



Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı Programı

**6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDEKİ
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜREÇLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ: YERYÜZÜNDE YAŞAM
ÜNİTESİ ÖRNEĞİ**

Hazırlayan:

Emine Hilal ÖZDEMİR

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Necati TOMAL

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2012

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı Programı

**6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDEKİ
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜREÇLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ: YERYÜZÜNDE YAŞAM
ÜNİTESİ ÖRNEĞİ**

Hazırlayan:

Emine Hilal ÖZDEMİR

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Necati TOMAL

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2012

KABUL VE ONAY

Emine Hilal ÖZDEMİR tarafından hazırlanan “**6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Öğrenme Öğretme Süreçlerinin Değerlendirilmesi: Yeryüzünde Yaşam Ünitesi Örneği**” başlıklı bu çalışma, 06.07.2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

Üye :

Üye :

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../.....

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezi çalışmasında, proje aşamasından sonuçlanmasına kadarki 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 olduğunu taahhüt ederim.

06/07/2012

Emine Hilal ÖZDEMİR

ÖNSÖZ

Sosyal Bilgiler öğretim programının öğrenci merkezli anlayışına bağlı olarak derslerde öğrenme-öğretme süreçlerinin önemi artmıştır. Çalışmamızın konusunun belirlenmesinde bu faktör etkili olmuştur.

Öğrenme-öğretme süreçleri denildiğinde ilk akla gelen öğretim stratejileri, yöntemleri, teknikleri ve materyalleridir. Bu çalışma ile Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreçleri kapsamında yer alan öğretim etkinliklerini derslerinde kullanma durumu ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Mevcut durumun belirlenmesinden hareketle eksikliklerin tamamlanmasına ve yanlışların düzeltilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Çalışmanın bu alanla ilgili yapılacak araştırmalara ışık tutacağı tahmin edilmektedir.

Sosyal Bilgiler dersindeki öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik bu çalışma dört bölümden oluşmaktadır. I. bölümde araştırma konusu ile ilgili teorik bilgilere yer verilmiş, çalışmanın problem cümleleri, sınırlılıkları, sayıtları, amacı ve önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca bu bölümde araştırma konumuz ile ilgili yapılmış araştırmalar hakkında da özet bilgi verilmiştir. II. bölümde araştırmanın modeli, veri toplama araçları hakkında açıklamalar yapılmış ve çalışma grubu, verilerin değerlendirilmesi üzerinde durulmuştur. III. bölümde araştırmanın bulguları ortaya konulmuş ve bunlarla ilgili yorumlar yapılmıştır. IV. bölümde ise araştırmadan elde edilen bulgular özetlenmiş ve öneriler ortaya konulmuştur.

Kapsamı ve amacı yukarıda belirtilen çalışmanın yapılmasında en önemli katkı payına sahip olan, bu konunun çalışılmasını önerip beni teşvik eden danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Necati TOMAL'a, tez inceleme komitemde bulunan ve beni destekleyip yardım eden hocalarım Yrd. Doç. Dr. Mehmet AYDIN ve Yrd. Doç. Dr. Pelin İSKENDER ve katkılarını benden hiçbir zaman esirgemeyen anabilim dalı hocalarıma teşekkür ederim.

Ayrıca araştırmanın her aşamasını benimle birlikte takip eden, maddi-manevi desteklerini esirgemeyen, cesaretlendiren sevgili arkadaşlarım Murat Erdoğan KARAGÖZ, Dilber MERCAN, Fatma SEZGİN, Kerim CÜCE, Cemile GÜLÜNAY ve hayatım boyunca bana olan güvenlerini, inançlarını hiç kaybetmeyen ve her zaman desteklerini hissettiğim canım aileme teşekkür demetinden hislerine düşeni vermek benim için bir vefa borcudur.

Emine Hilal ÖZDEMİR

Öğrencinin Adı-Soyadı	Emine Hilal ÖZDEMİR
Anabilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı
Danışmanın Adı-Soyadı	Yrd. Doç. Dr. Necati TOMAL
Tezin Adı	6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Değerlendirilmesi: Yeryüzünde Yaşam Ünitesi Örneği

ÖZET

Bu araştırma, 6. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinin öğretiminde hangi davranışları gösterdiklerini, yani derslerde hangi öğretim stratejilerini, yöntem, teknik ve materyalleri kullandıklarını belirlemek ve önerilerde bulunmak amacıyla yapılmıştır.

Çalışmamızda nitel araştırmada veri toplama tekniği olan gözlem kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler dersindeki öğrenme-öğretme süreçlerinin belirlenmesi amacıyla Samsun ilinde görev yapan 10 Sosyal Bilgiler öğretmenleri gözlemlenmiş ve yukarıda belirtilen üniteyle ilgili öğretmen davranışları tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin gözlenmesi amacıyla yapılandırılmış gözlem formu hazırlanmıştır. Gözlemin yapılmasında Sosyal Bilgiler öğretmenliği programında okul deneyimi dersini alan 20 öğretmen adayından yardım alınmıştır. Öğretmen adaylarına gözlem yapmadan önce ilgili veri toplama tekniği konusunda bilgi verilmiştir. Çalışmanın objektifliği ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin doğal davranması için gözlem, ilgili öğretmenlerden gizli tutulmuştur. Çalışmamızda gözlemlenen öğretmen davranışlarına ilişkin yüzdeler ve frekanslar verilmiştir. Ayrıca yapılandırılmış gözlem formunda yer alan açık uçlu sorularla ilgili öğretmen adaylarının gözlemlerinden hareketle tanımlama kategorileri oluşturulmuştur ve bunlara ilişkin frekanslar ve yüzdeler ortaya konulmuştur.

Araştırmamızın sonuçlarına göre, sunuş yoluyla öğretim Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin en fazla kullandıkları stratejidir. Düz anlatım ve soru-cevap bu strateji kapsamında en

çok kullanılan yöntem ve tekniklerdir. Buluş yoluyla öğretim stratejisi kapsamında değerlendirebileceğimiz beyin fırtınası tekniği de pek çok öğretmen tarafından tercih edilmektedir. İlgili ünite kapsamında en çok kullanılan materyal ise haritalardır. Bu sonuçların benzer çalışmalarla örtüştüğü görölmektedir.

Anahtar Sözcükler (5)

Sosyal Bilgiler, Strateji, Yöntem, Teknik, Materyal

Student's Name and Surname	Emine Hilal ÖZDEMİR
Department's Name	Primary Education Department
Name of the Supervisor	Yrd. Doç. Dr. Necati TOMAL
Name of the Thesis	An Evaluation of Teaching-Learning Process at 6th Grade Social Sciences Lesson: A Sample of The "Life on Earth" Unit

SUMMARY

This research was made to define what behaviour the 6th grade Social Sciences Teachers show, what teaching strategies, methods, techniques and materials they use while teaching the unit 'Life on Earth' and to give some advise.

In our study, observation, which is a data gathering technique in qualitative research, was used. 10 Social Sciences teachers working in Samsun were observed to define teaching-learning process in Social Sciences Course and it was tried to determine the behaviour of the teachers in respect to the unit above. Structured observation form was prepared to observe the teachers. To make this observation, some help was received from 20 teacher candidates taking school experience course within Social Sciences Teaching Programme. Teacher candidates were informed about the data gathering technique before making the observation. The observation was kept secret for the objectivity of the study and to ensure Social Sciences Teachers behave naturally. In our study, frequency and percentage were given related to the teachers' behaviour. Furthermore, in respect to the open ended questions, definition categories were formed based on the observations of teacher candidates and frequency and percentage were suggested.

According to the results of our research, presentation is the strategy that Social Sciences Teachers use most. Narrating and question&answer teaching method are the most-used

methods and techniques within this strategy. Brain storming technique, which can be assessed within the discover teaching strategy, is preferred by many teachers. The most commonly used material within the related unit is 'map'. It is seen that these results are coincide with some similar studies.

Key Words (5)

Social Sciences, Strategy, Method, Technique, Material

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	iii
SUMMARY.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar.....	xiii
ŞEKİLLER.....	xiv
KISALTMALAR.....	xv

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Kavramsal Çerçeve.....	4
1.2.1 Öğretim Stratejileri.....	4
1.2.1.1 Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi.....	5
1.2.1.1.1 Ön Organize Edicilerin Sunulması.....	6
1.2.1.1.2 Öğrenilecek Yeni Konunun, Materyalin Sunulması.....	6
1.2.1.1.3 Bilişsel Örgütlenmenin Güçlendirilmesi.....	7
1.2.1.2 Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi.....	7
1.2.1.3 Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi.....	9
1.2.1.4 Tam Öğrenme ve Etkili Öğretim Stratejisi.....	10
1.2.1.4.1 Öğrenci Nitelikleri.....	11
1.2.1.4.2 Öğretim Hizmeti Niteliği.....	11

1.2.1.4.2.1 İpuçları(İşaretler).....	12
1.2.1.4.2.2 Pekiştirme.....	12
1.2.1.4.2.3 Öğrenci Katılımı.....	13
1.2.1.4.2.4 Geri Bildirim (Dönüt) ve Düzeltme.....	13
1.2.1.4.3 Öğrenme Ürünleri.....	13
1.2.1.4.4 Uygulama Aşamasında İzlenecek Adımlar.....	14
1.2.1.5 Kubaşık (İşbirliğine Dayalı) Öğretim Stratejisi.....	15
1.2.1.5.1 İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin İlkeleri.....	15
1.2.1.5.1.1 Pozitif veya Olumlu Bağlılık.....	16
1.2.1.5.1.2 Yüz Yüze Destekleyici Etkileşim.....	16
1.2.1.5.1.3 Bireysel Sorumluluk.....	16
1.2.1.5.1.4 Kişilerarası veya Sosyal Beceriler.....	16
1.2.1.5.1.5 Grup Sürecine Yansıma.....	17
1.2.1.5.2 İşbirliğine Dayalı Öğrenme Gruplarının Oluşturulması.....	17
1.2.1.5.3 İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri.....	17
1.2.1.5.3.1 Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri (ÖTBB).....	18
1.2.1.5.3.2 Takım-Oyun-Turnuva (TOT).....	18
1.2.1.5.3.3 İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon (İBOK).....	18
1.2.1.5.3.4 Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB).....	19
1.2.1.5.3.5 Karşılıklı Sorgulama (KS).....	19
1.2.1.5.3.6 Birleştirme.....	20
1.2.1.5.3.7 Birleştirme II.....	20
1.2.2 Öğrenme Stratejileri.....	20
1.2.2.1 Tekrar Stratejisi.....	22
1.2.2.2 Anlamlandırmayı Güçlendirici Stratejileri.....	22

1.2.2.3 Örgütlenme.....	23
1.2.3 Öğretim Yöntemleri.....	23
1.2.3.1 Düz Anlatım Yöntemi.....	24
1.2.3.2 Tartışma Yöntemi.....	25
1.2.3.3 Örnek Olay İncelemesi.....	26
1.2.3.4 Problem Çözme Yöntemi.....	27
1.2.3.5 Gözlem Gezisi Yöntemi.....	28
1.2.3.6 Rol Yapma Yöntemi.....	28
1.2.3.7 Gösterip Yaptırma Yöntemi.....	29
1.2.3.8 Karma Yöntemi.....	29
1.2.4 Öğretim Teknikleri.....	29
1.2.4.1 Soru Cevap Tekniği.....	30
1.2.4.2 Beyin Fırtınası Tekniği.....	31
1.2.4.3 Drama Tekniği.....	31
1.2.4.4 Grup Çalışmaları.....	32
1.2.4.5 Metafor ve Analogiler.....	33
1.2.4.6 Münazara Tekniği.....	33
1.2.4.7 Müzakere Tekniği.....	33
1.2.4.8 Eğitsel Oyunlar Tekniği.....	34
1.2.4.9 Yarışmalar.....	34
1.2.4.10 Görüşme Tekniği.....	34
1.2.5 Öğretim Araçları ve Materyalleri.....	34
1.2.5.1 Gerçek, Eşya, Giysi ve Kalıntılar, Anıtlar, Süs Eşyaları, Silahlar, Paralar vb.	37
1.2.5.2 Yeryüzü Şekilleri.....	38
1.2.5.3 Çevredeki Bitki ve Orman Örtüsü, Yağışlar, Sıcaklık.....	38

1.2.5.4 Çevredeki Kurum ve Kuruluşlar, Görevli, Yetkili, İlgili Kişiler..	38
1.2.5.5 Üç Boyutlu Modeller, Güneş Sisteminin Basit Modeli, Maketler.	38
1.2.5.6 Bilgisayar.....	39
1.2.5.7 Televizyon, Video, Sinema, Radyo, Teyp, Ses Bantları.....	39
1.2.5.8 Tepegöz, Epidiyaskop, Projektör.....	39
1.2.5.9 Kum Masası, Elektrikli Dilsiz Haritalar, Tuz Haritası, Plastik ya da Kâğıttan Maketler, Oyuncaklar, Bebekler, Mankenler, Küre..	40
1.2.5.10 Pusula, Termometre, Barometre, Yağmur Ölçüsü, Rüzgar Fırıldacı ve Oku, Saat, Takvim.....	41
1.2.5.11 Tarih ve Coğrafya Şeridi.....	41
1.2.5.12 Haritalar, Atlaslar, Resimler, Fotoğraflar, Krokiler, Planlar, Grafikler, Levhalar.....	41
1.2.5.13 Kuklalar, Birbirini İzleyen Resim Seti, Çizgi Resimler, Figürünler, Afişler, Kitaplar, Ansiklopediler, Dergiler, Gazete Kupürleri, Prospektüsler, Broşürler.....	42
1.2.5.14 Kara Tahta, Pazen Tahta, Manyetik Tahta, Bülten Tahtası, Cam ve Beyaz Tahta.....	43
1.3 Problem Cümlesi.....	44
1.4 Alt Problemler.....	44
1.5 Sınırlamalar.....	45
1.6 Sayıtlar.....	45
1.7 Tanımlamalar.....	45
1.8 Araştırmanın Amacı.....	46
1.9 Araştırmanın Önemi.....	46
1.10 İlgili Araştırmalar.....	47

BÖLÜM II: YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli.....	51
2.2 Evren (Çalışma Grubu) ve Örneklem.....	51
2.3 Veri Toplama Aracının Hazırlanması.....	51
2.4 Veri Toplama Aracının Uygulanması.....	52
2.5 Verilerin Değerlendirilmesi.....	52

BÖLÜM III: BULGULAR VE YORUMLAR

3.1 Dersin Giriş Bölümündeki Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	53
3.2 Dersin Gelişme Bölümündeki Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	56
3.3 Dersin Sonuç Bölümündeki Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	65
3.4 Dersin Bütün Bölümlerindeki Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	68
3.5 Gözlem Yaptığımız Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejilerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	73
3.6 Gözlem Yaptığımız Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemlere Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	75
3.7 Gözlem Yaptığımız Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Tekniklerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	76
3.8 Gözlem Yaptığımız Öğretmenlerin Kullandıkları Materyallere Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	77

