğrencilere önceden hazırlanmış ve Dünya'nın şekli ile ilgili çeşitli bilim insanlarının görüşlerinin ve tarihlerinin olduğu bir kavram karikatürü gösterilir. Bu karikatür üzerinde tartışılır: “Bu kişilerin görüşleri aynı mıdır? Neden? Nasıl bir değişim göstermiştir? Her birinin görüşü aynı zamanda mı ortaya çıkmış?”

(Kavram karikatüründe yer alacak bilgiler, Fen ve Teknoloji 4. Sınıf Ders Kitabı'ndan alınmıştır.)

Ünlü bilgin Pisagor, Dünya'nın yuvarlak olabileceğini ilan eden ilk kişiydi ama öğrencileri ve bazı bilginler dışında kimse ona inanmadı. Pisagor'dan iki yüz yıl sonra Aristo gökyüzündeki gözlemlerine dayanarak Dünya'nın yuvarlak olduğunu keşfetti. 15. yüzyılda kitaplarda artık Dünya'nın yuvarlak olduğu yazılsa bile insanların bazıları hâlâ bu görüşü kabul etmiyor; Dünya'nın düz olduğuna inanıyorlardı. Onlara göre Dünya yuvarlak ise Dünya'nın alt tarafında bulunanlar neden düşmüyordu? Kitaplardan Dünya'nın şekli ile ilgili bilgileri okuyan Cristoph Colomb (Kristof Kolomb), “*Dünya yuvarlak ise batı yönünde giderek yapacağım deniz yolculuğu ile Atlas Okyanusu'nu aşım Hindistan'a ulaşabilirim.*” diye düşündü. Çünkü o dönemde Avrupa'dan Hindistan'a kara yolculuğu ile ulaşmak çok zordu. Bu düşüncesini gerçekleştiren Colomb, yolculuğunu tamamlayarak Hindistan'a geldiğini zannederken hiç bilinmeyen bir kıta olan Amerika'yı keşfettiğinin farkında değildi. Daha sonra benzer bir yolculuğa Magellan (Macellan) çıkmıştı. Ona göre de Dünya yuvarlaksa başladığı noktadan itibaren sürekli aynı yönde giderse yine aynı noktaya dönmeliydi. Kendisi bir çatışmada öldüğü için bu yolculuğu tamamlayamadı ama yola birlikte çıktığı gemilerden biri bunu başardı. Böylece hem Dünya'nın yuvarlak olduğu ispat edildi hem de Dünya'nın etrafında ilk kez tam bir tur atılmış oldu. İnsanlar geçmişte Dünya'nın düz olduğuna inanmışlarsa da bilimin ışığında teknolojinin ilerlemesiyle Dünya'nın küre şeklinde olduğu ispatlanmıştır. Şimdi, yapacağımız bir etkinlikle Dünya'mızın küre şeklini biz de gözlemleyelim.



KAVRAM İCADI

Öğrencilere insanın var oluşundaki bu döngünün belli sıralamada ilerlediği ifade edildikten sonra öğrenciler gruplara bölünür (Gruplara ayrılırken önceden hazırlanmış bilim insanlarının isimlerine göre gruplara ayrılır. Her bilim insanı bir grup olur.) Bilim insanları ile ilgili önceden hazırlanmış bilgiler ve tarihleri küçük kağıtlara hazırlanır. Gruplara bu bilgiler dağıtılır. Bilgileri sıraya dizmeleri istenir. Önce dizen grup ödüllendirilir. Gruplara oynanan oyunlarla ilgili sorular sorulur.

“Suyun hikayesi gibi burada yazılan kişilerin hikayelerinde de bazı dönemler var. Bu sıralamanın özel bir adı olabilir mi? Daha önce böyle bir şey yapmış mıydınız? Neden?”

Öğretmen öğrencilerin verdiği cevaplardan hareketle “Kronoloji” tanımı üzerine durur.

UYGULAMA

Öğrencilerden kendi yaşamlarında “kronoloji” ile ilgili karşılaştıkları sorunları düşünmeleri istenir. Sınıftan bir öğrenci seçilerek, bu öğrencinin annesinin yaşı ile ilgili bir yaş problemi sorulur (Soruda annenin üç yıl öncesi, beş yıl öncesi ve iki yıl sonrasına ilişkin bazı veriler de vardır.). Öğrencilerin bu soruyu çözmeleri için gerekli zaman verilir. Annenin yaşı bulunduktan sonra yaptıklarına ilişkin veriler kronolojik bir sıraya dizilir. Öğrencilere bu konu ile ilgili sorular sorulur:

“Burada kronolojik bir sıralama yaparken neye dikkat ettik? Neden? Önce hangisini ilk sıraya yazdık, hangisini son sıraya yazdık? Neden?”

DÖNÜŞÜMLÜ DÜŞÜNME

Problemlerle ilgili yapılan sıralamada dikkat edilecek hususlar görüşüldükten sonra öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur:

“Sizin kendi yaşamınızla ilgili bir kronoloji yapmak istesek nasıl bir yol izleriz? Neler olmalı bu kronolojide? Hangi önemli zamanları ekleyebiliriz?”

Sorular üzerine gerekli cevaplar alındıktan sonra her öğrenciden “Benim Kronolojim” adlı bir zihin haritası hazırlaması istenir. İsteyen öğrencilerden kendi kronolojilerini anlatmaları istenir. Zihin haritaları üzerinde konuşulur. Yeterli süre verildikten sonra öğrencilere gelecek konuya ilişkin noktalar hatırlatılarak ders bitirilir.

BİREY VE TOPLUM ÖĞRENME ALANI

KENDİMİ TANIYORUM ÜNİTESİ

“KİMLİK BELGELERİMİZ”

KAZANIM NO 6: Sahip olduğu resmi kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.

KAVRAMLAR: Kimlik, kanıt

BECERİLER: Eleştirel düşünme, gözlem.

SÜRE: 1 Ders Saati (45'+45')

ETKİNLİK İÇİN İHTİYAÇ LİSTESİ:

Öğrenci kimlik belgeleri

İpler (oldukça fazla)

A4 kağıtları (Geometrik şekillerin bilgilerinin yazılabileceği, kimlik kartları şeklinde)

Kavram karikatürü (kimlik ve kanıt konulu)

Değiştirilebilir Kimlik

(Davet)

Öğretmen sınıfa yeni bir bilgi zarfını okur:

“Polis Alman suç veri tabanına girdiğinde aynı DNA'nın iki kişiye birden ait olduğunu gördü. Bilgisayar 27 yaşındaki Lübnanlı tek yumurta ikizleri Hassan ve Abbas'ın kimliğini saptadı. Kardeşleri yakalayan polis ikisini de 10 yıl hapis cezası olan soygun suçuyla tutukladı. Ancak vaka mahkemeye intikal etmeden şüpheliler salındı çünkü Alman kanunlarına göre kesin olarak suçlu olduğu kanıtlanamayan biri hüküm giyemez. Polisler gözlerini onların üzerlerinden ayırmayacaklarını belirtti.”

Kim gerçekleştirmiştir bu olayı? Bu kişiyi nasıl tespit edebilirsiniz? Kimliğe ilişkin nasıl bir analiz yapılabilir? (6.Kazanım)

Bu iki kişinin hangi biyolojik özelliği birbirini ayırt etmeyi sağlar?

Kimyasal olarak bir kişinin özelliklerini tespit etmek için hangi teknolojik çalışmalardan faydalanılabilir?

Suçluların tespitinde bir hukukçu hangi yasalar üzerinde durur?

Bu iki kişinin kaçmak için bir şifre ile dışarıdan yardım aldığı bilinmektedir. Siz bu hırsızın yerinde olsanız dışarıdaki kişiye nasıl bir şifreleme yaparsınız?

Öğretmen bu sorularla haber üzerinde öğrencileri “kimlik” kavramı ile ilgili düşünmeye yönlendirir.

KEŞİF

Haberde bahsedilen duruma ilişkin kimliğin önemine değinilir ve okul bahçesine çıkılır. Öğrenciler gruplara ayrılır. “Çember, Kare, Dikdörtgen, Üçgen” olarak ayrılan grupların her biri bir şekil olur. Her gruba ipler verilir ve kendi gruplarının şekillerini oluşturmaları istenir. Şekiller oluşturulduktan sonra gruplardan okul bahçesinde grup şekillerine uygun olan başka nesnelere bularak bu iplerin içerisine sıralamaları istenir (Ortalama 6 nesne toplamaları istenebilir.) Sonrasında gruplara bir A4 kağıdı verilir. Her grubun kendi şekline ilişkin özellikleri bu kağıda yazmaları istenir. Kendi grup şekillerinin “kimliği”ni hazırlamaları istenir (Örneğin kareler kare şeklinde nesnelere bularak kendi kare iplerinin içine sıralarlar. Sonrasında verilen A4 kağıdına grubun şeklinin adı, özellikleri, kenar sayısı, köşe sayısı, hangi nesnelere topladıkları, nesne isimleri vs bilgileri yazmaları istenir.). Her grup bu çalışmayı bitirdikten sonra grupların bilgileri dinlenir. Aşağıdaki sorular sorulur:

“Biz bu çalışma ile ne yapmaya çalıştık? Kimin bilgilerini edindik? Bu bilgileri edinmek ne işimize yaradı? Her grubu yeterince tanıyabildik mi? Onlar hakkında bilgi sahibi olduk mu? Peki canlılarla ilgili bilgi sahibi olmak için neleri kullanırız? Neye ihtiyacımız vardır?”