BÖLÜM IV: SONUÇLAR VE ÖNERİLER

4.1 Sonuçlar.....80

4.2 Öneriler.....81

KAYNAKÇA.....83

EK: Yapılandırılmış Gözlem Formu.....94

TABLULAR LİSTESİ

TABLO 1: Farklı Yaklaşımlara Göre Öğrenme Stratejisi (ÖS) Tanımları.....	21
TABLO 2: Ders Etkinliklerinin Dağılımı.....	53
TABLO 3: Ders Etkinliklerinin Dağılımı.....	57
TABLO 4: Ders Etkinliklerinin Dağılımı.....	65
TABLO 5: Ders Etkinliklerinin Dağılımı.....	68
TABLO 6: Kullanılan Stratejilerin Dağılımı.....	74
TABLO 7: Kullanılan Yöntemlerin Dağılımı.....	75
TABLO 8: Kullanılan Tekniklerin Dağılımı.....	77
TABLO 9: Kullanılan Materyallerin Dağılımı.....	78

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL 1: Okulda Öğrenme Kuramındaki Başlıca Değişkenler.....	11
ŞEKİL 2: Tam Öğrenme Modelinin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Uygulanışı.....	14
ŞEKİL 3: Yaşantı Konisi.....	35

KISALTMALAR

A.A.M.	:Atatürk Araştırma Merkezi
Akt.	:Aktaran
EBE.	:Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ed.	:Editör
f	:Frekans
M.E.B.	:Milli Eğitim Bakanlığı
SBE.	:Sosyal Bilimler Enstitüsü
SPSS	:Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı(Statistical Package for the Social Studies)
ss.	:Sayfa sayısı
t.y.	:Basım tarihi yok
v.d.	:Ve diğerleri
yy.	:Yüzyıl

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, çalışma konusu olarak ele alınan problem durumu, kavramsal çerçeve, ilgili araştırmalar, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar, sayılılar ve araştırma içerisinde adı geçen bazı temel kavramların tanımlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Dünyaya gelen her insanın yaşamını devam ettirebilmek ve çevreye uyum sağlayabilmek için birçok davranışa sahip olması gerekir. Bu davranışların bir kısmı (emme, soluma vb.) doğuştan gelirken, önemli bir kısmı ise sonradan kazanılır. Sonradan kazanılan davranışlar ise bireylerin kendi kendilerine öğrendikleri davranışlar ile başkalarına bakarak öğrendikleri davranışlardan oluşur. Çevreye uyum sağlaması, ihtiyaçlarını karşılaması açısından büyük paya sahip ‘başkalarından öğrenilen’ davranışların hepsi ‘eğitim’ yoluyla gerçekleşir. “İhtiyaçlarının karşılanması ve yeteneklerini geliştirebilmesi için insanlar hayatları boyunca süren bir yetişme ve yetiştirilme süreci içine girerler. En geniş anlamı ile eğitim, bu yetişme yetiştirilme sürecini kapsayan bir kavramdır” (Ergün ve Ergezer, 1999:1).

İnsanların yaşama uyum sağlaması için temel faktör olan eğitimin alan yazınına bakıldığında birçok tanımının yapıldığını görmekteyiz. Ertürk (1972:12) eğitimi, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak, Binbaşıoğlu (1988:11) ise öğrenme ve öğretim sonucu, kişiyi içinde yaşadığı toplumun değer yargılarına uygun olan yetenek ve tutumlar ile olumlu (pozitif) nitelikte olan diğer davranış biçimlerini geliştirmesine yönelik süreçler ya da bununla ilgili süreçlerin tümü olarak tanımlamıştır.

Yapılan tanımlarda özellikle eğitimin istendik davranış değişikliği süreci olduğu üzerinde durulmuştur. Bireylerde davranış değişikliğinin sağlanması ise öğrenme süreciyle meydana gelmektedir.

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır. Bu bakımdan birçok eğitimci öğrenme üzerinde araştırmalar yaparak tanımlar yapmışlardır. Daha önce yapılan tanımların çoğu davranışçı akımın egemen olduğu tanımlarken; 1970’li yıllardan sonra öğrenme tanımı yeni boyutlarla yapılmaya başlanmıştır. “Öğrenme, değişik biçimlerde tanımlanmakla beraber, psikologların çoğu öğrenmenin, bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu olduğu ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği görüşünde birleşmektedirler” (Fidan ve Erden, 1987:12). Bazı öğrenmeler kişinin kendisi tarafından yapılırken bazı öğrenmeler ise başka kişilerin yardımı ile gerçekleşir. Böyle davranışlar ise “öğretim” ile olur. Eğitimciler tarafından öğretim çeşitli şekillerle tanımlanmıştır. Fidan (1986:18) öğretimi, hedeflerle belirlenen davranışların öğrenciye kazandırılması için öğrenme yaşantısı oluşturma süreci olarak, Ertürk (1986:83)’e göre öğretim, herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyetleridir.

Yaşamın birçok alanında meydana gelen gelişmeler ve oluşturduğu değişimler insanın yaşama uyum sağlamasını, toplumlaşmasını, kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılmasını kolaylaştıran eğitimi de etkilemiştir. Bunun sonucu olarak eğitimin kendisinden beklenen rolünü çağın gerekleri çerçevesinde yerine getirebilmesi için eğitimde yeniden yapılanmaya gidilmiş, bilgilerin doğrudan aktarılması yerine ‘öğrenmeyi öğrenme’ ön plana çıkmıştır. Bu doğrultuda eğitimciler ‘ne öğreteceğiz’ sorusu yerine ‘neyi, nasıl öğreteceğiz?’ sorularını sorarak programın ‘eğitim durumlarını’ yani ‘öğretme-öğrenme sürecini’ ön plana çıkarmışlardır.

“Programın öğretme-öğrenme sürecini ilgilendiren boyutu, öğrencilerde, davranış değişikliği yaratabilecek gerekli bilgi ve becerilerin nasıl bir eğitim ortamında, hangi

yöntem ve tekniklerle ve hangi araç-gereçler yardımıyla gerçekleştirilebileceği sorularıyla yakından ilişkilidir” (Aykaç, 2006:44). İstendik öğrenmelerin öğrencilere kazandırmada önemli bir rolünün olması, bu süreci programın en işlevsel boyutu yapmaktadır. Çünkü dinamik bir yapıya sahip olan bu süreç, bilgilerin öğrenciler tarafından anlamlandırılmasına, kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine hizmet eder. Bu sebeple eğitimde meydana gelen gelişmeler ile rehber konumuna gelen öğretmenlerin, öğretme-öğrenme sürecini bilimsel bir şekilde düzenlemeleri gerekmektedir.

Öğrencilerin çağın bilgi teknolojisinden yararlanmalarını, bireysel, toplumsal, ekonomik anlamda yaşanan değişimlere ayak uydurmalarını sağlayan Sosyal Bilgiler programında bu hedefleri gerçekleştirmek için gerekli olan strateji, materyal, yöntem vb. unsurları kapsayan öğretme-öğrenme süreçleri önem arz eder. Eğitimdeki yeniliklerle doğru orantılı olarak kendini yenileyen, 2005’ten itibaren aşamalı olarak uygulanan Sosyal Bilgiler programında öğretme-öğrenme süreçleri, yapılandırmacı öğrenme kuramına göre düzenlenmiştir. Bu düzenleme ile öğrenci sürecin merkezi, öğretmen ise süreç boyunca öğrencilere rehberlik eden kişi durumuna gelmiştir. Süreçte çeşitli materyallerin, yöntemlerin, kullanılması öğrencileri derslerde aktif duruma getirmektedir. Bu yararların yanına öğrencilerin çoğu tarafından sıkıcı, ezbere dayalı bir ders olarak gördükleri Sosyal Bilgilere olan tutumlarında oluşan olumlu değişimleri de ekleyebiliriz.

Öğrencilerde sorumluluk duygularını geliştiren, onların demokratik ve etkin vatandaşlar olmalarını sağlayan, Sosyal Bilgiler programı uygulanırken, kullanılacak stratejilere, materyallere, yöntem ve tekniklere yani öğretme-öğrenme süreçlerine dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu amaçla aşağıda öğrenme-öğretme süreçlerinin kapsadığı unsurlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

1.2 Kavramsal Çerçeve

Öğrenme-öğretme süreçleri denilince öğretim ve öğrenme stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, materyalleri akla gelmektedir. Aşağıda araştırmaya derinlik kazandırmak ve kuramsal araştırmayla ilgili alt boyutların daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla bu konu başlıkları ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmeye çalışılmıştır.

1.2.1 Öğretim Stratejileri

Öğretimin nasıl olmasına, daha iyi bir öğretimin yapılması için nelerin gerektiğine dair birçok araştırma yapılmıştır. Öğretim stratejileri bu araştırmaların sonucunda meydana gelmiştir. Öğretim stratejilerin iyi anlaşılması, strateji kavramının yöntem ya da teknikle karıştırılmaması için ‘strateji’ ve ‘öğretim stratejisi’ kavramlarının tanımlarına göz atmamız gerekmektedir. Çeşitli eğitimciler tarafından yapılan tanımlardan bazıları şu şekildedir:

“Clark ve Starr’a göre strateji, dersin hedefine ulaşmasını sağlayan oldukça genel bir yaklaşımdır. Strateji sınıf içi öğretim etkinliklerinin belirlenmesinden, değerlendirilmesine kadar dersle ilgili öğretim sürecine yön verir. Bu yönden strateji, dersin hedeflerine, öğrencilerin istenilen davranışlara ulaşmasını sağlayan; yöntem, teknik ve araç gereçlerin belirlenmesine yön veren genel bir yaklaşımdır” (Akt: Çalışkan, Yavuzer, Demir, 2001:165).

“Öğretim stratejisi, öğrencinin öğrenmeyi gerçekleştirmek için duyuşsal durumunu etkileyecek, bilgi seçip örgütlenmesine yardımcı olacak çabalara ilişkin kararlar ve çabalardan oluşur” (Ün Açıkgöz, 1996:97).

Yapılan bu tanımlar doğrultusunda öğretim stratejilerini; öğrencilere hedeflerin kazandırılması için gerekli olan yöntemlerin, tekniklerin, ortam özelliklerinin belirlendiği genel bir çerçeve olarak ifade edebiliriz. Öğretmenlere sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesinde, etkili öğretim sağlanmasında yol gösterici olan öğretim stratejileri ile ilgili birçok sınıflama yapılmıştır. Bu sınıflamalardan bazıları şu şekildedir:

“Jacopsen ve arkadaşları üç temel öğretim stratejisi üzerinde durmuşlardır. Alan yazında da yaygın olarak kabul gören bu sınıflamaya göre öğretim stratejileri aşağıdaki gibi sıralanabilir;

Sunuş yoluyla öğretim;
Buluş yoluyla öğretim;
Araştırma-inceleme yoluyla öğretim;” (Akt: Şahan, Işıtan, Uyangör. 2011:287).

“Farklı bir yaklaşım ise öğrenme ve öğretme stratejilerini öğrenci ve öğretmen açısından iki grupta ele alır”

Öğretmen Açısından Öğretim Stratejileri

Öğrenci Açısından Öğrenme

Sunuş yoluyla öğretim stratejisi
Buluş yoluyla öğretim stratejisi
Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi
Tam öğrenme ve etkili öğretim stratejisi
Kubaşık (işbirliğine dayalı) öğretim stratejisi
(Vural, 2004:115).

Tekrar Stratejisi
Örgütlenme Stratejisi
Anlamlandırma Stratejisi

1.2.1.1 Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi (Reception Learning)

Öğrencilerin bilgileri keşfetmekten ziyade hazır olarak aldığı bu strateji, David Ausubel tarafından buluş yoluyla öğretim stratejisine alternatif olarak geliştirilmiştir. Bu yöntem bazen ‘ilke-yöntem’ bazen de ‘alış yoluyla öğrenme’ olarak adlandırılmaktadır.

Tümdengelim yönteminin kullanıldığı bu strateji, süreç boyunca öğretmen-öğrenci arasında yoğun bir etkileşimi gerektirdiğinden dolayı öğretmene önemli görevler düşmektedir. Öğretmen, alıcı konumunda olan öğrencilerin pasif kalmasını engelleyerek sürece aktif katılmalarını sağlamaya çalışır. “Asıl önemli faktörün öğretmen olduğu, önce kavram ve genellemelerin sınıfa verildiği sunuş yoluyla öğretme stratejisinde öğretmen, açıklayıcı örnekleri sunar ve konu öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılincaya kadar örnekleri vermeye devam eder” (Bilen, 1989:14).

Bu stratejinin iyi bir şekilde uygulanması için öncelikle planlamasının dikkatlice yapılması gerekmektedir. Planlanmasında izlenecek temel aşamaları Bilen (2002:83) şu şekilde açıklamıştır:

“Sunuş yoluyla öğretme yaklaşımı planlarken temel aşama izlenmelidir:

1. Öncelikle, öğrencinin kavraması amaçlanan bilgiler ve kazanmaları öngörülen davranışlar belirlenmelidir.
2. İkinci aşamada öğrencilerin belirlenen hedefleri kazanabilmelerini sağlayacak ders içeriği belirlenmelidir.
3. Son olarak kazandırılması öngörülen hedeflere uygun örnekler seçilmelidir.”

Neyin, nasıl öğretileceğine dair planın yapılmasının ardından uygulama aşamasına geçilir. Uygulanmasında üç temel aşama vardır. “Bunlar; (1) Ön organize edicilerin sunulması(başlangıç), (2) öğrenilecek yeni konunun, materyalin sunulması (gelişme), (3) bilişsel örgütlenmenin güçlendirilmesi, aşamalarıdır” (Senemoğlu, 2010:478).

1.2.1.1.1 Ön Organize Edicilerin Sunulması

Ausubel, materyallerin öğrencinin sahip olduğu şemalara uygun hale gelmesi için ön organize edicilerin kullanılmasının gerekliliğini savunur. Sunuş yolunu kullanan öğretmen, dersin başında yeni bilgiler ile ön bilgiler arasında bağ kuran ön organize edicileri kullanarak dersin bütünü gösterir.

1.2.1.1.2 Öğrenilecek Yeni Konunun, Materyalin Sunulması

Asubel’in ilerlemeci farklılaştırma adı verdiği bu aşamada öğrenci, genel kavramlardan özel bilgilere doğru ilerler. Bilginin öğrenci tarafından daha iyi anlaşılması için verilecek konunun öğrencilerin ön öğrenmeleriyle ilişkilendirilmesi, sunumun anlaşılır bir dil kullanarak yapılması ve görsel öğelerle desteklenmesi gerekmektedir. Böylece yeni bilgilerin öğrenciler tarafından anlamlandırılması sağlanır.

1.2.1.1.3 Bilişsel Örgütlenmenin Güçlendirilmesi

Sunuş yoluyla öğrenme stratejisinin son aşaması, verilen bilgilerin öğrenci tarafından anlamlandırıp anlamlandırılmadığının sorularla belirlenmesine dayanır. Sorular sonucunda eksikliklerin ortaya çıkması halinde, bu eksik bilgilerin giderilmesi için öğrenciye fırsatlar tanınır. Senemoğlu (2010:482) bu aşamayı şu şekilde tanımlamıştır: “...öğrencinin konuyu bir bütün olarak görmesinin sağlandığı, eksik ve yanlış öğrenmelerinin düzeltildiği ve bilgiyi yeni durumlara uygulanmasını sağlayarak transferin gerçekleştirildiği bir aşamadır.”

1.2.1.2 Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi (Discovery Teaching)

1960’lı yılların başından günümüze değin pek çok ülkede uygulanan bu strateji, Jerome S. Bruner tarafından geliştirilmiştir. İlke, kavram ve fikirlerin öğrencilere tümevarım yoluyla kazandırılmaya çalışıldığı bu stratejiye “örnek-kural” yöntemi de denmektedir.

“Bruner’in (1974) buluş yoluyla öğrenme yaklaşımında öğrencinin, öğrenmede aktif olarak, bağımsız ve girişimci, bir bilim adamı gibi deneyler yaparak keşfedici özelliğe sahip olması gerektiğini vurgulamıştır” (Akt. Duman, 2008:34). Keşfedici özelliğe sahip olan öğrenci, öğrenme süreci boyunca aktiftir. Bilgiye öğretmen rehberliğinde kendisi ulaşır. Öğretmen öğrencilerin öğrenmesi gereken kavramları, ilkeleri doğrudan vermez; öğrencinin iyi bir şekilde öğrenebileceği ortamlar hazırlar. Yani öğretmen sunuş yolunda olduğu gibi bilgiyi doğrudan sunan kişi değildir. “Bu yaklaşımda, öğretmenin görevi öğrenciyi yönlendirmek ve ona rehberlik etmektir. Başka bir deyişle, öğrenciye hazır bilgiyi sunmayan öğretmen, takdim ettiği kavram, ilke ve bilgilerin ışığı altında yaptığı yönlendirmelerle, bizzat öğrencinin bilgiyi keşfetmesi ve bulması için uygun ortamlar hazırlamalıdır” (Demircioğlu, 2003:140).

Bu stratejiyi kullanan öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar vardır. Bunlardan birisi; öğretmenlerin öğrencilerde merak duygusunu uyandırmasıdır. Çünkü “Öğretim,

öğrencilerin merakını uyandıracak bir problemle başlar” (Senemoğlu, 1998:471). Bu problemin öğrenci için anlamlı, faydalı, gerçek yaşamda karşısına çıkabilecek nitelikte olması gereklidir. Ancak bu durumda öğrencinin dikkati çekilerek derse karşı güdülenmesi sağlanır. Dikkat edilmesi gereken bir başka durum ise etkinliklerin kavrama, analiz, sentez ve uygulama boyutunda olması gerektiğidir. Davranışlarını bilişsel, duyuşsal, psiko-motor alanının üst basamaklarında sergileyen öğrenciler kendi deneyimleriyle sonuca ulaştıkları için öğrendiklerinde kalıcılık sağlanacaktır.

Bu yöntemde Bruner, öğrenmede tümevarım yolunun üstünlüğünü savunmuştur. Öğretimin tümevarım yoluyla işletilmesi ile öğrencilerin araştırma yaparken konunun uzmanı gibi hareket etmeleri gerçekleşir. “Öğrenci, problemi çözerken tarihi bir tarihçi gibi ya da coğrafyayı bir coğrafyacı gibi çalışır, ilkeleri ve genellemeleri kendisi bulunur” (Şahan v.d. 2011:297). Bu stratejiyi uygulayan öğretmen sınıfında tartışma, soru-cevap, münazara, rol yapma, gösterip yaptırma, örnek olay, drama, beyin fırtınası, grupla çalışma, çember tartışma, panel, açık oturum gibi yöntem ve tekniklerden yararlanır.

Bu strateji süreç boyutunda öğrenci ve öğretmen ağırlığına göre yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Yapılandırılmış buluş, öğretmenin hedef ve davranışları belirlediği buluş türü iken; yapılandırılmamış buluş ise, öğrencilerin planlanmamış bir ortamda kavramları, problemin çözümünü kendisinin bulmasıdır.

Matematik, fen bilimleri, yabancı dil gibi ön koşul ve yatay ilişkilerin yoğun olduğu derslerde etkili olarak kullanılan bu stratejinin uygulama boyutunda eğitimciler plan konusunda ikiye ayrılmışlardır. Bazı eğitimciler planın buluşu sınırlandıracağını, bazıları ise planın buluşu daha kısa sürede oluşturacağını savunmaktadırlar. Fakat eğitim-öğretim sürecinin istenen düzeye ulaşmasını, yüksek verimin alınması için uygulanan plan bu stratejide de uygulanmaktadır.

“Plan basamakları şu şekildedir:

1. Buluş yoluyla öğrenciye kazandırılacak kazanımların belirlenmesi.
2. Kazanımların gerçekleştirilmesinde kullanılacak somut örnek ve örnek olmayan durumların saptanması.
3. Belirlenen örneklerin basitten karmaşığa doğru sıralanması. Örneklerin öğrencinin merakını canlı tutacak şekilde bir anlamda hayat ile ilişkilendirilmesi.
4. Buluş yoluyla öğrenmenin ilk başlarında buluşa ulaşma zamanı alabilir ve konudan uzaklaşma söz konusu olabilir. Bu durum da göz önüne alınarak zamanın belirlenmesi” (Şahan v.d. 2011:299).

Plan boyutunda sunuş yoluyla öğretime benzeyen bu strateji uygulama aşamasında tamamen farklıdır. Sunuş stratejisinde soyutlamalar ve genellemeler önceden sunulur; buluşta ise öğrenciler soyutlamayı ve genellemeyi kendileri bulurlar. Bu nedenden dolayı buluş yoluyla öğretim esnek olmalıdır yani öğrencilere sonuçları elde edebilmeleri için gerekli zaman, ipuçları verilmelidir.

1.2.1.3 Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi (Inquiry Teaching)

Öğrencilerin araştırma-inceleme yaparak öğrenmesine dayanan öğrenci merkezli bu strateji, J. Dewey tarafından geliştirilmiştir. Konu alanı içerisinde problem ya da çözülmesi gerekli bir durum varsa her derste kullanılabilen bu strateji, gerçek problemlerle karşı karşıya gelen öğrencinin çeşitli yöntemleri kullanarak, bu problemlere çözüm önerisi bulmalarına dayanır. Bu stratejide problemler, sorunlar Gültekin’e (2008:67-64) göre dört farklı biçimde çözülür. “ Bunlar;

- Zihnin olaylardan, örneklerden, özel durumlardan kanunlara, kurallara ya da ilkelere ulaşması; tümevarım yöntemi,
- Zihnin kanunlardan, kurallardan örnek olaylara inerek yeni bir yargıda bulunması; tümdengelim yöntemi,
- Bir bütünü elemanlarına ayırma; çözümleme yöntemi,
- Çözümleme yöntemi ile elemanlarına ayrılan bütünü tekrar oluşturmak için elemanların belli bir düzen içinde birleştirilmesi; birleşim yöntemidir.”

Buluş yoluyla öğretim stratejisinde olduğu gibi bu stratejide de öğretmen rehber konumundadır. “Öğretmen öğrencilere kaynak eser ya da kişiler önerir, bu kaynaklardan yararlanma yollarını gösterir, öğrencilerse bu yolla istenen bilgiye ulaşır” (Şahan v.d.

2011: 306). Çok yönlü etkileşime dayanan bu strateji, öğretmen rehberliğinde öğrencilerde bilimsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine çalışılır.

Öğrencilerde bilimsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanan bu stratejinin hedeflerine ulaşması için, öğretmen problem çözme, rol yapma, yaratıcı drama, gezi, gözlem, karar verme, örnek olay, laboratuvar gibi birçok yöntem ve tekniği sürece dâhil eder.

1.2.1.4 Tam Öğrenme ve Etkili Öğretim Stratejisi

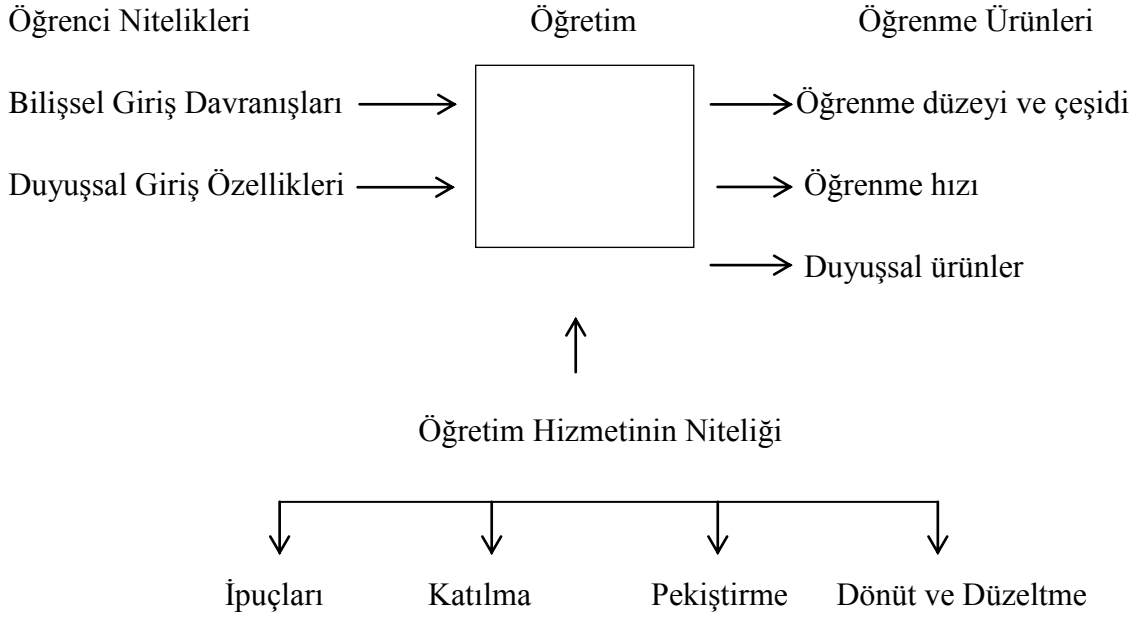
Benjamin S. Bloom tarafından geliştirilen bu model, Carroll'un okulda öğrenme modelinin geliştirilmesi ile oluşmuştur. "Bloom, Carroll'un kavramsal modelinden kaynaklanan birçok araştırma sonucunu inceleyerek, birçok eğitim ve öğretim etkinliğine temel olan okulda öğrenmeye ilişkin bir model geliştirmiştir. Tam öğrenme adı verilen bu model hemen hemen tüm öğrencilerin, okulların öğretme amacını güttüğü yeni davranışları öğrenebilecekleri görüşünü temel alır" (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997:72).

Öğretimin olabilmesi için gerekli olan öğeleri ele alıp, onları açıklamasıyla Carroll'un okulda öğrenme modelinden ayrılan bu modelde, gerekli koşullar sağlandığı takdirde bütün öğrencilerin öğrenebileceği düşüncesi vurgulanmaktadır. "Amerikalı bilimci Bloom, "İşin başından beri olumlu öğrenme koşulları sağlanmış ve bu olumlu öğrenme koşulları öğretme-öğrenme süreci boyunca devam etmiş ise dünyada herhangi birinin öğrenebileceği her şeyi hemen herkes öğrenebilir" sayılına dayalı olarak, kazandırılması gereken davranışların en az % 80-90'nın, öğrencilerin büyük çoğunluğuna kazandırılabilceğini savunmakta ve geliştirdiği "Tam Öğrenme Modeli" ile de tüm öğrencilerin okulda öğretilenleri öğrenebileceğini belirtmektedir" (Demir, 2010:194).

"Tam öğrenme, başarıyı normal dağılım eğrisinden üçgen dağılıma götüren ya da okuldaki %20 oranındaki beklendik başarıyı %75 ile %90'a hatta %95'e çıkararak bir

öğrenme sürecidir” (Demirel, 2000:139). Başarının beklenen düzeyde gerçekleşmesi için bu modelde, öğrencilere ek zamanın verilmesi, öğrenme olanaklarının sağlanması ve ön hazırlıkların yapılması gibi değişkenler bulunmaktadır. Bu değişkenleri Senemoğlu (2010:446) şu şekilde göstermiştir:

Şekil 1: Okulda Öğrenme Kuramındaki Başlıca Değişkenler



1.2.1.4.1 Öğrenci Nitelikleri

Öğrencilerin bir konuyla ilgili daha önce öğrendikleri bilgi ve beceri olarak adlandırılan giriş davranışlarından oluşan öğrenci nitelikleri, öğrencilerin öğrenme düzeyini belirleyen en önemli unsurlardır. “Tam öğrenme modelinde, öğrenci nitelikleri, ‘ön bilgi, beceri ve yeterlilikten oluşan bilişsel davranışları’ ve ‘ilgi, tutum, akademik benlik kavramı olarak verilen duyuşsal giriş özellikleri’ olarak ifade edilmektedir” (Aydın, 2006:144).

1.2.1.4.2 Öğretim Hizmeti Niteliği

Öğrenme-öğretmenin sürecinde bulunan bu değişken, bir bütün olarak kullanıldığında öğrenme düzeyini arttıran dört faktörden oluşmaktadır. “Bunlar; ipuçları, öğrenci

katılımı, pekiştirme, geri bildirim (dönüt) ve düzeltme' dir" (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999:66).

1.2.1.4.2.1 İpuçları (İşaretler)

Tam öğrenme modelinin unsurlarından biri olan ipuçlarını, öğrencileri doğru sonuca ulaştıran mesajlar olarak tanımlayabiliriz. Kullanılan işaretler, mesajlar sözel olabileceği gibi farklı türden de olabilir.

“İpucu türleri;

1. Sözel ipuçları; konuşmada sırasında seste yapılan vurgular, sözlü yönergeler, örnekler, sorular sözel ipuçlarına örnek olabilir.
2. Grafik, şema, harita, model, tablo vb.
3. Film, resim, diyalog vb.
4. Gösteri, oyun, drama vb.
5. Anı, öykü, şarkı, şiir, bilmece, tekerleme vb.
6. Jest, mimik, el-kol hareketleri” (Demir, 2010:199).

Çeşitli türleri olan ipuçlarının öğretme sürecinde sağladığı çok sayıda yarar bulunmaktadır. Bu yararlar Gökalp (2011:335) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- “Öğrenciye neler öğreneceğini duyurmak,
- Öğrenciye öğreneceklerine nasıl ulaşacağını göstermek,
- Öğrenilecek öğeleri ve bu öğeler arasındaki ilişkileri ortaya koymak,
- Öğrenme işinde en kritik noktaları öğrenciye duyurmak,
- Öğrencilerin dikkatini belli noktalar üzerine çekmek,
- Öğrenciyi düşünmeye sevk etmek,
- Öğrenciyi cevap vermeye özendirmek,
- Öğrencinin konu ile ilgili eski bildiklerini hatırlatmak, bunlarla yeni öğreneceği bilgiler arasında ilişkiler kurmasına ve böylelikle yeni bilgileri daha kolay öğrenmesine yardımcı olmak.”