KAVRAM İCADI

Öğrenciler yapılan grup etkinliğinden sonra sınıfa alınır ve sorulan “İnsanlarla ilgili bilgi sahibi olmak için neleri kullanırız? Kim olduklarını kanıtlamak için insanlar neleri kullanır?” soruları ile öğrencilerle kısa bir fikir alış veriş yapılr. Sonrasında “kimlik” ve “kanıt” kavramı üzerine açıklamalar yapılır, kimliklerde hangi bilgiler bulunduğu üzerinde durulur, bir kavram karikatürü üzerinde bu tartışma devam ettirilir.

UYGULAMA

Kimlik ve kanıtla ilgili temel noktalara değinildikten sonra, öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur:

“Doğadaki canlıları nasıl birbirinden ayırt ederiz? Hangi bilgilerine bakarız? Neleri temel alırız?”

Soruya alınan cevaplar doğrultusunda okul bahçesine çıkılır. Öğrenciler gruplandırılır. “Bitkiler, Hayvanlar, İnsan Yapımı Eşyalar” olmak üzere üç grup olunur. Gruplara önceden hazırlanmış “kimlik kartları” verilir. Bu kartlar üzerinde yer alan boşlukları doldurmaları için çevrelerinde kendi gruplarına uygun nesnelere bulur ve bu bilgileri doldururlar.

Her grup kendi özelliklerini taşıyan varlıklarla ilgili bilgileri doldurur. Sonrasında her grup elindeki kartlarla birlikte sınıfta toplanır. Öğrencilerin ellerindeki A4 kağıtları

sınıfın ortasında oluşturulan masanın üzerine konular. Grup müzik eşliğinde bu masanın etrafında döner ve dönerken bir yandan da bu kağıdın üzerindeki notları okur (yaklaşık 10 dk ve her öğrenci en az 8 kart okumak zorunda). Müzik kesilince herkes eline aldığı en son kağıdı da okuyarak en yakınındaki kişi ile değiş tokuş yapar. Çember olunur ve sırayla çemberdeki kişiler bu bilgileri okurlar.

DÖNÜŞÜMLÜ DÜŞÜNME

Yapılan etkinlikten sonra bu kez sınıfa getirilen “Değiştirilebilir Kimlik” le öğrencilerin kendi kimlik bilgileri üzerinde örnek çalışma yapılır (Değiştirilebilir Kimlik, öğrencilerin boyunda hazırlanmış büyük bir kartondur. Pembe ve Mavi şeklinde iki kartondur. Bu karton üzerine yazılan yazılar silinebilecek şekilde hazırlanır. Resim kısmı deliktir. Bu kısma öğrenci gelir ve kendi fotoğrafı olarak boş kısmı doldurur. Sınıftan bir arkadaşı bu öğrencinin kimliğini alarak arkadaşı ile ilgili bilgileri kimliğe yazar. Sınıfça bu bilgiler okunur). Bu çalışmadan sonra öğrencilere şu soru sorulur:

“Atatürk’ün kimlik kartı nasıldı? Sizce onun kimlik bilgilerinde neler mevcuttur? Şu anki kimliklerimizle onun kimliği sizce aynı mıdır? Farklı mıdır? Neden? ”

Öğrencilerle Atatürk’ün kişisel ve kimlik bilgileri üzerine konuşulur. Öğrencilerle “Atatürk” konulu bir zihin haritası yaptırılır. Yapılan zihin haritalarının altına “Atatürk..... Gibidir; çünkü.....” metaforu yapmaları istenir.

Genel bir değerlendirme yapıldıktan sonra ders sona erdirilir.

Öğrencilerle tutulan gözlem defteri üzerinde bu haber ile ilgili genel bir değerlendirme çalışması yapılır.

EK 10: GEMS Tabanlı Etkinlikler Son Hali Öğrenci Kılavuzu



DEDEKTİF İZ PEŞİNDE!



Merhabalar!



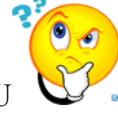
Elimizde tuttuğumuz bu sayfalarda Almanya'nın Berlin şehrinde 2009 yılında gerçekleşen bir soygunla ilgili bir yolculuğa çıkacağız. Bu yolculukta soygunun gerçekleşme şekli, gerçekleştiği yer, soygunu yapan kişilerle ilgili bilgiler edinip, bu olayı çözümleneceğiz...

Hazırsanız yolculuğumuza başlıyoruz!!!

BİRİNCİ ADIM



• GİZEMLİ ZARFTAN ÇIKAN 1. İPUCU



Sınıfınıza soygunla ilgili ilk ipucu zarfı gelmiştir... Hemen içerisindeki bilgi üzerinde düşünelim:

“Bu habere göre, bu olayı gerçekleştiren kişiler nasıl kişiler olabilir? Fiziki özellikleri nasıl olabilir? Kişilik özellikleri nasıl olabilir?”

☞ Şimdi hepimiz “Dedektif Günlükleri” mizi çıkartıp bu sorumuzun cevabını not edelim!



Cevaplarımızı not ettiyse aşağıdaki sorularımızla yolculuğumuza devam edelim! İlk ipucunu düşünürsek:

- “Acaba dünyadaki tüm insanlar birbirine benzeseydi, hırsız nasıl yakalardık?”
- “İnsanlar neden farklı olmak zorunda? Bizim farklılıklarımızın kaynağı nedir?”

☞ Şimdi hepimiz “Dedektif Günlükleri” mizi çıkartıp bu sorularımızla ilgili notlarımızı alalım!

OYUN OYNAYALIM!,

Soygunla ilgili ipuçlarımızda önümüze “benzerlik” ve “farklılık” kavramları çıktı... Benzerlik ve farklılıkların kaynağı üzerine konuşurken aslında bu durumu bize tam olarak yaşatabilecek iki oyunumuz var... Şimdi bu oyunları oynamaya ne dersiniz?



OYUN : GÖRSEL HAFIZA

OYUN DEĞERLENDİRME

Eğlendiniz mi? Peki o zaman aşağıdaki sorularla oyunumuzla ilgili ufak bir değerlendirme yapalım mı?

- Oyunda ebe sizi nasıl buldu?

- Bu oyundan yola çıkarsak birbirimizi tanımak için hangi özelliklerimizi kullandık?

- ❖ Oynadığımız oyunları göz önünde bulundurursak, sizce bu haberde olayı gerçekleştiren kişileri bulabilmemiz için onların hangi özelliklerine bakmamız gerekir?

☞ “Dedektif Günlükleri” mizi çıkartıp bu sorularımızla ilgili notlarımızı alalım!



Etkinliklerimizden yola çıkarak farklılık ve benzerliklerin hayatımızda ne kadar önemli olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle de soygun gibi bir olayda. Peki bu durumda:

- “Bir insanın farklı olduğu hangi biyolojik özelliği ile belirlenebilir? Örneğin parmak izi? Neden?”
- “Parmak izi neden bu kadar önemli? Herkesin parmak izi farklı mıdır? Kim olduğumuzu belirlerken parmak izimiz işe yarar mı yoksa herkesin parmak izi aynı mıdır?”
- “Bu olayda suçluyu bulabilmek için bu
- farklılıktan faydalanabilir miyiz? Neden?”



PARMAĞIMDAN TANI BENİ!



“Parmak izi” konusuna değinilmiş bu ipucunda. Bu ipucuna göre tüm sınıfta bir araştırma yapılması gerekiyor.

“Sizin parmak iziniz acaba bu olayı gerçekleştirenlerle aynı olabilir mi? Tespit etmeye ne dersiniz?”

Hadi o zaman parmak boyalarımızla etkinliğe başlayalım...

ETKİNLİĞİMİZİ DEĞERLENDİRELİM



- Bu kağıt kime aittir? Nasıl anladın?
- Parmak izleriniz birbirinize benziyor mu?Neden?
- Herkes aynı parmak izine sahip olsaydı dünya nasıl bir yer olurdu?
- Farklı olan başka hangi yönlerimiz vardır?
- Günlük hayatta kim olduğumuzu, kimliğimizi nasıl ifade ederiz?
- Sizce parmak izleriniz, hırsızlığı yapan kişilerin parmak izlerine benziyor olabilir mi? Neden?

☞ “Dedektif Günlükleri”imizi çıkartıp bu sorularımızla ilgili notlarımızı alalım!

DOĞAYI GÖZLEYELİM!

Bu ipucumuza göre parmak izlerimizin ne kadar önemli olduğunu anladık. Soygunu bizden biri yapmamış. Peki ya doğa? Dışarıda binlerce varlık var? Sizce bu varlıklar içerisinde soygundaki farklılık ve benzerlikle ilgili nasıl bir ilişki var? Keşfetmeye ne dersin?

O halde önce soruları cevaplamalısın:



- “Doğada var olan nesnelere nasıl ayırt ederiz? Onlar birbirinden nasıl farklılaşır? Ne yönden benzerdir?”

O zaman sıradaki etkinliğimize geçmeye ne dersiniz?

....

İki farklı nesne ile ilgili gözlem yapalım. Benzer ve farklı yönlerini “Dedektif Günlüklerimiz” e not alalım.