1.2.1.4.2.2 Pekiştirme

Davranışların tekrar edilme sıklığını arttıran pekiştirme öğretim hizmeti niteliğinin bir başka ögesidir. Eğitimde öğrencilerin doğru yaptığı davranışlar pekiştirilir. Doğru davranışların sıklığını arttırmak için pekiştirme süresinde kullanılan uyarıcılara pekiştireç denir. Pekiştirme olumlu ve olumsuz olmak üzere iki gruba ayrılır. Olumlu pekiştirme ortama konulduğunda, olumsuz pekiştirme ise ortandan istenmeyen bir durumun çıkarılmasıyla istenilen davranışların yapılma sıklığını artırır.

1.2.1.4.2.3 Öğrenci Katılımı

“Katılım, öğrencinin öğrenme süreci sırasında kendisine sunulan ipuçları ve yönergeler (açıklamalar) doğrultusunda öğrenme için bir şeyler yapmasıdır” (Demir, 2010:200). Öğretim aşamasında öğrencinin derse katılımı, öğrenme çabası içerisinde olduğunu gösterir. Bu durumda konuların öğrenci tarafından anlaşılmasını kolaylaştırır.

1.2.1.4.2.4 Geri Bildirim (Dönüt) Ve Düzeltme

Dönüt, öğrenciye öğrendiklerinin eğitimin hedeflerine uygun olup olmadığıyla ilgili bilginin verilmesidir. Yönlendirici, güdüleyici ve pekiştirici olmak üzere üç çeşit dönüt bulunur. “Öğretme-öğrenme ortamında öğrenciler öğretmenin sorduğu soruya doğru yanıt vermişse, öğretmenin bu yanıt üzerinde “doğru, yanlış, tamam, eksik” gibi yapacağı işlemler dönüt niteliği taşır ve bu dönüt öğrenciyi yönlendirir. Öğrencinin yaptığı davranış ya da soruya verdiği yanıt doğru ise verilen dönüt, öğrencilerin pekiştirilmesini sağladığı gibi güdüleyici bir özellik de taşır” (Demir, 2010:201).

Düzeltme ise, öğrenmede var olan eksikliklerin ya da yanlışların giderilmesidir. Öğrenme düzeyini belirleyen temel unsurlardan olan dönüt ve düzeltme tam öğrenmenin önemli unsurlarındandır. Çünkü bunlar, ayrı ayrı her öğrenciye yaptıkları davranışın doğru ya da yanlış olduğunu, eksikliklerinin giderilmesi için nelerin yapılabileceğini göstermesi açısından öğretimi bireyselleştirir.

1.2.1.4.3 Öğrenme Ürünleri

“Öğrenci niteliklerine ve öğretim hizmeti niteliğine bağlı olarak değişen öğrenme ürünleri, bu iki değişkenin etkileşimi ile ortaya çıkar. Bağımlı değişken olan öğrenme ürünleri; öğrenme düzeyini ve çeşidini, öğrenme hızını ve duyuşsal ürünleri kapsamaktadır” (Gökalp, 2011:336).

1.2.1.5 Kubaşık (İşbirliğine Dayalı) Öğretim Stratejisi (Cooperative Learning)

Öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar oluşturarak birlikte çalışmalarına dayanan işbirliğine dayalı öğrenme, grupla öğrenme sürecidir. Bu süreç ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. “Christion işbirliğine dayalı öğrenmeyi şu şekilde tanımlar: öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç uğruna birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yaklaşımıdır” (Akt: Büyükkaragöz ve Çivi,1997:132). Ekinci (2010: 94)’ye göre işbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin ortak öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için küçük gruplar halinde birlikte çalıştığı ve işbirlikli başarıları için ödüllendirildikleri öğretimsel süreçleri betimlemek için kullanılan bir kavramdır.

Tarihi 18.yy’a dayanan kubaşık öğrenmenin öğretimde kullanılması yaygındır. Çünkü işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin öğrenme düzeyini arttırmada etkili olup olmadığını araştıran çalışmalar yapılmış ve bu çalışmaların birçoğunun sonucu olumlu çıkmıştır. “Bu çalışmalarda, işbirliğinin özellikle düşük yetenekli öğrencilerin problem çözme ve üst düzey öğrenme becerilerini, yarışmacı ortamlardan daha çok geliştirdiği gözlenmiştir” (Senemoğlu, 2010: 498). “Araştırmalar öğrencilerin etkinlikler ya da uygulamalarda küçük gruplar, ikili çalışmalarla işbirliğine dayalı çalışmaların oluşturulması durumunda büyük eğitsel kazançlar sağlayabileceklerini ortaya koymuştur” (Güven, 2004:136).

1.2.1.5.1 İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin İlkeleri

Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayan bu teknik, sınıfta öğrencilerin küçük gruplara ayrılmasıyla yapıldığından çoğu zaman grup çalışmasıyla karıştırılmaktadır. Oysaki sınıfta öğrencileri gruplara ayırmak işbirliğine dayalı öğrenmenin gerçekleşmesine yeterli olmayacağı gibi verimli de olmamaktadır. Yapılan çalışmanın işbirliğine dayalı öğrenme olabilmesi ve başarıyla uygulanabilmesi için gerekli unsurlar bulunmaktadır. “Bunlar, (1) pozitif veya olumlu bağlılık, (2) yüz yüze destekleyici

etkileşim, (3) bireysel sorumluluk, (4) kişilerarası veya sosyal beceriler ve (5) grup sürecine yansımadır” (Saban, 2002:190).

1.2.1.5.1.1 Pozitif Veya Olumlu Bağlılık

Grup üyelerinin birbirine bağlı olması anlamına gelen olumlu bağlılık, işbirliğinin önemli unsurlarından biridir. Olumlu bağlılıkta öğrenci, kendisinin başarısının gerçekleşmesi için grubun diğer üyelerinin de başarılı olmasıyla mümkün olacağını bilir, böylece her öğrenci ortak bir çabayı gerçekleştirmek için özverili çalışır.

1.2.1.5.1.2 Yüz Yüze Destekleyici Etkileşim

Gruplara ayrılmış öğrencilerin gerçekleştirmeleri gereken amaçları vardır. Bu amaçlara ulaşmak için gerekli olan grup üyelerinin birbirlerini desteklemesi, cesaretlendirmesi, birbirlerine yardım etmeleri gibi unsurları ifade eder.

1.2.1.5.1.3 Bireysel Sorumluluk

Öğrencilerin kendi çalışmaları ve çabaları hem öğrenciye hem de gruba yansır. Bu bakımdan her öğrenci kendinin yapabileceği görevleri en iyi şekilde yapar. “Aksi takdirde, bireysel sorumluluğun olmadığı bir durumda gruptaki en iyi öğrenci, tüm sorumluluğu üstlenip işi yapabilir ve gruptaki diğer kişilerin öğrenmesi göz ardı edilebilir” (Senemoğlu, 2010:500).

1.2.1.5.1.4 Kişilerarası veya Sosyal Beceriler

“Sosyal veya küçük grup becerileri, bir grubun başarılı olması için gerekli olan niteliklerdir. İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarında öğrenciler, hem akademik konuyu (yani, verilen görevi) hem de grubun bir ekip ruhu ile çalışmasını mümkün kılan

kişilerarası veya sosyal becerileri (yani, ekip çalışmasını) öğrenmekle yükümlüdür” (Saban, 2002:195).

1.2.1.5.1.5 Grup Sürecine Yansımaya

“Grup süreci, hangi grup eylemlerinin yararlı ya da yararsız olduğunu betimlemek, hangi eylemlerin sürdürülmesi ya da değiştirilmesi konusunda karar vermek için grubun durumunun tanımlanmasıdır” (Çubukçu, 2011:514). “Grup sürecinin amacı; grup amaçlarının başarılması için işbirlikli çabalara katkıda bulunmada üyelerin etkililiğini belirlemek ve geliştirmektir” (Ekinci, 2010:97).

1.2.1.5.2 İşbirliğine Dayalı Öğrenme Gruplarının Oluşturulması

Öğretmenin verdiği projeyi tamamlamak ya da daha önce anlattığı konuyu işbirliğine dayalı öğrenmek amacıyla dört-altı sayıları arasında küçük gruplar oluşturulur. Grupların birbirinden farklı özelliklere, çeşitli öğrenme düzeyine sahip öğrencilerden oluşması gerekmektedir. Öğretmenlerin bütün unsurlara dikkat ederek oluşturdukları grupların özelliklerini Saban (2002:204) şu şekilde belirtmiştir:

1. “Gruptaki her üye, grup olarak bir sonuca nasıl ulaşacaklarını veya bir soruya nasıl cevap bulacaklarını bilir,
2. Öğrenciler, grup içinde öğrendiklerini daha önce öğrendikleri ile ilişkilendirir,
3. Öğrenciler, gruptaki herkesin aktif katılımını cesaretlendirir,
4. Öğrenciler, gruptaki üyelerin ne söylemeye çalıştıklarını dikkatli bir şekilde dinlemeye ve anlamaya çalışır,
5. İkna olmadıkça, hiçbir üye fikirlerini değiştirmez,
6. Öğrenciler, insanları değil, insanların ileri sürdükleri fikirleri eleştirir.”

1.2.1.5.3 İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri

“En yaygın olarak kullanılan işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri şunlardır: 1- Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri (ÖTBB) 2- Takım- Oyun- Turnuva (TOT) 3- İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon (İBOK) 4- Takım

Destekli Bireyselleştirme (TDB) 5- Karşılıklı Sorgulama (KS) 6- Birleştirme 7- Birleştirme II” (Senemoğlu, 2010:501).

1.2.1.5.3.1 Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri (ÖTBB)

Öğretmenler performans düzeylerine, cinsiyetlerine göre öğrencileri heterojen bir şekilde gruplara ayırırlar. Oluşturulan bu gruplar, öğretmenin dersi anlatmasından sonra grubu oluşturan tüm bireylerin konuyu derinlemesine öğrenmeleri için kendi içlerinde çalışırlar. Birlikte çalışan öğrenciler, daha sonra bireysel olarak sınava alınırlar. Sınav puanları öğrencilerin önceki performanslarını aşma ya da aynı düzeye ulaşma derecesine göre verilir. Daha sonra grup puanlarını belirlemek için öğrencilerin bireysel aldıkları puanlar toplanır. Ve ardından belli ölçütlere ulaşabilen gruplara ödül verilir.

1.2.1.5.3.2 Takım- Oyun- Turnuva (TOT)

Öğrenci takımları ve başarı bölümleri tekniğiyle benzer yanlarının olduğu bu tekniğin uygulanması şu şekildedir:

“Öğretmen dersle ilgili sunuşunu yaptıktan sonra, öğrenciler, heterojen gruplara ayrılırlar. Materyalle ilgili soru ve problemleri cevaplamada birbirlerine yardım ederler. Takımda yer alan öğrenciler konuyu birbirlerine öğrettikten sonra, diğer takımlardaki öğrencilerden aynı düzeyde olan iki öğrenci ile turnuva masasında yarışırırlar. “Turnuva masası” aynı düzeyde olan ve değişik takımlara ait üç öğrenciden oluşur ve turnuva haftada bir yapılır. Turnuva masasındaki üç öğrenci, kendi takım çalışmaları sırasında çözdükleri problemlere benzer soruları cevaplamaya çalışarak yarışırırlar. Her masada kazanan öğrenci, takımına altı puan kazandırır. Her hafta düzenlenen turnuvada kazanan yarışmacılar bir sonraki hafta bir üst düzey yetenek grubundaki masalarda yarışırırlar. Böylece, öğrencilerin kendi içinde ilerlemelerine olanak verilir” (Akt: Senemoğlu, 2010:505).

1.2.1.5.3.3 İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon (İBOK)

Okuma-yazma faaliyetleri amacıyla Slavin ve Stevens tarafından geliştirilmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri son yıllarda eklenen bir tekniktir.

“İşbirliğine dayalı birleştirilmiş okuma ve kompozisyon tekniği, geleneksel olarak kullanılan yetenek-temelli okuma grupları yaklaşımını desteklemek üzere geliştirilmiştir. Sınıftaki her okuma grubundan ikişer kişilik takımlar oluşturulur. Öğretmen, bir okuma grubuyla çalışırken, ikişer kişilik çalışma takımları karşılıklı öğretme (reciprocal teaching) tekniğiyle birbirlerine anlamlı okuma ve yazma becerilerini öğretmeye çalışırırlar. Bu becerileri öğrenmeyle ilgili etkinlikler; yüksek

sesle okuma, okudukları ile ilgili tahminde bulunma (okuduğu öykünün sonucun tahmin etme vb.), sorular sorma, özetleme, okudukları öykü ile ilgili kompozisyon yazma, gibi temel okuma yazma etkinlikleridir. Takımlar, testleri hazırlama, yazma ve yazdıklarını gözden geçirme-düzeltilmede birbirlerine yardım ederler ve çoğu zaman takım kitapları yayınlanır. Takımlar, okuma ve yazma ödevlerinin tümünde, üyelerin gösterdiği performans ortalamasına göre ödüllendirilirler. Böylece, işbirliğine dayalı öğrenmenin temel özellikleri olan başarı için eşit şans, öğrenme için grup desteği ve en son ortaya konan performansta, bireysel sorumluluk gerçekleştirilmiş olur” (Akt: Senemoğlu, 2010:506).

1.2.1.5.3.4 Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB)

“Slavin ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş bir başka işbirliğine dayalı öğrenme tekniği de takım destekli bireyselleştirmedir (Slavin,1983). Bu teknik matematik öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilmiştir. ÖTBB tekniğinde olduğu gibi öğrencilerden dört ya da altışar kişilik heterojen gruplar oluşturulur. Her öğrenci önce kendi seçeceği başka bir öğrenciyle birlikte programlı öğretim materyalini kullanarak çalışır. Gerekli okuma ve çalışma yapraklarını tamamladıktan sonra ünitenin alt bölümleriyle ilgili izleme testi alırlar. Birlikte çalışan bu iki öğrenci birbirlerinin cevap kâğıtlarını puanlarlar. Takımın puanları, her üyenin her hafta aldığı testlerden elde ettiği test puanlarından toplanarak elde edilir. Eğer takım puanı önceden belirlenen takım standardını aşmış ise her üye, bir belge ile ödüllendirilir. Bu teknikte bir takım diğerine karşı yarışmaz, sadece, takım önceden belirlenen takım standardını aşmaya çalışır. Ayrıca, öğretmen testleri puanlama ve kaydetme işiyle ilgilenmez. Öğretmen bu işe ayıracağı zamanı gerektiğinde öğrencilere bire bir yardım etmede ve grup olarak açıklamalarda bulunmak üzere kullanılır” (Akt: Senemoğlu, 2010:507).

1.2.1.5.3.5 Karşılıklı Sorgulama (KS)

“Bu teknik farklı yaş düzeylerinde ve konu alanlarında kullanılabilir. Karşılıklı sorgulama, özel materyalleri ve özel değerlendirme işlemlerini gerektirmez. Öğretmen konuyu sunduktan sonra, öğrenciler ikili ya da üçlü gruplara ayrılırlar. Birbirlerine konuyla ilgili sorular ve cevaplar verirler. Öğretmen, öğrencilerin nasıl sorular sormaları gerektiği konusunda bilgi verir. Öğrenciler kendi sorularını oluştururlar ve sonra karşılıklı sorularını sorup cevaplarlar. Öğretmen öğrencilere ipucu oluşturmak üzere, bazı soru kökü örnekleri verebilir. Örneğin;

..... nasıl kullandınız?

..... benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

..... olsaydı sonucu nasıl etkilerdi?

..... olmaması için ne gibi önlemler almak gerekir ?”
(Çubukçu, 2011:518).

1.2.1.5.3.6 Birleştirme

“Bu işbirliğine dayalı öğrenme tekniği Aranson tarafından geliştirilmiştir. Öğrenciler, beş altı kişiden oluşan gruplara ayrılırlar. Tüm gruplar aynı üniteyi öğrenirler. Ancak, ünite beş-altı alt bölüme (konuya) ayrılır. Her gruptaki bir üye, ünitenin bir bölümünü öğrenmek üzere seçer. Her üye kendi konusunu okur. Daha sonra farklı gruplardaki aynı konuyu alan üyeler bir araya gelerek “uzmanlık gruplarını” oluştururlar. Uzmanlık gruplarında konu açıklanır, derinlemesine tartişılır. Uzmanlık grubundaki öğrenciler, konularını tam olarak öğrendikten sonra kendi gruplarına dönerler. Konularını diğer grup arkadaşlarına öğretmeye çalışırlar. Öğrenciler, grup içinde ünitenin tüm bölümlerini birbirlerine öğrettikten sonra, tüm üniteyi kapsayan bir izleme testi alırlar. İzleme testinden elde ettikleri puanlar bireysel olarak değerlendirilir (Akt: Senemoğlu, 2010:508).

1.2.1.5.3.7 Birleştirme II

“Slavin, birleştirme tekniğini yeniden düzenleyerek “Birleştirme II” tekniğini önermiştir. Birleştirme II tekniği, ÖTBB ve TOT tekniklerinde olduğu gibi dört-beş-altı kişilik öğrenci gruplarıyla uygulanır.

Birleştirme II’ de her öğrencinin hemen başlangıçta ünitenin belli bir konusunu seçmesi yerine; önce gruptaki tüm öğrenciler, ünitenin tüm konularını okur; daha sonra uzmanlaşacakları konuyu seçerler. Değişik gruplardan aynı konuda uzmanlaşacak öğrenciler, konularını tartişmak üzere “uzmanlık grupları” nda bir araya gelip konularını tam olarak öğrenmeye çalışırlar. Uzmanlık gruplarında öğrenmeleri tamamlandıktan sonra kendi gruplarına dönüp diğer arkadaşlarına kendi konularını öğretirler. Daha sonra öğrenciler, üniteyi kapsayan bir izleme testi alırlar. ÖTBB için geliştirilen puan sistemi kullanılarak takım puanları hesaplanır ve en yüksek puanı olan gruplar çeşitli şekillerde ödüllendirilir” (Akt: Senemoğlu, 2010:508).

1.2.2 Öğrenme Stratejileri

Değişen ve gelişen dünyada bilgi de sürekli artmaktadır. Bilginin gelişip artması ise bu bilgilerin öğrenmelerinin nasıl gerçekeşeceği sorununu doğurmuştur. Eğitimcilerin bu soru üzerinde çalışması öğrenme stratejilerini meydana getirmiştir. Eğitim üzerine araştırma yapan birçok araştırmacı öğrenme stratejilerinin tanımını yapmıştır. Bu tanımlar şu şekilde tabloladıştırılmıştır:

Tablo 1: Farklı Yaklaşımlara Göre Öğrenme Stratejisi (ÖS) Tanımlamaları

Yazarlar	ÖS nedir?	ÖS ne içindir?
Brown ve arkadaşları (1983)	Tasarlanmış planlar, programlar veya etkinliklerin sistematik uygulamaları	Öğrenmeyi arttırmak, geliştirmek
Derry ve Murphy (1986)	Belirli bir öğrenme durumu için birey tarafından uygulamaya konulan zihinsel taktiklerin toplamı	Bilgi ya da becerinin kazanılmasını kolaylaştırmak
Kirby (1988)	Bilişsel olarak yapılan rutin işlerin seçilmesi, bir araya getirilmesi ve yeniden tasarlanması için gerekli olan araçlar	Belirli görevleri başarmak
Mayer (1988)	Öğrencinin kasıtlı/amaçlı davranışları	Öğrencinin bilgiyi işleme sürecini etkilemek
Nisbet ve Shucksmith (1986)	Bireyin uygun seçimler yapabilmesi ve esnek bir şekilde uyumu için birleştirilmiş işlemler dizisi	Belirli öğrenme durumlarıyla ilgili ihtiyaçları karşılamak
Rigney (1978)	Genel uygulamalar veya işlemler	Kazanılmış bilginin ve performansın depolanması ve geri çağırılmasına yardımcı olmak
Schmerk (1988)	İşlemler dizisi	Öğrenmeyi gerçekleştirmek
Wade ve arkadaşları (1990)	Amaçlı olarak seçilmiş ve dikkatlice izlenmiş farklı taktiklerin bir bütünü	Belirli bir amacın etkililiği
Weinstein ve Mayer (1986)	Öğrencinin kasıtlı olarak katıldığı öğrenme sürecindeki düşünce ve davranışları	Öğrencinin bilgiyi kodlamasını etkilemek

(Akt: İlhan, 2011:226)

Öğrencilerin öğrenme süreçlerinin farkına varması olarak da tanımlayabileceğimiz öğrenme stratejileri öğrenciler için büyük öneme sahiptir. Öğrenciler bu stratejiler sayesinde neyi nasıl öğrenebileceklerini bilirler. Böyle öğrencilerin yetiştirilmesi ise şüphesiz öğretmenlere düşmektedir. Özellikle Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dikkat etmeleri gereken husustur. Çünkü Sosyal Bilgiler, birçok sosyal bilimi kapsadığından içeriği fazladır. Bol miktarda bilgi, ilke, kavram bulunmaktadır. Öğrenme stratejilerini kullanmadan konuların öğretilmesi, öğrencileri ezberle getirmektedir. Nitekim bu ders öğrenciler tarafından genellikle ezber dersi olarak görüldüğünden öğrencileri dersten soğutmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçlarına daha kolay ulaşması, öğretiminin daha etkili olabilmesi için öğretmenlerin öğrenme stratejilerini kullanmaları ve öğrencilere öğretmeleri gerekmektedir. Bu stratejilerin sayesinde bilgiler, anlamlı

bütünler halinde ya da parçalar halinde öğrencilere sunulurken ezber önlenmiş olur. Bu amaçla, aşağıda öğrenme stratejileri açıklanmış ve Sosyal Bilgiler dersindeki kullanımlarına örnekler verilmiştir.

1.2.2.1 Tekrar Stratejisi

Bir metni sesli veya içinden tekrar okunması şeklinde gerçekleşen stratejidir. Bu yollarla öğrenilen bilgi kısa süreli bellekte daha uzun süre kalırken, uzun süreli belleğe gönderilemez. “Schunck, bu stratejinin öğrenilen bilgiyi hiyerarşik bir şekilde örgütlediğini, bu nedenle (bilginin) uzun süreli bellekte (USB) anlamlı bir şekilde depolanmadığını belirtmektedir. Anlamsal çağrışımlar kurulmayan bilginin USB’de geri çağrılması da zor olmaktadır” (İlhan, 2011:229).

Bu stratejide kullanılan unsurlar abartılı bir şekilde yapılmadığı takdirde öğrencilere yararlı olmaktadır. Mesela okunulan metinde önemli yerlerin altının çizilmesi, metne tekrar dönüldüğünde bütün metnin okunması yerine sadece önemli yerlerin okunmasını böylece de zamandan tasarruf edilmesini sağlar. Örneğin; Sosyal Bilgiler 6. sınıf öğrencisi ‘Dünya’yı Keşfediyoruz’ konusunda öğretmenin yapmış olduğu ‘Ekvator’ tanımını, birkaç kere tekrar edebilir, altını çizebilir, defterine not alabilir.

1.2.2.2 Anlamlandırmayı (Kodlama) Güçlendirici Stratejiler

“Anlamlandırma stratejileri, öğrencilerin yeni bilgileri geçmiş yaşantılarında kazandıkları bilgilerle ilişkilendirmeleri esasına dayanır” (Erden ve Akman, 1998:156). Anlamayı güçlendirici stratejiler, yeni konunun öğrenilmesinde öğrencinin daha önceki bilgilerinden yararlanarak, zihinlerinde kendilerine ait yorumlarda bulunmalarını sağlar. Böylece öğrenciler bilgileri anlamlı hale getirir, bilgileri tekrar kullanmak üzere uzun süreli belleğe gönderirler. “Örneğin, öğrenci Endüstri Devrimi’ni başlatan olay hakkında bilgi edinecekse, öncelikle “endüstri devrimi” kavramı hakkındaki bilgisini kendi kendine hatırlatacak, daha sonra bu devrimi başlatan olayı uygun stratejileri

kullanarak yeni bilgileri anlamlandıracaktır(kodlayacaktır). Bu amaçla; örneğin endüstri devrimini başlatan olayları ve endüstri devriminin oluşumunu şematize edebilir” (Senemoğlu, 2010:563).

1.2.2.3 Örgütlenme Stratejisi

Öğrencilerin yeni bilgilerini ön bilgileriyle yeniden yapılandırmasına dayanan örgütlenme, öğrencinin anlamlandırma düzeyini yükseltici bir stratejidir. Bu stratejide not alma, özetleme, uzamsal temsilciler (spatial representations) oluşturma, SQ4R teknikleri kullanılır

1.2.3 Öğretim Yöntemleri

‘İçeriğin nasıl öğretileceği?’ sorusunun cevabı olan öğretim yöntemi, öğrenci merkezli eğitim sistemimizde büyük öneme sahiptir. Çünkü bu sistemde, birbirinden farklı özelliklere sahip olan öğrencilerin her birinin konuları anlamlandırarak öğrenmelerine özen gösterilir. Bu nedenle öğretmenlerin, eğitimin hedeflerinin kazandırılması için yöntemleri iyi bilmeleri gerekmektedir. Eğitimciler tarafından çeşitli yöntem tanımları yapılmıştır. Sözer (1998:80) “Bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol” olarak yöntemi tanımlarken Koçak (2011:7) ise “Bir dersin hedeflerine ulaşmak ve konuyu öğretmek için stratejiye uygun olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur” şeklinde tanımlamıştır.

Yöntem, eğitimdeki değişikliklerle yeni bir boyut kazanmıştır. Geleneksel yöntem anlayışı; öğrencinin pasif olduğu, bilginin sözel aktarımına dayanmaktayken günümüzdeki yöntem anlayışı ise öğrencinin aktif, iletişimin çok yönlü olduğu, üst düzey öğrenmelerin gerçekleşebildiği anlayışa dayanmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin yöntem bilgilerinin çok iyi olmaları, hangi konuda hangi yöntemin kullanılacağına farkında olmaları gerekmektedir.

Öğretmenler, derslerde konuların öğretiminde kullanacakları yöntemleri belirlerken dikkat etmeleri gereken hususlar bulunmaktadır. “Bunları şu başlık altında toplayabiliriz:

- a. Öğretmenin yönetime yatkınlığı
- b. Zaman ve fiziksel imkânlar
- c. Maliyet
- d. Öğrenci grubunun büyüklüğü
- e. Konunun özelliği
- f. Öğretim sonucunda öğrencide geliştirilmek istenen nitelikler” (Küçükahmet, 1999:72-73).

Öğretmenlerin bu hususlara dikkat ederek kullanabilecekleri yöntemler çok fazladır. Birden fazla yöntemin kullanılması diğer derslerde olduğu gibi Sosyal Bilgiler eğitiminde de başarının artmasını sağlayacaktır. Bu doğrultuda aşağıda Sosyal Bilgiler eğitimi yazarlarının kitaplarından yararlanılarak, Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan yöntemler açıklanmıştır.

1.2.3.1 Düz Anlatım Yöntemi

Öğretmen tarafından bir konunun ayrıntılı bir şekilde sınıfa aktarılmasına dayanan bu yöntem, eğitimde kullanılan en yaygın yöntemdir. “Modern yöntemler arasında yer verilmemesine karşın en sık kullanılan yöntemlerden birisidir” (Çilenti, 1988: 17).

Genellikle sunuş yoluyla öğretim stratejisinde kullanılan bu yöntemi daha çok bilgi düzeyindeki hedeflerin kazandırılması için kullanılır. “Anlatım yöntemine, daha çok belli bir konu ile ilgili bilgi aktarırken, belli bir konuya giriş yaparken ya da belli bir konuyu özetlerken başvurulmaktadır” (Saban, 2002:248). Bu yöntemin uygulandığı sınıflarda genellikle iletişim tek yönlüdür. Öğretmen konuları ayrıntısıyla anlatır, öğrenci ise pasif dinleyici olarak sınıfta yer alır. Aslında kabul edilen bu anlayış yanlıştır. Yanlış kullanımından dolayı ‘etkisiz yöntem’ olarak da adlandırılan bu yöntemin ‘formal anlatım’ ve ‘informal anlatım’ olmak üzere iki çeşidi bulunmaktadır. Öğretmen bir plan içinde tek yönlü olarak konuyu anlatıyorsa bu formal anlatımdır ve

bu anlatım türünde öğrenci pasiftir. Belli bir hedefi geliştirmek üzere yapılmamış, güncel konuları da içeren, iletişimin tek yönlü olmadığı düz anlatım çeşidi ise informal anlatımdır. Burada öğrenci aktiftir.

Eğitim sistemimizde öğretmenlerin sıkça yararlandıkları bu yöntem Sosyal Bilgiler dersinde de en fazla kullanılan yöntem olarak söyleyebiliriz. “Bugünkü Sosyal Bilgiler Öğretiminde tercih edilen veya uygulanan genel öğretim yöntemi, ‘Düz Anlatımdır’ (Takrir). Sosyal Bilgiler dersi ‘vatandaşlık aktarımı’ yaklaşımı doğrultusunda yürütülmektedir. Bu paralelde yukarıda da belirttiğimiz gibi okullarda yalnızca anlatım teknikleri kullanılmaktadır”(Öztürk, 2005:51). Özellikle Sosyal Bilgiler konularının fazla, zamanın ise kısıtlı olması öğretmenleri bu yöntemi kullanmalarına sevk etmiştir. Çünkü bu yöntem kısa zamanda fazla miktarda konuların aktarımında büyük kolaylık sağlamaktadır.