«GİZEMLİ ZARFTAN ÇIKAN 2. İPUCU»



Sınıfınıza soygunla ilgili ikinci ipucu zarfı gelmiştir...
Hemen içerisindeki bilgi üzerinde düşünelim: (üçüncü ipucu)

CANLANDIRALIM!

Yapılan soygunda benzerlik, farklılık, kimlik, kanıt, yaşanan yer, parmak izi vb. ipuçları üzerinde durduk.
Peki bu binanın güvenlik sistemiyle ilgili ne

düşünebiliriz?

Aşağıdaki soruları cevaplamaya ne dersiniz?



- ✓ “Sizce bu olayda hangi güvenlik sistemleri kullanılmış olabilir?”
- ✓ “Güvenlik sistemlerindeki farklılık ne olabilir?”
- ✓ “Hangi sistemle benzer olması durumunda bu olay gerçekleşmiş olabilir? “
- ✓ “Günümüzde geçmişten farklı olarak hangi güvenlik ve şifreleme sistemleri kullanılmaktadır?”

☞ “Dedektif Günlükleri” mizi çıkartıp bu sorularımızla ilgili notlarımızı alalım!

Bu sorularla ipuçlarımızı da tartıştığımız göre, soygunla ilgili durumların fotoğraf karesini oluşturabiliriz!

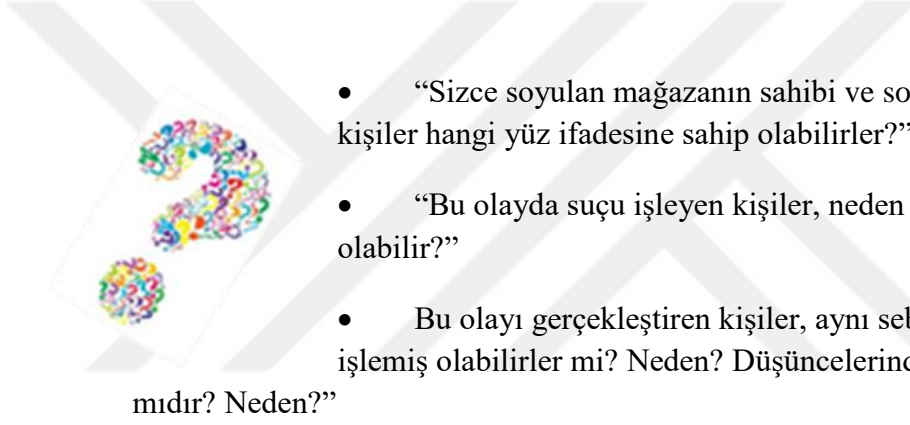
Etkinlik için lütfen yönergeleri bekleyiniz!

☞ “Dedektif Günlükleri” mizi çıkartıp etkinliklerle ilgili notlarımızı alalım!

İKİNCİ ADIM

İpuçlarının peşinde koşarken epey bir yorulduk. Yeni bir ipucu geldiğine dair bir bilgi aldık. “Dedektif Günlükleri” mizi çıkartıp etkinliklerle ilgili notlarımızı alalım!

Üçüncü ipucumuza göre soygunu yapan ve soyulan kişilerin duygu ve düşünceleri üzerinde duracağız. Belki bu şekilde olayın çözümüne daha fazla katkı sağlayabiliriz. O halde sorularımıza cevap aramaya devam edelim! (dördüncü ve beşinci ipucu)



- “Sizce soyulan mağazanın sahibi ve soygunu yapan kişiler hangi yüz ifadesine sahip olabilirler?”
- “Bu olayda suçu işleyen kişiler, neden bu suçu işlemiş olabilir?”
- Bu olayı gerçekleştiren kişiler, aynı sebeple bu olayı işlemiş olabilirler mi? Neden? Düşüncelerinde farklılık var mıdır? Neden?”

☞ “Dedektif Günlükleri” mizi çıkartıp sorularla ilgili notlarımızı alalım!

DUYGU VE DÜŞÜNCELERE YOLCULUK

İpucunda duygu ve düşüncelerin birbiriyle olan ilişkisi üzerine durulmuş. Bu sebeple soygun olayını detaylı inceleyebilmek için bizim de duygu ve düşüncelerimizle ilgili bir yolculuk yapmamız gerekiyor.

Şimdi lütfen yolculuk için yönergelerimizi bekleyelim!

☞ Yolculuğumuz bittikten sonra “Dedektif Günlükleri” mizi çıkartıp yolculukla ilgili notlarımızı alalım!

Gelen ipucuna göre soygunu yapan kişilerin farklı farklı sebepleri olabileceği söylenmektedir.

BİR MEKTUPLA BAŞLAR HER ŞEY...

Bu durumun daha iyi algılanabilmesi için, zarfın içinden her öğrencinin tamamlaması gereken mektuplar çıkmıştır. Bu mektuplar şöyle başlamaktadır:

“Mağazamda olan hırsızlık olayı beni çok etkiledi çünkü...”

“Bu soygunu ben yaptım; çünkü...”

“Mağazayı soyan kişi benim kardeşimdir. , böyle bir şey yapmaz diye düşünüyorum; çünkü.....”

Sorudaki yeni ipucuna uyararak bu mektupları tamamlamaya başlayalım!

Mektuplarımızı yazdığımız göre aşağıdaki soruları cevaplamaya hazırız demektir!



- “Neden bu şekilde düşündünüz?”
- “Siz, arkadaşınızın yerinde olsaydınız ne düşünürdünüz?”
- “Bu düşüncelerinizi ifade ederken neler hissettiniz?”

☞ “Dedektif Günlükleri” mizi çıkartıp sorularla ilgili notlarımızı alalım!

Mektuplarınıza atasözü ve deyim eklersek eğer....



“Soygun yapan iki kardeşin duygu ve düşüncelerini bir atasözü ile ifade etmek isterseniz, nasıl ifade edersiniz?”

“Soyulan kişi bulunduğu durumu ifade edebilmek için hangi deyimleri kullanabilir?”

Bu soruların cevabı için öğretmeninizin verdiği çalışma kağıtlarını kullanabilirsiniz!

☞ “Dedektif Günlükleri” mizi çıkartıp sorularla ilgili notlarımızı alalım!

“Bu olayı gerçekleştiren hırsızın yüz ifadesini çizmek isterseniz nasıl olur?”

“Soyulan kişinin yüz ifadesi nasıl olur?”



Bu çalışmayı öğretmeninizin yönergesiyle, grupça yapmanız gerekmektedir. Lütfen yönergeleri bekleyiniz.!

☞ “Dedektif Günlükleri” mizi çıkartıp sorularla ilgili notlarımızı alalım!

ZİHİN HARİTAMIZI YAPALIM!

Duygu ve düşüncelerimiz her yönüyle önemli bir yere sahip hayatımızda... Yaptığımız her şey, duygu ve düşüncelerimizin ürünü... Soygunla ilgili ipuçlarımızın birinde hayalimizde bu soygunu yapabilecek kişiyi çizmiştik. Peki şimdi bu çiziminizi de kullanarak duygu ve düşünce kavramlarına yönelik bir zihin haritası çizmeye ne dersiniz?

Zihin haritalarımızı çizdiyse, aşağıdaki soruları cevaplamaya hazırız demektir!

- “Acaba yüzümüzdeki kaslar olmasaydı, duygularımızı nasıl ifade ederdik?”
- “Soyulan kişi bu durumda nasıl bir duygu ve düşünce içerisinde olabilir?”

“Dedektif Günlükleri” mizi çıkartıp etkinliklerle ilgili notlarımızı alalım!

ÜÇÜNCÜ ADIM



☞ GİZEMLİ ZARFTAN ÇIKAN 4. İPUCU



Sınıfınıza soygunla ilgili dördüncü ipucu zarfı gelmiştir... Hemen içerisindeki bilgi üzerinde düşünelim (6. İpucu verilir):

Gelen ipucuna göre, soygunla ilgili toplumun farklı kesimlerinde, çok çeşitli konuşmalar yapıldığı anlaşılmaktadır.



- “Sizce bu soygunu gerçekleştirenlere hoşgörü ile bakmak mümkün müdür?”
- “Mücevherleri çalınan mağaza sahibinin yerinde olsaydınız hoşgörülü olabilir miydiniz? Neden?”
- “Hoşgörü ve saygı aynı şeyler midir? Farklılık var mıdır?”

O halde bir benzetme yaparak bu iki kavramı anlatalım...

Örneğin “Hoşgörü..... gibidir, çünkü.....”

“Saygı..... gibidir, çünkü.....”.

Hadi başlayalım!

☞ “Dedektif Günlükleri” mizi çıkartıp sorularla ilgili notlarımızı alalım!

ROL OYNAYALIM!

Gerçekleştirilen soygunda saygı ve hoşgörü konusunda soygunu yapan kişiler ve soyulan kişi ile ilgili bir çok farklı kişiden görüşlerini aldık. Ancak bu durumu doğaya yansıtırsak nasıl bir durumla karşı karşıya kalırız? Örneğin bir ceviz ağacı ile bir sarmaşık arasında olan olayı canlandırmaya ne dersiniz? :

Rol Kartı:

Ceviz Ağacı: Uzun ve yeşil, yeni filizlenmiş bir ceviz ağacısınız. Kökleriniz dümdüz bir ovada, yerde yayılmış. Çok yakın bir nehirden köklerinize su alabiliyorsunuz. Yeriniz çok iyi, güneşinize engel olan bir durum yok. Bir sabah uyandınız ve gövdenizin bir şey tarafından sıkıca sarıldığını hissettiniz, çok bunaldınız ve “sen de kimsin?” diye sordunuz...