1.2.3.2 Tartışma Yöntemi

Öğrencilerin bir soru veya konu ile ilgili düşüncelerini ortaya koymalarını, tartışmalarını ve sonuçta bir çözüm önerisi üretmelerini temel alan yöntemdir. Bu durum buluş yoluyla öğretim stratejisinde kullanılmasını kaçınılmaz kılmıştır. “Bu yöntem, daha çok bir konunun kavranması aşamasında karşılıklı görüşler ortaya konurken, bir problemin çözüm yolları aranırken ve değerlendirme çalışmaları yapılırken kullanılır. Bu açıdan buluş yoluyla öğretim yaklaşımında ve kavrama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılır” (Demirel, 1994:47).

Öğrencilerin bir konu üzerinde düşünmelerine, düşündüklerini ifade etmelerine ve sürece aktif katılmalarını sağlarken üst düzeyde öğrenmelerine olanak sağlayan bu yöntem karşılıklı iletişime dayandığından soru- cevap tekniğiyle karıştırılmaktadır. Soru- cevap tekniğinde iletişim öğretmen ve öğrenci arasında olurken, tartışma yönteminde ise iletişim öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci arasında gerçekleşmektedir.

İletişimin çok yönlü olması tartışma yönteminin eğitimciler tarafından daha fazla tercih etmesini sağlamıştır.

1.2.3.3 Örnek Olay İncelemesi

Öğrencilerin sürece katılarak daha etkili öğrenmelerini sağlayan bu yöntem, gerçek hayatta karşılaşılan ya da karşılaşılabilecek olan bir olayın sınıf içinde incelenerek çözülmesine dayanmaktadır. Ele alınacak bu olay gerçek ya da hayali olabilir. Örnek olayı kapsayan bir rapor üzerinde çalışan öğrenciler problem çözme yönteminin basamaklarını takip eder gibi olayı öğrenir, verileri değerlendirerek bir çözüme ulaşır. “Örnek olay yönteminde öğrenciler problem çözme yönteminde olduğu gibi neden ve niçin sorularına cevap verecek şekilde araştırma yaparlar. Bu araştırma sonucunda elde ettikleri bulguları analiz ederek bir gerçeğe ulaşmaya çalışırlar” (Başar, 2001:218).

Buluş yoluyla öğretim stratejisinde sıkça kullanılan bu yöntemde, öğretmen ya da öğrenciler toplumsal, çevresel vb. olayları sözel ya da yazılı bir şekilde sınıfa getirirler. “Özellikle sosyal bilimlerde pek çok konu örnek olay biçiminde sınıfa getirilebilir” (Küçükahmet, 2001:91). Sınıfta kısa bir sunum yapılır. Örnek olayın daha iyi anlaşılması için sorular sorularak tartışma açılır. Öğrenciler bu konudaki fikirlerini söyleyerek çözüm önerileri üretirler.

Daha çok duyuşsal hedeflerin kazandırılmasında kullanılan, öğrencilerin sürece aktif olarak katıldığı, kalıcı öğrenmelerin sağlandığı bu yöntemin uygulama aşamasında izlenecek aşamalar bulunmaktadır. Bu aşamaları şu şekilde açıklanmıştır:

- “Sınıf kalabalık ise 4-6 kişilik küçük gruplar oluşturulması,
- Örnek olayın, öğrencilere (sınıfa ya da gruplara) yazılı metin olarak, gösteri araçları (sinevizyon, tepegöz vb.) ile birlikte perdeye yansıtılarak, ya da rol oynama ve dramatizasyon teknikleri kullanılarak canlandırılarak verilir.
- Konuyla ilgili sorular sorularak örnek olayın daha iyi anlaşılmasına çalışılır.

- Örnek olayın, nedenleri, nasıl oluştuğu, örnek olayda kişiler varsa yanlış ve olumlu davranışları, nasıl geliştiği, nasıl olması gerektiği üzerine sınıfta sorular sorularak tartışma açılır.
- Olayın incelenip, aydınlatılmasından sonra öğrencilere “sizce nasıl olabilirdi” gibi sorular sorarak alternatif çözüm önerileri üretmeleri sağlanır.
- Örnek olayın bu öneriler ve çözüm önerileri doğrultusunda yeniden yazılması ya da 4-6 kişilik gruplar oluşturularak canlandırılması istenir.
- Çalışma sonunda ortaya çıkan ürünler öğrencilerle birlikte değerlendirilir” (Aykaç, 2006:202).

1.2.3.4 Problem Çözme Yöntemi

Temelinin John Dewey tarafından atılmış olan problem çözme yöntemi, yaşamla ilgili gerçek problemlerin çözümüne dayalı bir yöntemdir. Öğrenci merkezlidir ve bilimsel araştırma sürecini temel alır. “Bu yöntemde tümevarım, tümdengelim, analiz(çözümleme), sentez (birleştirme) gibi zihnin en yüksek fonksiyonları kullanılmaktadır” (Taşlı, 1996:269).

Ezberciliğe karşı olan, araştıran öğrenci oluşturmaya çalışan ilköğretim programları için vazgeçilmezdir. Öğrenci hazır bilgiyi öğrenip ezberlemek yerine, yaratıcılığını ve düşünme yeteneğini kullanarak kendi çabalarıyla sonuca ulaşır. Böylece öğrenciler özgürce düşünebilen, araştırabilen, yaparak-yaşayarak öğrenebilen bireyler haline gelir. Bu bakımdan bu yöntem Sosyal Bilgiler için de kaçınılmaz bir hal almaktadır. “Sosyal bilgiler öğretiminde problem çözme yöntemi, öğrenciye demokratik kurallar çerçevesi içerisinde birlikte yaparak ve yaşayarak öğrenme yollarını kavratması bakımından büyük önem taşır” (Karagözoğlu, 1996:33).

Günlük yaşama uygulanabilir bir yöntem olan problem çözme, amaçlarına ulaşması için uygulama basamaklarına dikkat etmek gerekmektedir. Bu aşamaları şu şekildedir:

1. “Problemi tespit etmek, tanımlamak ve problemler bağlantılı tamamlayıcıları belirlemek.
2. Çözüm için varsayımlar oluşturmak
3. Problem hakkında bilgi toplamak ve analiz etmek

4. Sonuçlara ulaşmak
5. Bu sonuçları sınamak” (Aykaç, 2006:217).

1.2.3.5 Gözlem Gezisi Yöntemi

Öğrencinin dış dünyayı tanıma fırsatı bulduğu bu yöntem, planlı ve amaçlı yapılan etkinlikleri kapsar. “Gözlem gezisi yöntemi ile belli öğretim amaçlarının karşılanabilmesi için önceden hazırlanmış bir plan çerçevesinde belli olayların veya durumların gerçek dünyada incelenmesine yönelik olan gerçekleştirilen bütün faaliyetleri kapsar” (Saban, 2002:270).

Öğrencilerin bilgileri olduğu gibi ezberlemesi yerine, bilgileri anlamlandırarak öğrenmelerini sağlayan bu yöntem, ezber ders olarak algılanan Sosyal Bilgiler dersinin de vazgeçilmez yöntemlerinden birisidir. Çünkü Sosyal Bilgiler, öğrencilerin çevreyi tanımalarını, çevreye ayak uydurmalarını sağlar. Bu durum ise bilgilerin ezberlenmesi ile değil, öğrencilerin görerek, yaşayarak öğrenmesiyle sağlanır. Özellikle Sosyal Bilgiler dersinin içerdiği tarih ve coğrafya konularının öğretilmesinde alan gezileri vazgeçilmez etkinliklerdir.

1.2.3.6 Rol Yapma Yöntemi

Bir olayın, durumun bir grupta dramatize edilmesine dayanan bu yöntem, öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olan yöntemlerden biridir. Eğitim ortamını eğlenceli hale getirdiğinden dolayı öğrencilerin derse karşı ilgisini arttıran bu yöntemin uygulama aşamaları bulunmaktadır. Rol oynama yöntemi başlıca beş aşamada gerçekleştirilir:

- a. **“Sınıfta rol oynama ortamını oluşturmak.** Bu aşamada, öğrencileri rol oynamaya motive edecek doğal bir sınıf ortamı oluşturulur, öğrencilere rol oynama hakkında bilgi verilir ve sınıfta dramatize edilecek oyun veya problem durumu öğrencilere tanıtılır.
- b. **Roller için öğrencileri seçmek.** Bu aşamada, ilk önce öğrenciler oynanacak rollerin genel özellikleri hakkında bilgilendirilir. Diğer bir deyişle, bu aşamada durum ve roller tasvir edilir ve roller için gönüllüler istenir. Burada dikkat edilmesi

gereken nokta, rol dağıtımının öncelikle konuyu ya da dolaylı iyi kavrayan ve kendilerini rolünü canlandıracakları kişiliğe iyice adapte edebilen öğrenciler arasından yapılmasıdır.

- c. **Rol oynama için sahneyi düzenlemek.** Roller paylaştırıldıktan sonra provalara ve rollerin canlandırılacağı sahne düzeninin oluşturulmasına geçilir.
- d. **Rollerin oynanması.** Bu aşamada, rol alan öğrenciler sınıftaki diğer öğrencilerin önünde rollerini canlandırırlar.
- e. **Rol oynama sürecinin tartışılması.** Bu aşamada, oyunun güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin olarak sınıfça bir değerlendirilmesi yapılır, canlandırılan oyun ile gerçek hayatın ilişkisi kurulur ve öneriler geliştirilir” (Akt:Saban, 2002:262).

1.2.3.7 Gösterip Yaptırma Yöntemi

Özellikle öğrencilerin psikomotor becerilerinin geliştirilmesine dayanan bu yöntem, öğrenci ve öğretmen merkezlidir. Davranışın öğrenci tarafından yapılabilmesi için öğretmen gösterir (öğretmen merkezli), öğretmeni izleyen öğrenci daha sonra davranışı gerçekleştirmeye çalışır(öğrenci merkezli).

1.2.3.8 Karma Yöntem

Birden fazla stratejinin, yöntemin kullanılmasına dayanan karma yöntem şu şekilde açıklanmıştır:

“Bir derste öğrenciye kazandırılacak hedef davranışlar bilişsel, duyuşsal ve devinışsel alanın değişik basamaklarında olabilir. Örneğin sosyal bilgiler dersinde bilgi, kavrama, uygulama düzeyindeki hedef davranışların kazandırılması kararlaştırılabilir. Böyle bir durumda bir strateji ve öğrenme yöntemi işe koşulamayabilir; çünkü kazandırılacak hedef davranışların düzeyleri farklıdır. Bu nedenden dolayı, her hedef davranışına uygun öğrenme stratejisi ve yöntemi seçilip uygulanmalıdır. Yani bilgi düzeyi için sunuş yolu stratejisi ve düz anlatım, kavrama için buluş yolu stratejisi ve güdümlü tartışma; uygulama için ise araştırma- soruşturma stratejisi ve örnek olay ya da gösterip yaptırma yöntemi seçilip kullanılmalıdır. İşte birden fazla farklı düzeyde hedef davranışları kazandırmak için uygun ve değişik yöntemlerin bir arada kullanılmasına karma yöntem denir” (Sönmez 1999:232).

1.2.4 Öğretim Teknikleri

Alan yazınına baktığımızda bazı eğitimcilerin tekniği yöntem başlığı altında ele aldıklarını görmekteyiz. Bu durumun yöntem ile teknik arasında kesin bir sınırın

çizilmediğinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Yöntemin uygulama biçimi olarak tanımlayabileceğimiz tekniği Koçak (2011:7) şu şekilde açıklamıştır: “Öğrenme hedeflerine ulaşmak için seçilen yöntemi uygulamaya koyma biçimi yani yardımcı yoldur”.

Öğrenme-öğretme sürecinin yapı taşlarından teknik, Sosyal Bilgiler programının hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli paya sahiptir. Bu nedenle aşağıda Sosyal Bilgiler derslerinde en çok kullanılan teknikler açıklanmıştır.

1.2.4.1 Soru-Cevap Tekniği

Sokrat metodu olarak adlandırılan bu teknik, öğrencileri öğrenme-öğretme sürecinde düşünmeye ve konuşmaya yöneltmek amacıyla öğretmen tarafından sorulan sorular ve öğrencilerin bu sorulara verdiği cevaplardan oluşan tekniktir. ‘Soru-cevap’ bazı kaynaklarda yöntem olarak bazı kaynaklarda ise teknik olarak ele alınmaktadır. Kullanıldığı duruma göre değiştiği için her iki şekilde doğru olarak kabul edilmektedir. “Eğer bir ders işlenirken soru-cevap üzerine şekillendirip uygulanmış ise yöntem olarak kabul edebildiğimiz gibi tartışma, grup çalışması, drama gibi yöntemlerle birlikte değerlendirme amacıyla da kısa süreli düşünme ve yanıt vermeye dayalı olarak kullanılmışsa teknik olarak kabul edilebilir” (Aykaç, 2006:179).

Daha çok anlatım yönteminde monotonluğu gidermek amacıyla kullanılan bu teknik, dersin tüm bölümlerinde uygulanabilir. Giriş bölümünde ön koşul bilgiler için, gelişme bölümünde öğrencinin derse katılması için, sonuç bölümünde ise hem tekrar hem de değerlendirme amacıyla kullanılır.

Bilişsel alanın her basamağında bu tekniği kolaylıkla kullanabilecek öğretmenin dikkat etmesi gereken unsurlar bulunmaktadır. “Öğretmen bu yöntemi uygularken soruları ile öğrencilerin yalnızca gerçek hatırlama ile cevap vermelerini değil düşüncelerini de

sağlamalıdır. Sorular öğrencileri kendi bilişsel yeteneklerini kullanmalarına imkân sağlamalıdır” (Küçükahmet, 2001:78). Öğretmen soruları sorarken kişiye yönelik değil sınıfa sormalıdır. Eğer sınıftan herhangi bir cevap gelmezse öğretmen, bir süre bekledikten sonra birkaç öğrenciye soru yöneltebilir. Eğer öğretmen öğrencilere teker teker sorular soracaksa sıra ile değil de karışık sorması gerekmektedir. Böylece her öğrencinin dikkatini derse çekmiş olur. Yanlış cevap veren öğrencilere ceza yerine ipucu vererek cevabı bulmalarını sağlamalıdır.

1.2.4.2 Beyin Fırtınası Tekniği

Bu teknik, öğrencilerin bir konu ile ilgili kısa sürede fazla sayıda fikir üretmelerine dayanan bir tekniktir. Öğrencilerin ürettikleri bu fikirlerin doğruluğuna-yanlışlığına bakılmaz. Çünkü amaç; öğrencilerin bir konuyla ilgili birden fazla fikir üretmek öğrencilerde yaratıcı problem çözme becerisini geliştirmektir.

Bu teknik, çok sayıda fikrin üretilip yönetici tarafından tahtaya yazılması yani fikir üretme, yazıldıktan sonra bu fikirlerin sınıflandırılıp sonunda değerlendirme yapılması yani fikirleri değerlendirme bölümlerinden oluşur. Bu iki bölümden oluşan beyin fırtınasının amacına ulaşması öğretmene büyük roller düşmektedir. Öğretmen her şeyden önce tekniğin kullanılmasına hâkim olmalıdır. Bu tekniği uygulayacağı konu ile ilgili öğrencileri bilgilendirmeli, seçeceği problemin öğrenci seviyesine uygun olmasına dikkat etmelidir. Seçeceği problem öğrencilerin dikkatini çekecek düzeyde olursa, öğrencilerin katılım isteği o düzeyde artacak ve böylece yaratıcı fikirler ortaya çıkacaktır.