Sarmaşık: Bir tohum halindesiniz. Çok bereketli bir toprağın içerisinde uzayacağınız zamanı bekliyorsunuz. Dışınızda, size çok yakın bir ağaç olduğunu hissediyorsunuz ve hemen yakınızdaki da bir nehrin sesini duyuyorsunuz. Bir sabah kabuğunuzu kırarak uyandınız ve size en yakın olan bu ağaca sarıldınız, mutlusunuz ama o da ne, karşınızdaki ağaç çok mutsuz bir suratla size seslendi: “sen de kimsin?” ve siz de kendinizi savunmak ve niyetinizi anlatmak üzere cevap verdiniz...

Doğadaki iki varlığın birbiri arasındaki olayı tasvir etmeye çalıştık. Peki biz ve doğa arasında nasıl bir sorumluluk ve hoşgörü vardır?

Rollerimizi de oynadığımızı göre aşağıdaki soruları cevaplamaya hazırız!



olabilir mi?”

- “Doğada var olan canlı ya da cansız varlıklara karşı sorumluluğumuz ne düzeydedir?
- Bunu nasıl gerçekleştiririz?
- Doğaya karşı saygı ve hoşgörülü olmak sizce başkalarına karşı hoşgörü ve saygıyı göstermemizde etkili

☞ “Dedektif Günlükleri” mizi çıkartıp sorularla ilgili notlarımızı alalım!

HATIRLAYALIM!

Önceki ipuçlarında soygunla ilgili müzikler üzerinde çalışmıştık, farklı duygu ve düşüncelere sahip olanların farklı notlar gibi olduklarından bahsetmiştik. Peki Hoşgörü ve Saygı ile ilgili kültürümüzde tanınmış hangi Türk düşünürleri ve müzisyenleri vardır? Hatırlayalım?

GÖREV BAŞINA!

Son gelen ipucuna göre toplumdan farklı kişilerin bu soygunla ilgili farklı düşünceler içerisinde olduğu söylenmişti. O halde iş başa düştü! Şimdi sıra gruplara ayrılıp, okulumuzdaki kişilere (Arkadaşlarımız, yardımcı elemanlarımız, üst sınıftaki kişiler, satıcılar vb.) bu soygun olayıyla ilgili fikirlerini sormaya geldi...

Gruplara ayrılmak için öğretmeninizin yönergelerini bekleyin ve “Dedektif Defterlerini” zi hazırlayın!

Aşağıdaki soruların cevaplarını öğrenelim. (Bir gün önceden bu sorular verilerek, ev ödevi olarak yapmaları istenebilir)



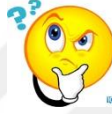
- “Sizce bu soygunu gerçekleştirenlere hoşgörü ile bakmak mümkün müdür?”
- “Mücevherleri çalınan mağaza sahibinin yerinde olsaydınız hoşgörülü olabilir miydiniz? Neden?”

☞ “Dedektif Günlükleri” mizi çıkartıp sorularla ilgili notlarımızı alalım!

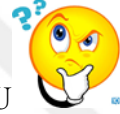
Soyguna ilişkin çevrenizdeki kişilerin görüşlerini de biliyorsunuz artık. Bu soygunla ilgili toplumdaki kişilerin daha çok “hoşgörü” ve “sorumluluk” kavramları üzerinde durduğunu da düşünürsek, şimdi gruplarınızla birlikte bu kavramlarla ilgili bir zihin haritası hazırlamaya ne dersiniz!

Hadi başlayalım!

DÖRDÜNCÜ ADIM



• GİZEMLİ ZARFTAN ÇIKAN 5. İPUCU



Sınıfınıza soygunla ilgili beşinci ipucu zarfı gelmiştir... Hemen içerisindeki bilgi üzerinde düşünelim: (7. İpucu verilir)

HIRSIZIN PLANI?

Gelen ipucuna göre hırsızın, çok ciddi bir plan yaparak bu soygunu gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır. Bu planın nasıl olduğunu öğrenebilmek için aşağıdaki soruları cevaplayarak olayı çözmeye devam edelim!



- “Hırsız, bu soygunu planlarken nasıl bir sıralama yapmış olabilir? Bunu bir örüntü ile anlatmak isterseniz nasıl ifade edersiniz?”

- “Doğada bu şekilde belli bir sıralama ile gerçekleşen olaylar var mıdır? Bu olaylara örnek verebilir misiniz?”

Doğada bu şekilde gerçekleşen bir olayın hikayesini izleyeceğiz şimdi!

Bu hikayeye göre:

“Su hangi zamanda hangi haldeydi? Bunun gerçekleşmesi nasıl olur? İnsan bir su damlası olarak kabul edilirse onun dolaşımını hangi evrelerde gösterebiliriz? Neden?”

☞ “Dedektif Günlükleri” mizi çıkartıp sorularla ve izlediğimiz hikaye ilgili notlarımızı alalım!

“Suyun hikayesi gibi farklı sıralamalar var. Bu sıralamanın özel bir adı olabilir mi? Daha önce böyle bir şey yapmış mıydınız? Neden?”

KRONOLOJİ?

Belli bir sıralama sistemlerinin bir çok adı olabilmektedir. Hırsız kendi planını ve sıralamasını “kronoloji”ye göre yaptığı anlaşılıyor.

“Burada kronolojik bir sıralama yaparken neye dikkat ettik? Neden? Önce hangisini ilk sıraya yazdık, hangisini son sıraya yazdık? Neden?”

☞ “Dedektif Günlükleri” mizi çıkartıp sorularla ilgili notlarımızı alalım!

BENİM KRONOLOJİM, BENİM ZİHİN HARİTAM!

Hırsızın yaptığı kronolojinin daha iyi anlaşılabilmesi için, kendi kronolojimizi hazırlamamız gerekiyor... O halde önce aşağıdaki soruyu cevaplamakla başlayalım!

“Sizin kendi yaşamınızla ilgili bir kronoloji yapmak istesek nasıl bir yol izleriz? Neler olmalı bu kronolojide? Hangi önemli zamanları ekleyebiliriz?”

Hadi başlayalım!



GİZEMLİ ZARFTAN ÇIKAN 6. İPUCU



Sınıfınıza soygunla ilgili altıncı ipucu zarfı gelmiştir...
Hemen içerisindeki bilgi üzerinde düşünelim:
(sekizinci)

Gelen son bilgiye göre hırsızın tespiti için parmak izi dışında başka bir farklılığın göz önünde bulundurulması gerektiği anlaşılmıştır. Bu farklılıkla ilgili kimlik tespitinin yapılması için nelerden faydalanılabilir?

Bu konuyla ilgili çalışmalarımızı derinleştirmek için aşağıdaki soruları cevaplamaya devam edelim:



- Bu iki kişinin hangi biyolojik özelliği birbirini ayırt etmeyi sağlar?
- Suçluların tespitinde bir hukukçu hangi yasalar üzerinde durur?
- Bu iki kişinin kaçmak için bir şifre ile dışarıdan yardım aldığı bilinmektedir. Siz bu hırsızın yerinde olsanız dışarıdaki kişiye nasıl bir şifreleme

yaparsınız?

“Dedektif Günlükleri”imizi çıkartıp sorularla ilgili notlarımızı alalım!

GRUP KİMLİĞİ OLUŞTURALIM!

Biyolojik özelliklerimizin de bizim kimliğimizi belirlediğini öğrendik. Soygunu yapan kişiyi bulabilmek için kimlik üzerinde durmamız gerektiği anlaşılıyor... O halde bu konuyu anlayabilmek için bir etkinlik yapmaya ne dersiniz? (Grubunuzdaki

kişilerin adı soyadı, sevdiği, sevmediği özellikleri, fiziki ve kişilik özellikleri vs yazılacak.)

Etkinlik için öğretmeninizin yönlendirmesiniz bekleyiniz!

ETKİNLİĞİ DEĞERLENDİRİYORUM!

Etkinliği gerçekleştirdiğimize göre aşağıdaki sorularımızı cevaplayabiliriz....



- “Biz bu çalışma ile ne yapmaya çalıştık?”
 - Kimin bilgilerini edindik?
 - Bu bilgileri edinmek ne işimize yaradı?
 - Her grubu yeterince tanıyabildik mi?
 - Onlar hakkında bilgi sahibi olduk mu?
 - Peki canlılarla ilgili bilgi sahibi olmak için neleri kullanırız?
- Neye ihtiyacımız vardır?”

O HALDE DOĞAYA ÇIKIP DOĞADAKİ VARLIKLARLA İLGİLİ BİLGİ KARTLARI OLUŞTURMAYA NE DERSİNİZ? (Bahçeye çıkılarak, öğretmenin verdiği kartlar üzerinde çalışmalar yapılacaktır)

☞ “Dedektif Günlükleri”imizi çıkartıp sorularla ilgili notlarımızı alalım!

“İnsanlarla ilgili bilgi sahibi olmak için neleri kullanırız? Kim olduklarını kanıtlamak için insanlar neler kullanır?”

☞ “Dedektif Günlükleri”imizi çıkartıp sorularla ilgili notlarımızı alalım!