1.2.4.3 Drama Tekniği

Öğrencilerin hangi durumda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenmelerini sağlayan bu teknik, öğrencileri aktif olarak derse katılmalarına imkan tanıdığı için anlamlı öğrenmeyi sağlar. Bilinen en eski yöntemlerden olan drama, soyut olan olguları

rol yaparak, tiyatro etkinliklerinden faydalanarak oyun şeklinde verilmesinden dolayı özellikle somut işlemler döneminde olan ilköğretim çağındaki öğrenciler için iyi bir yöntemdir.

Bu tekniği uygulamak isteyen öğretmen, önce konuyla ilgili sınıf önünde öğrencilere drama yaparak canlandıracakları karakterler hakkında gerekli bilgileri verir. Daha sonra öğrenciler, karakterlerine uygun bir şekilde drama sergilerler. Drama sonrası ise konunun daha iyi anlaşılması için, hangi rolün neden daha fazla tercih edildiği, öğrencilerin canlandığı karakterler hakkında neler düşündükleri, var olan problemlerin çözümüne yönelik alternatif çözüm önerilerinin konuşulduğu tartışma ortamı oluşturulur. Bu şekilde gerçekleştirilen bu teknik uygulama durumlarına göre üç gruba ayrılmaktadır. Bunlar; öğrencilerin içinden geldiği gibi davrandıkları, tamamen doğaçlama olan 'doğal drama', daha çok yetişkin öğrencilere yönelik olan 'biçimsel drama' ve öğrencilerin önceden yazılmış bir metin olmadan, kendilerine ait düşüncelerine, anılarına, yaratıcı özelliklerine dayanarak oluşturdukları olay ya da durumları sahip oldukları her türlü araç gereci kullanarak sergiledikleri grupla yapılan 'yaratıcı drama' dır.

1.2.4.4 Grup Çalışmaları

Öğrencilerin isteklerinin ön planda tutularak oluşturulan gruplarla bir konu üzerinde çalışmalarına dayanan, böylece öğrencide özellikle sorumluluk duygusunu geliştiren bir tekniktir. Öğrencilerin yanında öğretmenlerin de aktif olarak sürece katıldığı bu tekniğin başarılı bir biçimde uygulanması ve amacını ulaşması için öğretmenlerin her şeyden önce tekniği bütün yönleriyle bilmesi, öğrencilerin özelliklerini ve isteklerini dikkate alarak heterojen bir grup oluşturması gerekir. Gruplar oluşturulduktan sonra sıra öğrencilerin seviyelerine, grup yapılarına uygun konular dağıtılmasına gelir. Dağıtılan konuların grup içinde çalışılması sırasında öğretmen gerekli olan materyalleri sağlayarak süreç boyunca öğrencilere rehberlik yapar.

1.2.4.5 Metafor ve Analogiler

Benzeşme, andırma anlamlarına gelen metafor ve analogileri Sönmez (1999:221) şu şekilde tanımlamıştır: “En az iki olgu, nesne arasında temel ve zorunlu olarak bir özelliğe dayanarak bilinmeyen hakkında bir yargıya varma süreci...” Sınıf ortamında özellikle soyut kavramları somutlaştırarak daha kalıcı öğrenme imkânı sağlayan bu çalışmaların amaçlarına ulaşmasında özellikle öğrencilerin birbirlerine benzetilen ya da birbirleriyle karşılaştırılan nesnelere özelliklerini bilmeleri gerekmektedir.

1.2.4.6 Münazara Tekniği

Öğrencilere bilimsel düşünme özelliği kazandırmaktan ziyade özellikle bir düşünceyi savunabilme becerisi kazandırmaya yönelik yapılan bu teknik, önceden belirlenen konuyla ilgili tez ve anti tez şeklinde görüş bildirecek iki gruptan oluşur. Sınıf ortamında üçer ya da dörder kişilerden oluşan münazara grupları oluşturulur. Bir konunun olumlu ve olumsuz yanlarını alan gruplar savunacakları görüşlerle ilgili ön hazırlık yaparak düşüncelerini karşı gruba kabul ettirmeye çalışırlar. Jüri tarafından belirlenen sürenin dolmasıyla münazarayı kazanan grup ilan edilir.

1.2.4.7 Müzakere Tekniği

Demokratik becerilerin gelişmesine yardımcı olan müzakere tekniği, olumlu ya da olumsuz belli bir karara varmak için toplu olarak bazı konuların konuşulup oylama ile sonuçlandırıldığı tekniktir. Bu tekniği sınıf ortamında kullanmak isteyen öğretmen, öğrencilerin anlaşamadıkları konuyu iyi bir şekilde belirleyerek, öğrenciler arasında olası kavga gibi istenmeyen durumların ortaya çıkmaması için ortamı ayarlaması gerekmektedir.

1.2.4.8 Eğitsel Oyunlar Tekniği

Eğitsel oyunlar, öğrencilerin öğrenmelerini, öğrendiklerini pekiştirmelerini ve tekrarlarını daha eğlenceli bir ortamda yapmalarını sağlayan tekniktir. Oyun çocukların vazgeçilmez unsurudur. Çocuklar oyun oynarken kendilerini özgür hissettikleri için yaratıcılıkları ortaya çıkmaktadır. “Çocuk konuşma, düşünme, yaratıcılığını ortaya çıkarma ve gözlem yeteneğini oyunla sergileme olanağı bulur” (Ömeroğlu vd, 2003:11). Bu nedenden dolayı oyunu eğitimden ayrı düşünemeyiz. Oyunu eğitimde kullanırken dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Öncelikle öğretmenin bu tekniği tam olarak uygulamak için gerekli donanıma sahip olması gerekmektedir. Öğretmen öğrenci seviyesine göre seçtiği, öğrencilerin ilgisini çekebilecek nitelikte olan oyunları, herkesin katılımına olanak sağlayacak şekilde planlamalı ve oyunun kurallarını öğrencilere öğretmelidir.

1.2.4.9 Yarışmalar

Eğitim ortamını hareketlendiren, öğrencilerin aktif katılımını gerçekleştirerek kalıcı öğrenmenin gerçekteşmesini sağlayan tekniklerden birisidir.

1.2.4.10 Görüşme Tekniği

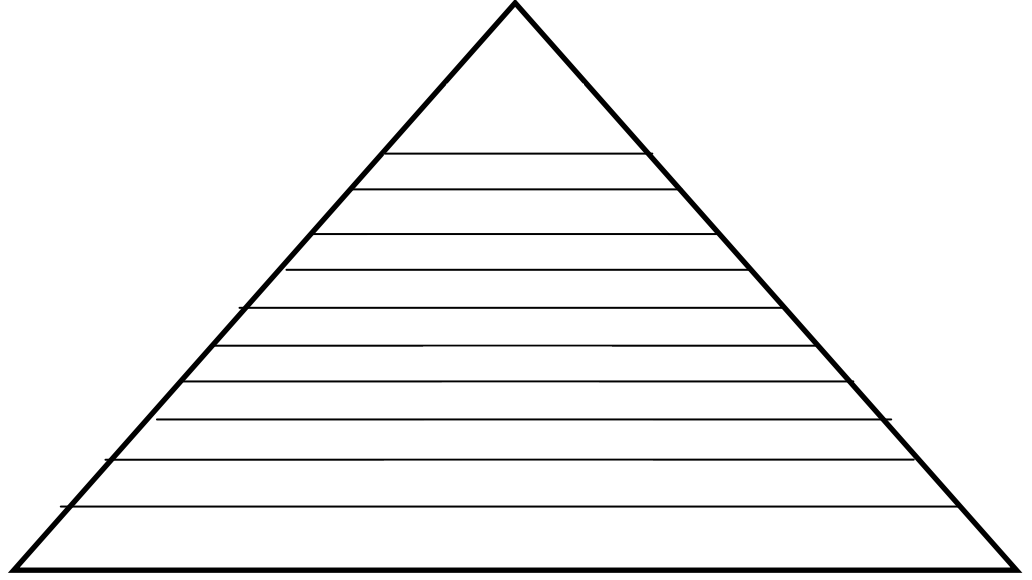
Konuyla ilgili bilgilerin uzman kişiler tarafından sınıf ortamında paylaşılmasına dayanan tekniktir. Bu teknik ile öğrenciler uzmanların konularla ilgili düşüncelerini, bilgilerini öğrenme imkânı bulurlar. Böylece konuyla ilgili daha iyi bilgiye ulaşan öğrenci farklı yaş ve meslek gruplarından birilerini tanıma fırsatı bulur.

1.2.5 Öğretim Araçları ve Materyalleri

İçeriği aktarmak amacıyla kullanılan farklı iletişim kanalları öğretim araçları olarak tanımlanırken, öğretim araçları kullanılarak içeriğin sunulmasını kapsayan ürünleri ise öğretim materyalleri olarak tanımlayabiliriz.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı günümüz öğretim ortamlarında öğrenci katılımı, aktiviteleri ön plana çıkmıştır. Bu sistemde öğrenci verilenleri ezberlemek yerine, konuları araştırır ve anlamlandırır. Özellikle konuların anlamlandırmasında öğretim ortamlarında kullanılan farklı araç ve gereçlerin büyük bir rolü vardır. Bu durum araç ve materyallerin kullanımını vazgeçilmez kılar. Araç ve materyaller eğitimde çok farklı roller üstlenir. Üstlendiği bu roller Edgar Dale (1969) tarafından oluşturulan yaşantı konisinde şu şekilde belirtmiştir:

Şekil 3: Yaşantı Konisi



(Akt: Gülbahar, 2006:262)

Dale'nin yaşantı konisinin dayandığı bilimsel araştırmalar sonucunda insanların duyu organlarının öğrenmeye etkisi Yanpar Şahin ve Yıldırım (1999:13-14) tarafından şu şekilde açıklanmıştır: “Zaman sabit tutulmak üzere insanlar, okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin % 70'ini, yapıp söylediklerinin % 90'ını hatırlamaktadırlar.”

Materyaller, öğretimin kalıcılığını sağlayan en önemli unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretimde zenginliği sağlar. Dikkat çekerek öğrencileri motive ederler,

Öğrenilenleri somut duruma getirerek öğrenme-öğretme sürecini monotonluktan kurtarır, öğretilecek konu üzerinde pratik yapma imkânı sağlar. Materyallerden en üst düzeyde yararlanmak için öğretmenlerin rolü büyüktür. Çünkü materyallerin konuya, öğrenci seviyesine uygunluğu gibi önemli aşamalarını öğretmen belirler. Öğretmen, derslerde kullanacak araçların özelliklerini, olası yararları ve sınırlılıklarını bilen, etkili öğrenme materyalleri hazırlayan ya da öğrencilerin materyal hazırlamasına rehberlik eden kişidir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin, araç ve materyalleri etkili olarak kullanmadıklarını ortaya koymaktadır. Alkan (2005:72) öğretmenlerin etkili ve verimli kullanılmamalarının nedenlerini şu şekilde belirtmiştir:

1. “Öğretmen ve yöneticilerin isteksizliği,
2. Araç eksikliği,
3. Gereç almak için yeterli ödeneğin olmaması,
4. Yeterli tesis ve yerin olmaması,
5. Öğretmenlere yardım edecek eğitim teknolojisi ve görsel işitsel araçlarının uzmanlarının olmaması,
6. Belirli bir kademedeki öğrenciler için gerekli öğretim gereçlerin yetersizliği,
7. Gereksinim duyulan araç-gerece zamanında ulaşılamaması,
8. Öğretim araç ve gereçleri ile ilgili kaynakların gereği gibi bilinmemesi.”

Birçok sebepten dolayı materyalleri ve araçları yeterli bir şekilde kullanamayan öğretmenler için eğitimciler birçok öneride bulunmuşlardır. Bu önerileri Hesapçıoğlu (1994:295) şu şekilde ifade etmiştir:

1. “Görsel-işitsel araçlardan faydalanmada uygulanacak iş iyice plânlaştırılmalıdır.
2. Araçlar kullanılmadan önce öğrenciler bu konuda hazırlanmalıdır.
3. Araçların hizmet edeceği amaç önceden iyice belirlenmelidir.
4. Öğretmen, ders için en uygun araçları seçmelidir.
5. Birden fazla araç kullanıldığında, bunların dersin esas amacı dışında bir yönde kullanılmalarını öğretmen engellemelidir.
6. Öğretmen, araçlara karşı öğrencilerin aktif bir tepki göstermelerini istemelidir.
7. Araçların uygulama sırasında bütün öğrencilere uygulanabilmesi ya da görülmesi gerekiyorsa bütün öğrencilere görülmelidir.
8. Dersin verimin için, araçların çeşitli türleri kullanılmalıdır.”

Tüm detayların ayrıntısıyla planlandıktan sonra kullanıma hazırlanan araç ve materyallerin Sosyal Bilgiler öğretimi için ayrı bir önemi vardır. Çünkü Sosyal Bilgiler

öğretimi çoğunlukla soyut kavramlardan oluşmaktadır. Örneğin; Türkiye’de görülen iklim tiplerini anlatırken öğretmen, harita aracılığıyla Türkiye’nin neresinde hangi iklimin görüldüğünü göstererek öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlayabilir. Ayrıca Sosyal Bilgiler eğitiminin verildiği öğrenci yaş aralığı somut düşünce evresinde olan öğrencileri kapsamaktadır. Soyut olan kavramları somutlaştırarak anlamlı hale getirmek için bu derste araç ve materyallerin kullanımı ön plana çıkmaktadır.

Sosyal Bilgiler öğrenciyi hayata hazırlayan, hayatta karşılaşılabilecek sorunlara çözüm yolları sunabilen, etkili vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan hayatın içinde olan bir ders olduğundan dolayı hayatın içinde var olan her materyal Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılır. Bu nedenle bu derste kullanılacak materyalleri sınırlandırmak zordur. Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerini kazandırmada kullanılacak araç- gereçleri Sönmez (1999:212-218) şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. “Gerçek eşya, giysi ve kalıntılar, anıtlar, süs eşyaları, silahlar, paralar vb.,
2. Yeryüzü şekilleri,
3. Çevredeki bitki ve orman örtüsü, yağışlar, sıcaklık,
4. Çevredeki kurum ve kuruluşlar, görevli, yetkili ve ilgili kişiler,
5. Üç boyutlu modeller, güneş sisteminin basit modeli, maketler,
6. Bilgisayar,
7. Televizyon, video, sinema, radyo, teyp, ses bantları,
8. Tepegöz, epidiyoskop, projektör,
9. Kum masası, elektrikli dilsiz haritalar, tuz haritası, plastik ya da kâğıttan maketler, oyuncaklar, bebekler, mankenler, küre,
10. Pusula, termometre, barometre, yağmur ölçüsü, rüzgâr fırılacağı ve oku, saat, takvim,
11. Tarih ve coğrafya şeridi,
12. Haritalar, atlaslar, resimler, fotoğraflar, krokileri planlar, grafikler, levhalar,
13. Kuklalar, birbirini izleyen resim seti (flaşkartlar), çizgi resimler, figürinler, afişler, kitaplar, ansiklopediler, dergiler, gazete kúpürleri, prospektüsler, broşürler,
14. Kara tahta, pazen tahta (flannel board), manyetik tahta, bülten tahtası, cam ve beyaz tahta.”