DEĞİŞEBİLİR KİMLİK!

Hırsızın kimliğini DNA, parmak izi, farklılık, benzerlikler kullanarak tespit etmeye çalıştık. Bu konuda hoş görü ve sorumlulukla ilgili duygu ve düşüncelere sahip bir çok kişinin fikirlerini aldık.. Peki bu olayı araştıran kişi olarak, kendi kimliğimizin de olayı çözümlen kişi olarak tanıtılması, emeğimizin karşılığı olabilir...

O halde kendi kimliğimizi tanıtmaya başlayalım!

İLİŐKİLENDİRELİM-DEĞERLENDİRELİM

“Atatürk’ün kimlik kartı nasıldı? Sizce onun kimlik bilgilerinde neler mevcuttur? Şu anki kimliklerimizle onun kimliği sizce aynı mıdır? Farklı mıdır? Neden? ”

Bu konuyla ilgili bir zihin haritası yapmaya ne dersiniz ?



EK 11: Deney Grubu Uygulamalarından Görüntüler





1. KONU BEN FARKLIYIM

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

İnsanlar neden farklı şeylerden hoşlanır? Araştırınız.

Çağla ile annesi parkta dolaylı olarak balon satan birini gördüler. Çağla annesinden kendisine balon almasını istedi. Annesi de Çağla'ya her renkten birer balon aldı ve evlerine döndüler.

Çağla aldıkları bu balonların hepsinin üstüne gülen yüz resimleri çizdi. Balonlar artık Çağla'ya gülümseyerek bakıyorlardı. Çağla büyük bir neşe için de balonlarla odasını süsledi ve uykuya daldı. Rüyasında balonların birbirleriyle konuşmalarını gördü. Balonlar birbirlerine şu sözleri söylüyorlardı.

Çok sevdiğim ve benim benim rengimi taşıyor. Bu nedenle ben daha güzelsim.

Ben daha güzelim. Çünkü ben daha çok seviyorum. Çünkü ben gelecekteki rengime taşıyorum.

Hayır, ben daha güzelsim. Çünkü benim rengime taşıyor.

Bu balonlar kendi aralarında konuşurlarken Çağla kahverengi balonun ağladığını gördü. Çağla kahverengi balona:

— Neden ağlıyorsun, dedi.

— Rengim çok koyu, sesim de çok kalın çıkıyor. Bu yüzden kimse beni sevmiyor.

Çağla:

— Senin de rengin de çok güzel. Ayrıca tüm arkadaşların gibi sen de farklı özelliklere sahip bir balonun, dedi.

Bunun üzerine kahverengi balon gözyaşlarını silerek Çağla'ya sarıldı.

Konuşma

Sizin, arkadaşlarınızdan farklı özellikleriniz nelerdir?

12

Aşağıda arkadaşlarınız hakkında verilen bilgileri inceleyerek onların benzer ve farklı özelliklerini tespit ediniz.

Adı : Hasan
Sınıfı : 4
Memleketi : Ankara
Boy : 1,40 cm
Kilo : 40 kg
Saç rengi : Sarı
Göz rengi : Ela
Yapmaktan hoşlandığı şeyler: Arkadaşlarıyla oynamak, kitap okumak, bilgisayar oyunları oynamak
Yaptığı sporlar: Basketbol oynamak

Adı : Nil
Sınıfı : 4
Memleketi : Mugla
Boy : 1,30 cm
Kilo : 28 kg
Saç rengi : Siyah
Göz rengi : Kahverengi
Yapmaktan hoşlandığı şeyler: Arkadaşlarıyla oynamak, kitap okumak, oyuncak bebek biriktirmek
Yaptığı sporlar: Sporla ilgilenmiyor.

Adı : İhsan
Sınıfı : 4
Memleketi : Bursa
Boy : 1,42 cm
Kilo : 42 kg
Saç rengi : Kumral
Göz rengi : Mavi
Yapmaktan hoşlandığı şeyler: Arkadaşlarıyla oynamak, gazete ve kitap okumak, şir yazmak
Yaptığı sporlar: Futbol oynamak

Arkadaşlarınızla ilgili verilen bilgilerden de anlaşıldığı gibi her insanın farklı özelliklere sahiptir. İnsanlar, birbirlerinin sahip oldukları özelliklere saygı duyarlar. Çünkü insanlar birbirlerinin düşüncelerine saygılı olurlarsa iyi geçinirler.

Tartışma

Kimi insanlar neden bazı faaliyetleri diğerlerinden daha iyi yaparlar? Tartışınız.

13

ÖÇK 1 ve 2. Etkinlik, s.12, 13

Günlük hayatımızda farklı insanlarla karşılaşırız. Çevremizi gözlemlediğimizde farklı özelliklere sahip kişilerin farklı özelliklere sahip olduğunu, farklı kültürel özellikler taşıdığını anlayabiliriz.

Fotografra yer alan çocukların tespit ettiğiniz fiziksel özelliklerini aşağıda verilen numaralandırılmış bölüme yazınız.

1) _____
2) _____
3) _____
4) _____
5) _____
6) _____
7) _____
8) _____
9) _____
10) _____
11) _____
12) _____
13) _____
14) _____

Çalışma

Parmak izlerinizi ve kimlik bilgilerinizi sınıf arkadaşlarınızın kimliğiyle karşılaştırınız. Farklılıkları tespit ediniz.

14

ÖÇK 3. Etkinlik, s. 14, 15

İnsanlar neden farklı alanlarda başarılı olurlar? Düşüncelerinizi açıklayınız. Başarılarıyla tarih sahnesine geçmiş ünlü insanlarımızı ve başarılı oldukları alanlarla ilgili aşağıdaki bilgileri hep beraber inceleyelim.

Cumhuriyetimizin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk

Türk Einstein (Aynsıyın) olarak da bilinen bilim adamı Oktay Sinanoğlu, 26 yaşında profesör unvanı aldı. Bu unvan ile modern üniversite tarihine ve ABD Yale (Yeyl) Üniversitesi tarihinin en genç profesörü oldu.

Leiklidi Mary'nin yazarı, büyük şair Mehmet Akif Ersoy 1873'te İstanbul'da doğdu. 27 Aralık 1936'da vefat etti. Hayatı boyunca birçok şiir yazdı.

Safiye Ali, Osmanlı Devleti zamanında yetişmiş ilk Türk kadın doktora. Almanya'da tıp eğitimini alan Safiye Ali, 1952 yılına kadar bir çok insanın sağlığına kavuşması için hizmet etmiştir.

Fatma Aliye, ilk Türk kadın romancısıdır. Birçok romanı bulunan yazarın dönemin gazetelerinde de yazılan vardır. Yazdığı romanın sıra Hilal-i Ahmer Cemiyeti'nin (Kızılay) ilk kadın üyelerindedir.

Gül Esin, 1933 yılında Aydın'ın Çine ilçesinin Karpaolu bacasında görev yapmış ilk kadın muhtardır. Muhtarlık görevi süresince Karpaolu'da birçok çalışmaları imza atmıştır.

Araştırma

Siz de başarılı olmuş ünlülerin bireysel özellikleri hakkında bir araştırma yapınız.

15

2. KONU DUYGULARIMIZ VE DÜŞÜNCELERİMİZ

Anahtar Sözcükler
• Duygu
• Düşünce

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

1. Duygu ve düşüncelerimiz arasında sızice bir ilişki var mıdır? Açıklayınız.
2. Sınıflarda başarılı olduğumuz zamanki duygularımızla başarısız olduğumuz zamanki duygularımız aynı mıdır? Nedenini açıklayınız.

Aşağıdaki fotoğraflarda, duygu ve düşüncelerin yüz ifadelerine nasıl yansıdığı inceleyiniz. Bu yüz ifadelerinin hangi duygularla ilgili olabileceğini resimlerin altlarına örnekteki gibi yazınız.



Şaşırma Utanma

Konuşma
Yukarıdaki duyguları siz yaşadınız mı? Bu duyguları hangi olaylar sonucunda yaşadığınızda dair hayatınızdan örnekler veriniz.

Araştırma
İnsanlar yüz ifadelerini kullanmasalar duygularını ifade etmekte zorluk çekerler miydi? Niçin?

Aşağıdaki metni okuyup resimleri inceleyiniz. Metinden ve resimlerden hareketle Hakan'ın duygu ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi tespit ediniz.

Ben Hakan. Bugün çok mutlu bir şekilde uyandım. Çünkü arkadaşım Sedat geldi. Ominla dışarda biraz oyun oynamaş çok mutlu olmuştum. Oyundan sonra evlerimiz döndük. Daha sonra okula gittim. Okula gittiğimde öğretmenim sınıf arkadaşlarımdan Öznur'u hastalandığını söyledi. Buna duyduğumda çok üzülüdüm.



Öğretmenimiz ertesi gün Öznur'u ziyarette güdebileceğimizi söyledi. Daha sonra ödevlerimizi kontrol etmeye başladık. Fakat ben Sedat'la oyun oynadığım için ödevimi yapmayı unutmuşum. Sıra bana geldiğinde öğretmenim beni ödevimi yapmadığım için uyardı. Böyle bir duruma düşüğüm için çok utanmışım.

Öğretmenimiz derste bir soru sordu. Sorunun cevabını biliyordum ve soruyu cevaplamak istedim. Ben soruyu cevaplarırken arkadaşlarım beni dinlemedi. Ben arkadaşlarıma çok kızıştım. Öğretmenimiz hemen duruma müdahale etti. Bana söz hakkı vererek doğru cevabı söyledim. Arkadaşlarım olan kızgınlığım kalmadı.



Bugün okula gümeek için hazırlanırken kapı çaldı. Kapıyı açınca Öznur'u karşısında gördüğüm zaman çok şaşırılmışım. Aynı zamanda onu iyileşmiş olarak gördüğüm için de çok seviniştim.

Araştırma
Arkadaşlarımızın en çok nelele kızdıkları, sevindikleri, üzülükleri ve nelele korktuklarıyla ilgili bir anket yapınız.

3. KONU HAYAT SERÜVENİM VE AİLEM

Anahtar Sözcük
• Kronoloji

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

Hayatınızda önemli olduğunu düşündüğünüz olaylar nelerdir? Bu olayları nedenleri ile birlikte açıklayınız.

Merhaba arkadaşlar, benim isimim Merve. Hayat hikâyemi sizinle paylaşmak istiyorum. 4,5 kg ağırlığımda ve 49 cm boyunda tombul bir bebek olarak doğmuşum. Annem ve babam, benim bebekken de çok sevimli olduğumu söylerler. Bebekken oynamak bebeklerle oynamayı çok severmişim. Kısa bir süre emekledikten sonra 13 aylıkken etrafındaki eşyalara tutunarak yavaş yavaş yürümeye başlamışım.



• Bebeklik dönem fotoğrafları.



• 03.11.2001. Bece yaş günümü kutladım.

Her sene yaş günümü arkadaşlarımla beraber kutlarız. Babamın bana ikinci yaş günümde aldığı konuşan bebeği hâlâ saklıyorum. Çünkü o, hayatımda aldığım ilk hediyeydi.

Hatırladığım en güzel yaş günüm dördüncü yaş günüm. Çünkü en sevdiğim arkadaşlarım ve akrabalarımla beraberdik.

6 yaşında ana sınıfına başladım. Okula başladığım gün benim için çok önemliydi. Çünkü annemden ilk defa ayrılıyordum.



• 01.11.2003 Dördüncü yaş günümü kutladım. • 15.09.2005 Ana sınıfına başladım. • Ana sınıfında çok güzel etkinlikler yaptık.

Bir süre sonra arkadaşlarıma ve okulumu ahtım. Okul hayatımın en güzel dönemini ana sınıfında yaşadım. Oynadığımız oyunlar, yaptığımız etkinlikleri hâlâ hatırlıyorum.

Şimdi 4. sınıftayım. Okulumu ve arkadaşlarımla öyle çok seviyorum ki sabahları neşe içinde koşarak okulumu gidiyorum.

4. sınıfta yaptığımız ödev ve araştırmalar çoğaldı. Ancak ben bundan hiç sıkılmıyordum. Çünkü araştırma yapmayı çok seviyorum. Bu yüzden araştırma yapmak için okuldaki kütüphaneye gidiyorum.



• 15.09.2006. 1. sınıfa başladım. • 25.09.2009. 4. sınıftayım.

Konuşma
Merve'nin hayatındaki önemli olayları kendi hayatınızdaki önemli olaylarla karşılaştırınız.

Biz her yaz tatilde Ege bölgesinin değişik yerlerine gidiyoruz. Tatilde daha iyi yüzme için yüzmeye kursuna gidişip gidemeyeceğimi babama sordum. Babam, belli kurullara dikkat etmemi koşullarla yüzmeye kursuna gidebileceğimi söyledi. Bu haberi alınca çok sevdim.

Babama "Okul tatil olunca Marmaris'e gidebilir miyiz?" diye sordum. Babam, tatil gitmek için çok zaman olduğumu, vakti gelince benim isteğimi de göz önüne alarak alıca karar verebileceğimi söyledi.



Aileme birlikte olmaktan çok mutluyum. Sevinçlerimi, üzüntülerimi hep onlarla paylaşıyorum. Bizim evde herhangi bir karar alınacağı zaman benim duygu ve düşüncelerime saygı gösteriliyor. Ben de ailemdeki kişilerin duygu ve düşüncelerine saygı gösteriyorum.

Ben bu davranışı okuldaki arkadaşlarıma karşı da uygulamaya çalışıyorum. Ancak bazı arkadaşlarıma bunu dikkate almadığını görüyorum. Bu arkadaşlarıma uygun bir dile uyarıyorum.



Tartışma

İnsanlar birbirlerinin duygu ve düşüncelerine saygılı olmazsa neler yaşanabilir?

20

Aşağıdaki hikâyeyi okuyarak duygu ve düşüncelere saygılı olmamanın neden gerekli olduğunu söyleyiniz.

Erken Gelen Bahar

Kemal dedemin meyve bahçesi vardı. Bu bahçede kayısı, armut, elma, erik, kiraz, vişne ve ceviz ağacı bulmaktaydı. Kemal dede bu ağaçları çok sevdi için ağaçlar da Kemal dedemin bahçesinde olmaktan mutluydular. Ağaçların kendi aralarında çok iyi arkadaşlıklar vardı. Bu ağaçlar ilkbahar geldiğinde hep beraber çiçek açar, yaz gelince de meyve verirlerdi. Sonbahar geldiğinde ise yapraklarını döker, ilkbaharda tekrar çiçek açıp güzel elbiselerini giymeyi beklerlerdi. Derken kıy geldi, kar yağmaya başladı. Tüm ağaçlar beyaz elbiselerini giydiler. Bir müddet sonra güneş açtı, kar erimeye başladı. Mevsim kıy ama hava soğumadı. Hava ısınca kayısı ağacı ilkbahar geldiğini düşünerek çiçek açtı. Koca bahçenin içinde bir tek kendisi çiçek açığı için böbürleniyordu. Diğer ağaçların dallarına bakıp:

— Oh ya, hiçbirinin çiçegi yok işte... Ben çiçeklenip donandım, diyordu. Diğer ağaçlar da kayısı ağacını kışkıyorlardı. Diğer ağaçlar kayısı ağacı için:

— O, görmemiş biri... Kıy ortasında çiçekli gıysı giyilir mi? Bizim de çiçekli gıysılarımız var ama gıymek için zamanını bekliyoruz.

Kayısı ağacı da:

— Sizler beni kışkandığınız için böyle düşünüyorsunuz, diyordu. Bahçenin ortasındaki yaşlı ve bilge ceviz ağacı konuşmaları dinliyor. Fakat duygu ve düşüncelerini söylemek istemiyordu. En sonunda:

— Arkadaşlar, bepinizden önce çiçek açmış olan kayısı ağacını hoşgörm. Çünkü erken çiçek açarak ilkbaharı erken getirebileceğini sanıyor. Oysa her mevsimin belli bir zamanı vardır. Daha kıy bitmedi, dedi.

Kayısı ağacı erken çiçek açığı için yazın meyve veremeyecekti. Havalar ılıktı ama kıy daha bitmemişti. Bir süre sonra hava soğumaya başladı. Yeniden kar yağdı. İşte o zaman erken çiçek açan kayısı ağacının çiçekleri dokuldu. Daha sonra kıy bitti, ilkbahar geldi. Tüm ağaçlar çiçek açtı. Fakat kayısı ağacı tekrar çiçek açamadı. Diğer tüm ağaçlar kayısı ağacı ile alay etmeye başladılar.

Kayısı ağacına:

— Haydi şimdide böbürlensene, nerede senin çiçeklerin, dediler.

Ceviz ağacı diğer ağaçları uyararak şöyle dedi:

— Alay etmeyin arkadaşlar. Kayısı ağacına saygı gösterin.

Bu durum sizin başınıza da gelebilir. Hava sizi de kandırabilir.

Kayısı ağacı çok üzgündü ve ağlıyordu. Diğer ağaçlar:

— Erken çiçek açıp böbürendiğimi ve sını üzdüğümü için bepinizden özür dilerim. Gelecek yıl ben de sizinle birlikte çiçek açıp zamanında meyvelerimi veririm, dedi.




Çalışma

Günlük olarak hayatındaki önemli olayları yazınız.

21

ÖÇK 7, Etkinlik, s. 19

4. KONU KİMLİK BELGELERİMİZ

Anahtar Sözcük

• Kimlik


HAZIRLIK ÇALIŞMASI

1. Aile bireylerinizin hangi kimlik belgelerine sahip olduğuna tespit ediniz.
2. Aile bireylerinizin Türkiye Cumhuriyeti Nüfus Cüzdanını inceleyerek benzer ve farklı özelliklerini defterinize yazınız.

Sizce kimlik belgesi gerekli midir? Neden?

Toplum hayatı için çalışmalar yapan birçok kuruluş vardır. Bu kuruluşlarda çalışanlara veya kurumun faaliyetlerinden yararlanmak isteyenlere bazı kimlik belgeleri verilir. Aldığımız bu kimliklerle birtakım haklara sahip oluruz. Bu kimlik belgelerinde hangi bilgileri yer almaktadır.

Aşağıdaki kimlik belgelerini inceleyerek bu belgelerde hangi bilgileri yer aldığını söyleyiniz.




Tartışma

Kimlik bilgilerinizi gösteren belgelerin yerini gelecekte neler alabilir? Tartışınız.

22

Kişinin Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığı olduğunu ve aıfıus aile kütüklerine kayıtlı bulunduğunu kanıtlayan resmi belgeye nüfus cüzdanı denilmektedir.

Aşağıda verilen Türkiye Cumhuriyeti Nüfus Cüzdanı örneğini inceleyerek bu belgede hangi bilgilerin yer aldığını tespit ediniz.



15 yaşına gelince her beş yılda nüfus cüzdanını değiştirilerek yenisi verilir.

Başvuruların kabul edilmesinden önce nüfus cüzdanında de fotoğrafların yerleştirilmesi gerekir.

Serri numarası kimlikler arasında karşılaştırmak için kullanılır.

T.C. kimlik numarası vatandaşların devlet ile olan ilişkilerinde kullanılır. Anasayısı ve doğum yeri de bu numarada yer alır. Bu bilgiler her yıl nüfus sayımında kullanılır.

Nüfus cüzdanındaki soyadı, adı, baba adı, anne adı, doğum yeri ve doğum tarihi gibi bilgiler her yıl nüfus sayımında kullanılır.

Bu belge hangi diğer kimlik belgelerinde kullanılır?

Bu belgede kişinin kimliği ve doğum tarihi belirtilir.

Bu belgede kişinin kimliği ve doğum tarihi belirtilir. Kişinin kimliği ve doğum tarihi belirtilir.

Nüfus cüzdanı hangi diğer kimlik belgelerinde kullanılır?

Kişinin evli ya da bekar olduğunu belirler.

Bu belgenin bütün nüfusa kayıtlı olduğunu gösterir. Yeni doğulan çocukların bilgileri de burada belirtilir.

Nüfus cüzdanında kişi kimliği veren diğer kimlikler nüfus ve vatandaşlık belgeleridir.

Kişinin evliliği, boşanması, vefatı, doğumu, ölümü, nüfus cüzdanında belirtilir.

23

ÖÇK 8, Etkinlik, s. 20

Atatürk'ün Kişiliği

Aşağıdaki fotoğrafları ve metni inceleyerek Mustafa Kemal Atatürk'ün kişisel özelliklerini tespit edin.

Mustafa Kemal Atatürk, daha Birinci Dünya Savaşı devam ederken Osmanlı Devleti'nin huzurla felakete doğru sürüklendiğini görüp çareler aramaya başlamıştır. Ülkemizin içinde bulunduğu durumu en doğru şekilde tespit etmiş ve ilerisi için en doğru kararları almıştır. Mustafa Kemal Atatürk'ün gençlere söylediği "Yolunda yürüyen bir yolcunun yalnız ufkunu görmesi kâfi (yeterli) değildir. Muhakkak ufkunu ötesini de görmesi ve bilmesi lazımdır." (www.atam.gov.tr) sözü, onun ileri görüşlü bir lider olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Mustafa Kemal Atatürk, bütün hayatı boyunca milletin huzur ve mutluluğunu sağlamak için çalışmıştır. "Millete efendilik yoktur. Hadimlik (hizmetkarlık) vardır. Bu millete hizmet eden, onun efendisi olur." (www.atam.gov.tr) sözü ile yöneticilerde bulunması gereken özelliği belirtmiştir. Savaşta kahramanlığı kadar, devlet kurup yönetmedeki ustalığı, ileri görüşlülüğü ve barışseverliği ile Atatürk, tarihte eşine az rastlanan bir yöneticidir.

İşgal günlerinde, toplama olaylar karşısında yönlendirecek bir önder ihtiyacı vardı. İşte o karanlık günlerde Mustafa Kemal Atatürk, millete rehber oldu. Anadolu'ya geçerek kongreler düzenledi. Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılmasını sağladı. Milli Mücadele, Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğinde başarıya ulaştı. Türk milletinin her alanında çağdaşlaşmasını hedef alan inkılapları onun önderliğinde gerçekleşti.



Mustafa Kemal Atatürk halka seslenirken



Mustafa Kemal Atatürk bazı milletvekilleri ile TBMM'den çıkarken

24

Mustafa Kemal Atatürk'ün birleştirici ve birleştirici kişiliği sayesinde, Milli Mücadele başarıya ulaşmıştır. Atatürk, Milli Mücadele'nin karanlık günlerinde, değişik fikirlerde sahip insanları bir mecliste, kendi etrafında toplamayı başardı. O, yalnız askerlerin değil, sivil halkın da güvenini kazanmıştı. Türk milletinin temel özelliklerini yansıtan Mustafa Kemal Atatürk, bir Türk büyüğü olarak sonsuza kadara yüreğimizde yaşayacaktır.

Mustafa Kemal Atatürk, doğru bildiği şeyleri açıkça söylemekten çekinmezdi. Bu konudaki görüşlerini söyle iftisle atmıştır: "Ben düşüncüklerimi sevdiğiklerime olduğu gibi söylerim. Çünkü ben bir halk adamıyım. Ben düşüncüklerimi daima halkın huzurunda söylemişim."



Mustafa Kemal Atatürk Nutuk'u okutken

(www.atam.gov.tr)

Mustafa Kemal Atatürk'ün aşağıdaki fotoğrafını ve anımsı dikkate alarak onun hangi özelliğini görmektesiniz?



Mustafa Kemal Atatürk Kayseri'de halka yeni harfleri öğretiyor (20 Eylül 1928).

25

VATANIMIZIN TOPRAĞI TEMİZDİR

Kral Edward (Edvard) İstanbul'a geldiği zaman yatacından inip bir motora binerek Dolmabahçe Sarayı'na yavaşladı. Atatürk de rihlimde onu bekliyordum. Deniz dalgası idi. Kralın bindiği motor inip çıkıyordu. Kral rihlime çıkmak istediği bir sırada Atatürk de kral rihlime almak üzere elini uzatmıştı. Kral toprağa değen elini mendille silmek istediği bir sırada Atatürk:

— Vatanımın toprağı temizdir, şahit kanlarıyla yıkanmıştır, o el bizi kirletmez, diyerek elinden tutup kral rihlime çıkarırdı.

Resimlerle Atatürk, s. 386.

KENDİMİZİ DEĞERLENDİRELİM

A. Çoktan Seçmeli

Aşağıdaki soruların doğru seçeneklerini işaretleyiniz.

1. İnsanları ilk bakışta hangi özelliklerine bakarak ayırt edebiliriz?

- A) Kişilik özelliklerine B) Fiziksel özelliklerine
C) Zihinsel özelliklerine D) Duyusal özelliklerine

2. Aşağıdakilerden hangisi bireysel farklılık değildir?

- A) Zeki olmak B) Uzun boylu olmak
C) Esmer olmak D) İnsan olmak

3. Nüfus cüzdanında aşağıdaki bilgilerden hangisi bulunmaz?

- A) Kişinin mensup olduğu din B) Kişinin kan grubu
C) Kişinin mesleği D) Kişinin doğum yeri

4. I. İlk yazılı sınavınız olduğu tarih
II. İlkokula başladığınız tarih
III. Doğduğunuz tarih
IV. Yürütmeye başladığınız tarih

Yukarıda verilen olayların kronolojik sırası aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?

- A) III-IV-II-I B) II-III-I-IV
C) III-II-IV-I D) III-IV-I-II

B. Doğru - Yanlış

Aşağıdaki cümlelerin başında yer alan yay ayraç içerisine ifade doğru ise "D", yanlış ise "Y" harfini yazınız.

- () Davranış, duygu ve düşüncelerimiz sonucunda yaptığımız hareketlerdir.
() Anlayışla karşılama duygusuna hoşgörü denir.
() Kim olduğumuzu kanıtlayan belgeye diploma denir.
() Olaylar karşısında hissettiklerimize duygu denir.
() Farklı duygu ve düşüncelere saygılı olmak, toplumsal hayatı olumsuz etkiler.
() Zeki fiziksel bir özelliktir.
() Mustafa Kemal Atatürk, Türk milletinin temel özelliklerini yansıtan bir Türk büyüğüdür.
() Kıskançlık olumlu duygularımızdandır.

26

C. Boşluk Doldurma

Aşağıdaki kavramları kullanarak cümleleri tamamlayınız.

- pembe • mavi • birey • saygı
• hoşgörü • kronoloji • zeki • davranış

1. Kızların nüfus cüzdanı erkeklerin nüfus cüzdanı renklidir.
2. Kendine özgü özellikleri olan kişiye denir.
3. Birine veya bir şeye değer verme ve ölçülü davranma duygusuna denir.
4. anlayışla karşılama duygusudur.
5. Olayları tarihlerine göre sıralayan bilim dalına denir.

C. Eşleştirme

Aşağıda bazı durumlar ve bu durumlara ilgili duygular verilmiştir. Verilen durumlarda neler hissedebileceğinizi düşünerek uygun eşleştirmeyi yapınız.

Sevdiklerim hastalandığında	Endişe
Arkadaşlarımla oynamadığımda	Üzünü
Beklemediğim bir anda arkadaşlarımla karşılaştığımda	Utanma
Karanlıkta ıssız bir yerden geçerken	Şaşkınlık
Kimseni dinlemediğimde	Sevinç
Yaptığım yanlışlardan dolayı uyarıldığımda	Kızgınlık
	Korku

27

ÖÇ ÖZ DEĞERLENDİRME, s. 21

1. Etkinlik HER İNSAN FARKLIDIR

Bir arkadaşınla benzer ve farklı yönlerinizi belirleyiniz. Bu özelliklerinizi aşağıdaki tabloya yazınız.

Adımız	Benzer Yönlerimiz	Farklı Yönlerimiz
Benim Adım		
Arkadaşımın Adı		

2. Etkinlik BİLGİLERİM

Aşağıdaki formu doldurunuz. Fotoğraf bölümüne fotoğrafınızı yapıştırınız.

Adım:.....
Soyadım:.....
Annemin adı:.....
Babamın adı:.....
Doğum tarihim:.....
Adresim:.....
Kan grubum:.....
Boyum:.....
Kilom:.....
Göz rengim:.....
En sevdiğim arkadaşım:.....
En sevdiğim yemek:.....
En sevdiğim meyve:.....
En sevdiğim hayvan:.....
En sevdiğim renk:.....
En sevdiğim ders:.....
En sevdiğim oyun:.....
En sevdiğim sanatçı:.....
En sevdiğim şarkı:.....
En büyük hayalim:.....

3. Etkinlik BİZ SEKİZ KİŞİYİZ

Benim adım Özgür. Şiir yazmayı çok seviyorum. Bir iş yaparken kimseden yardım istemem. Tek başıma oyun oynamak tam bana göre.

Benim adım Rengin. Çok hayal kuzayım. Bir de kurdüğüm hayallerin resimlerle çizirim. Yap-boz, kagıt gibi oyunlardan hoşlanırım. Bulmaca çözmeye bayılırım.

Benim adım Ekin. Konuşmayı severim. Tarih bana her zaman ilginç gelir. Arkadaşlarıma anlattığım fıkralar çok beğenilir.

Benim adım Bilgin. Matematik dersini çok severim. Makineleri nasıl çalıştığını her zaman merak etmişimdir. Bilgisayar oyunlarından hiç sıkılmam.

Benim adım Ezgi. Müzikten çok hoşlanırım. Arkadaşlarıma göre ben güzel şarkı söylerim. Şarkı söylerken bir yandan da gitar çalarım.

Benim adım Atakan. Sporcuym. Koşmayı çok severim. Arkadaşlarımla oyun oynamak beni mutlu eder. Bir yerde uzun süre durmaktan sıkılırım.

Benim adım Önder. Çok sayıda arkadaşım var. Arkadaşlarıma yardım etmeyi çok severim. Arkadaşlarım beni sever, ben de arkadaşlarımla çok severim.

Benim adım Doğan. Kelebekleri çok severim. Bitki yetiştirme ve toprakla oynamak her zaman ilginç çeker.

Sekiz arkadaşınız kendilerini tanıttılar. Verdikleri bilgilerden hareketle bu arkadaşlarınızın özelliklerini örnekteki gibi isimlerinin altına yazınız.

RENGİN
Sarı saçlıdır.
Resim yapar.
Bulmaca çözer.
Gözlüklüdür.

EKİN

ÖNDER

BİLGİN

EZGİ

ÖZGÜR

ATAKAN

DOĞAN

4. Etkinlik DEĞİŞİK DUYGULAR

Aşağıdaki fotoğraflarda öğrenci resimleri görüyorsunuz. Her çocuğun hangi duyguyu hissettiğini fotoğrafların altındaki noktali yerlere yazınız. Siz bu duygulara kapıldığınızda neler yaparsınız? Neler yaptığınızı "Düşüncelerim" bölümüne yazınız.

Düşüncelerim

5. Etkinlik FARKLI ZAMANLARDA FARKLI DUYGULAR

Aşağıdaki tabloda bazı durumlar karşısında hissettiğimiz duygular verilmiştir. Verilen olaylarda neler hissedebileceğinizi düşününüz. Size uygun kutucuğu "X" ile işaretleyiniz.

DURUMLAR	DUYGULAR					
	UTANGAÇLIK	ŞAŞKINLIK	KIZGINLIK	SEVINÇ	UZUNTU	KORKU
Televizyonda kaza haberi duyunca						
Arkadaşım ansızın geldiğinde						
Sınıfça pikniğe gittiğimizde						
Kardeşim beni dinlemediğinde						
Akşam yalnız başıma karanlıkta kaldığımda						
Babam bir hatamdan dolayı beni uyardığında						

6. Etkinlik HAYATIMDAKİ ÖNEMLİ ANLAR

Hayatınızdaki önemli gördüğünüz olayları sırasıyla aşağıdaki boşluklara yazınız.

7. Etkinlik FARKLI DÜŞÜNCELERE SAYGI

Aşağıdaki metni okuyunuz. Metne göre numaralandırılmış ifadelerden hangilerinin "farklı düşüncelere saygılı olma"yı yansıttığını karşındaki yuvarlağı işaretleyerek gösteriniz.

Ali, cumartesi günü arkadaşının doğum gününe gideceği için çok heyecanlıydı. Ona güzel bir hediye almak istiyordu. Annesiyle alışverişe gittiklerinde bu düşüncesini ona söyledi. Annesi, Ali'ye arkadaşı için güzel bir kitap almasını söyledi. Çünkü kitap bir çocuk için en güzel hediyeydi. Fakat Ali geçen hafta arkadaşına kitap hediye ettiği için başka bir hediye almak istiyordu. Ancak annesinin ısrarları üzerine arkadaşına hediye etmek üzere kitap aldı.

1. Ali'nin annesi onun arkadaşına alacağı hediyeye karar verme hakkına sahiptir.

2. Anne, Ali'nin düşüncelerine saygı göstermelidir.

3. Ali, annesinin düşüncelerine kendi düşüncelerinden daha çok önem vermemelidir.

4. Ali, düşüncelerine saygı göstermediği için annesine kızmalıdır.

5. Ali, annesinin düşüncelerine saygılı olmalı ancak annesini ikna ederek kendi kararlarını uygulamalıdır.

8. Etkinlik KİMLİKLERİM

Aşağıdaki nüfus cüzdanlarından cinsiyetinize uygun olanını tespit ediniz. Tespit ettiğiniz nüfus cüzdanını kendi bilgilerinize göre doldurunuz.

20

ÖZ DEĞERLENDİRME

"KENDİMİ TANIYORUM" ünitesinin sonunda neleri, ne kadar öğrendiğinizi anlamak için kendinizi değerlendirebilirsiniz. Bunu yapabilmek için aşağıdaki değerlendirme ölçütlerini okuyunuz. Size uygun seçeneklerden birini "X" ile işaretleyiniz.

"Bunu çok iyi yapıyorum." için 😊

"Bunu kısmen yapıyorum." için 😐

"Bunu yapamıyorum." için ☹️ yüz ifadelerinin altını "X" ile işaretleyiniz.

DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ		😊	😐	☹️
1.	Bireysel farklılıklarımı ayırt edebilirim.			
2.	Duygularımı ve düşüncelerimi birbirinden ayırabilirim.			
3.	Duygu ve düşüncelerimin farklı durumlara göre değişebileceğini ifade edebilirim.			
4.	Başkalarının duygularına ve düşüncelerine saygı gösteririm.			
5.	Başkalarının düşüncelerini hoşgörüyle karşılarım.			
6.	Yaşamımla ilgili belirli olayları kronolojik sıraya koyabilirim.			
7.	Resmî kimlik belgelerimi inceleyerek özelliklerini söyleyebilirim.			

Değerlendirmeniz sonucunda iki kez 😐 ya da bir kez ☹️ yüz ifadelerini işaretlediyseniz başarılı bir şekilde çalışmaya devam edebilmek için bu konuları tekrar çalışmalısınız.

21

ÖZGEÇMİŞ

Ayça Kartal 04.07.1987 tarihinde Pazar'da doğdu. Pazar 75. Yıl İMKB Anadolu Lisesi'ni bitirdikten sonra Karadeniz Teknik Üniversitesi Rize Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden 2008 yılında mezun oldu. 2008-2011 yılları arasında Rize ili Ardeşen ve Pazar ilçelerinde Sınıf Öğretmenliği görevinde bulundu. 2011 yılında Yüksek Lisans programını bitirdi. 2012 yılından bu yana araştırma görevlisi olarak görev yapan Kartal'ın yaratıcılık, yaratıcı drama, GEMS, zihin haritaları başlıca ilgi alanlarıdır.

İletişim Bilgileri

E mail: ayca.kartal.53@gmail.com

Kazanılan Ödüller, Teşvikler ve Burslar:

TÜBİTAK Yayın Teşvik Ödülü-2010

Karadeniz Teknik Üniversitesi Rize Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölüm İkinciliği-2008

Bildiriler / Yayınlar

1. Şeyihoğlu, A., Akbaş, Y. & Kartal, A. (2012). Uygulama Örnekleri İle Coğrafya Eğitiminde Kavram ve Zihin Haritaları. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
2. Şeyihoğlu A. & Kartal, A. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler. R. Sever (Ed.) Sosyal bilgiler öğretimi içinde (ss. 155-274). Ankara: Nobel Yayıncılık.
3. Özçakır Sümen, Ö., Çağlayan, K.T. & Kartal, A. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Korkuları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (2), 69-80.
4. Kartal, A., Çağlayan, K. T., Karakuş, C. & Özçakır Sümen, Ö. (2015). Opinions of the Primary School Teacher Candidates Toward Mind Mapping. Anthropologist, 22 (2), 203-210.