1.2.5.1 Gerçek Eşya, Giysi Ve Kalıntılar, Anıtlar, Süs Eşyaları, Silahlar, Paralar vb.

“Eski uygarlıklardan kalan mezarlar, kiliseler, camiler, havralar, hanlar, hamamlar, kaleler, kümbetler, köprüler, evler, saraylar, takılar, giysiler, oturma, yatak, mutfak, ticaret ve ulaşım araç- gereçleri, yazılı, yazısız kalıntılar üç boyutlu görsel iletişim

araçlarıdır” (Sönmez, 1999:212). Gerçek nesnelere sınıfa getirilebilecek her araç bu gruba girmektedir.

1.2.5.2 Yeryüzü Şekilleri

Yeryüzü şekilleri, Sosyal Bilgilerde özellikle coğrafya disiplini ile ilgili konuların öğretiminde hedef ve davranışları kazandıran doğal araç-gereçlerdir. Bu araç gereçlere öğrencilerin kolayca ulaşabilecekleri dağ, ova, deniz vb. unsurları alabiliriz. Öğretmen yeryüzü şekilleriyle ilgili konuları anlatırken, gerekli izinleri alarak öğrencilere çevreyi gezdirir. Böylece bu konular ile ilgili hedeflenen davranışlar kolayca kazandırılır.

1.2.5.3 Çevredeki Bitki ve Orman Örtüsü, Yağışlar, Sıcaklık

“Okulun bulunduğu çevredeki bitki örtüsü, ormanlar, korular, makilikler, kar, dolu, kırağı, yağmur gibi yağış türleri, aylara, mevsimlere göre sıcaklık dağılımı doğal verilerdir” (Sönmez, 1999:213). Örneğin; ‘Yeryüzünde Yaşam’ ünitesinde yer alan Türkiye’de görülen iklim tiplerini anlatırken öğretmen, öğrencilere okulun çevresindeki konuyla ilgili mevcut olan bitki örtüsünü, varsa ormanlık alanlarını gezdirerek, yağış ve sıcaklık ile ilgili verileri öğrencilere takip ettirerek, konu ile ilgili hedef ve davranışları öğrenciye kolayca kazandırabilir.

1.2.5.4 Çevredeki Kurum ve Kuruluşlar, Görevli, Yetkili ve İlgili Kişiler

Konu ile ilgili kişileri bulmak birinci elden bilgilere ulaşmayı sağlar. Konu ile ilgili kişileri okullara getirmek ya da öğrencileri okulun bulunduğu çevredeki hastane, belediye, panayır, fuar gibi alanlara götürerek alanları gezdirmek ve kişilerle görüştürmek ilk elden bilgi sağladığından öğrencilerde bilginin kalıcılığı sağlanmış olur.

1.2.5.5 Üç Boyutlu Modeller, Güneş Sisteminin Basit Modeli, Maketler

Modeller ve maketler gerçek nesnelere ulaşılmadığı zamanlarda kullanılan araçlardır. Bu araçları öğretmenin yanında, öğrenciler de kullanabilir. Bunun için gerekli şartların sağlanması gerekmektedir. Öğrencilerin yapmış oldukları materyallerin sergilenmesi öğrencilerde heves uyandıracığından dolayı sürece aktif katılım sağlanmış olur. Bu guruba “... kabartma haritalar, dağ, ova, vadi, yayla, göl, deniz vb. yeryüzü şekillerinin,

eski tarihi anıtsal eserlerin, kentlerin alçıdan, kâğıttan modelleri, maketleri olabilir” (Sönmez, 1999:214).

1.2.5.6 Bilgisayar

Eğitim ortamında olduğu gibi Sosyal Bilgiler öğretiminde de kullanılan en etkili araçlardan birisidir. Bilgisayar, öğretimi bireyselleştirir. Yani öğrenciler kendi hızlarında ilerleme imkânı bulur. Bilgisayar sayesinde öğrenciler konuları istedikleri kadar tekrar etme imkânı bulur, hemen dönüt aldıklarından dolayı nerede yanlış yaptıklarını görürler.

1.2.5.7 Televizyon, Video, Sinema, Radyo, Teyp, Ses Bantları

Teyp, ses bantları, radyo öğretimde işitsel özelliği olan araçlarken, televizyon, video, sinema hem görsel hem de işitsel olan araçlardır. Bu araçlarla pek çok toplumsal olaylar eğitim ortamına getirilip sunulabilir. Özellikle televizyon ve video ile öğrencilere görmedikleri birçok yeri görme, konularla ilgili filmleri izleme imkânı sağlamaktadır. Böylece öğretimde kalıcılık sağlanır. Birden fazla duyu organına hitap ettiğinden dolayı kalıcılık payının çok olduğu filmleri, öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı Radyo Televizyon Merkezinde bulunan arşivlerden edinebilirler.

İşitsel olan diğer araçlardan olan ses bantlarının hazırlaması kolaydır. Sosyal Bilgiler dersinde, güncel olaylar ile belirli gün ve haftalar konusunda radyodan teybe kaydedeceğimiz çeşitli programları (konuşmalar, açıkoturumlar, forumlar vb.) gerek duyulduğunda, sınıfta öğrencilerimize dinleterek bir tartışma ortamı yaratabilir, bilgileri genişletilebilir. Kullanımının da basit olduğu bu işitsel araçlarda öğrenciler dikkatlerini uzun süre koruyamayacaklarından dolayı gerekli yönergelerin belirtilmesi gerekmektedir.

1.2.5.8 Tepegöz, Epidiyaskop, Projektör

Bilgisayar, video gibi araçlarda bulunan materyallerin büyülterek yansıtıldığı projektör, işitsel ve görsel görüntülerin yansıtılmasını sağladığından dolayı kullanım alanı geniştir.

Tepegöz, önceden ya da ders sırasında saydam bir materyal üzerine konu ile ilgili resimlerin, yazıların, grafiklerin çizilip, büyütülerek ekrana yansıtan bir araçtır. Öğretmenin ya da öğrencinin kolayca hazırlayabileceği bir materyaldir.

Opak projektör olarak da adlandırılan epidiyaskop ise saydam olmayan her türlü yazı, grafik ya da şekillerin renkli olarak büyütülüp ekrana yansıtılmasıdır. Ders için hazırlanan bu sunumlar öğrencinin seviyesine, kültür düzeyine uygun olmalı, öğretmen kısa konuşarak öğrencinin açıklama yapmasına imkân sağlamalıdır.

1.2.5.9 Kum Masası, Elektrikli Dilsiz Haritalar, Tuz Haritası, Plastik ya da Kâğıttan Maketler, Oyuncaklar, Bebekler, Mankenler, Küre

Küreler Sosyal Bilgiler derslerinde en fazla kullanılan materyallerden birisidir. “Küreler öğrencilerin, kendilerini yeryüzüne uyarlamaları ve/veya yeryüzünde konumlandırabilmeleri için hala en etkili materyallerden biridir” (Yanpar Şahin, 2003:289). Üç boyutlu olan kürenin öğrenciler tarafından kullanımı kolaydır. Örneğin “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinde öğretmen, küre kullanarak konuda geçen enlem, boylam, ekvator gibi terimleri anlatabilir.

İstendik davranışları öğrenciye kolayca kazandırabilecek olan elektrikli dilsiz haritalar ise yeryüzü şekilleri, ülkeleri, illeri gibi unsurları oyun eşliğinde öğreten araçlardır.

Öğrencilerin konularla ilgili bazı hedef davranışlarını kendilerinin yapıp sunabilecekleri kum masası ise, aktif katılımı gerçekleştirdiğinden dolayı dersi eğlenceli hale getirerek, öğrencilerin derse karşı ilgisini artırır.

Plastik ya da kâğıttan maketler, oyuncaklar, bebekler, mankenler ise öğrencilerin derse aktif olarak katılımlarını sağlayan, bilgileri somutlaştırarak, bilgilerin kalıcılığını sağlayan araç-gereçlerdir. Bölgeler konusunda ele alınan bir bölgenin giyimini, kuşamını, nüfus yapısını göstermek amacıyla bebekler ya da mankenlerden yararlanılırken; bölgenin yeryüzü şekilleri ya da aynı özelliğe sahip illerini, ilçelerini plastikten ya da kâğıttan yapılmış maketlerle gösterilebilir.

1.2.5.10 Pusula, Termometre, Barometre, Yağmur Ölçüsü, Rüzgâr Fırılacağı ve Oku, Saat, Takvim

“ İl, ilçe, köy, mahallenin iklimi ile ilgili verilerin toplanmasında termometre, barometre, rüzgâr fırılacağı ve oku; yön bulmada pusula, yıldızlar, saat, ağaçlar, taşlar, kayalar vb. zamanla ilgili davranışların kazandırılmasında saat ve takvim eğitim ortamında hem öğretmen, hem de öğrencilerce kullanılmalıdır” (Sönmez, 1999:217).

1.2.5.11 Tarih ve Coğrafya Şeridi

Soyut olan kavramları barındıran tarih dersinde öğrencilerin, olayların sırasını, süresini kavramalarına böylece anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine imkân sağlayan tarih şeridi üzerine konularla ilgili resimler asılması, ilgili tartışmaların yapılması dersin öğretiminde çok etkilidir. Coğrafya konuları ile ilgili olguların nasıl meydana geldiğini somutlaştırarak sunan araç ise coğrafya şerididir. Sınıf duvarlarına asılan bu şeritlere öğretmen, konu ile ilgili yapmış oldukları etkinlikleri asmaya özen göstermelidir. Bu durum öğrenci tarafından ödül olarak nitelendirileceği için derse karşı ilgisini ve dersten alacağı verimi arttırır.

1.2.5.12 Haritalar, Atlaslar, Resimler, Fotoğraflar, Krokiler, Planlar, Grafikler, Levhalar

Kuşbakışı görünüş ile belirli bir ölçek dâhilinde küçültülerek düzleme aktarılan haritalar, Sosyal Bilgiler dersinin vazgeçilmez unsurlarından olduğu için her sınıfta ya da okulda bulunmalıdır. Çünkü haritalar, özellikle tarih ve coğrafya dersinin hedef davranışlarını kazandırarak öğrencilerde keşfetme, bir bütünü görme, algılama özelliklerini geliştirir.

Atlaslar; özellikle taşınmasının kolay olmasından dolayı Sosyal Bilgiler dersinde yararlı olan bir materyaldir. Sınıf seviyesine ve konuya göre kullanılan atlaslarda resimler, fotoğraflar bulunabilir. Görsel olmalarından dolayı öğrencilerin ilgisini çeken resimler ve fotoğraflar; “sunuş yoluyla öğrenmede sunuşu zenginleştirmek, buluş yoluyla öğrenmede merak uyandırmak uyarıcı sunmak ve ipucu vermek amacıyla, kullanılabilir” (Yanpar Şahin, 2003:299). Konuyla ilgili yapılan resimlerden ve çekilen

fotoğraflardan açıklamaları yazılarak bir albüm içinde toplanabilir ya da hazırlanan tarih ya da coğrafya şeritlerine asılabilir.

Yazı ve resimlerin genellikle bir karton üzerinde görüntülediği levhalar, öğrencilerin dikkatlerini konu üzerine çekmek amacıyla ekonomik gereçlerden yapılan, güncel bilgileri içeren araçlardır.

Krokiler, planlar ise uygulamaya konulduğunda öğretim ortamında öğrencilerin daha etkili bir öğrenim görmelerini sağlayan diğer materyallerdir. “Bunlar öğrencilerce düzenlenmeli ve tarih ve coğrafya şeritlerine asılmalı, yeri gelince kullanılmalıdır” (Sönmez, 1999:218).

1.2.5.13 Kuklalar, Birbirini İzleyen Resim Seti (Flaşkartlar), Çizgi Resimler, Figürinler, Afişler, Kitaplar, Ansiklopediler, Dergiler, Gazete Küpürleri, Prospektüsler, Broşürler

Kuklalar hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kullanabilecekleri araçlardır. “Bunlar, aile kuralları, toplumsal kural ve davranışlar, demokratik yaşayış ilkeleri, düzgün konuşma ve toplumsal iletişim amaçlarının kazandırılması için hem Hayat Bilgisi hem de Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılabilir” (Yanpar Şahin, 2003:306).

Özellikle aşamalı konuların öğretiminde, günlük olayların değerlendirilmesi vb. konuların öğretiminde kullanılan flaşkartlar yani birbirini izleyen resim seti, öğrenci seviyesine göre yeterli büyüklükte olmalıdır.

Milli eğitimin eğitim programına uygun olarak hazırlanan, öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden bir diğer araç ders kitaplarıdır. Ders kitapları Sosyal Bilgiler eğitiminin vazgeçilmezlerinden bir tanesidir. Bu durumun nedenleri arasında, programa uygun olarak hazırlanan kitapların fazla yer kaplamaması, takip aşamasında, ödevlendirme aşamasında öğretmenlere kolaylık sağlaması, taşımalarının kolay olması gibi unsurları sıralayabiliriz. Birçok kolaylığı olan ders kitaplarının öğretim aşamasında tek kullanılması öğrencileri ezbere sürükleyerek, bilgilerin kalıcılığının oluşmasını

engeller. Bu sebeple ders kitaplarının yanında okulun ve öğretmenin imkânları doğrultusunda konuyla ilgili başka materyallerinde kullanılması gerekmektedir.

Ders kitapları haricinde kullanılan kitaplar ve ansiklopediler ise son dönemlerde teknolojinin gelişmesinden dolayı kullanımlarında azalma görülmektedir. Fakat yazılı, uzun süre kalıcı olmaları gibi nedenlerden dolayı önemini hiçbir zaman kaybetmeyecek bu materyaller öğrencilerin araştırmacı yönünün gelişmesini sağlar.

Dersleri zenginleştirmeye yardımcı olan, öğrencileri aktif hale getiren bir diğer araç ise broşürler ya da el kitapçıklarıdır. Öğrenciler konularıyla ilgili tek ya da grup halinde çok yönlü broşürler hazırlayabilirler. Grup bilincinin de gelişmesine olanak sağlayan bu çalışma, ilgili olan konunun ayrıntılı ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesini sağlar. “Sosyal bilgilerin hedef davranışlarıyla ilgili her türlü çizgi resimler (çöp adam), figürinler, dergiler, gazete kopyaları, prospektüsler sınıf kitaplığında bulunmalıdır. Öğrenciler her türlü kaynakları toparlayıp sınıfa getirmeli ve eğitim ortamında kullanılmalıdır” (Sönmez, 1999:218).

1.2.5.14 Kara Tahta, Pazen Tahta (Flannel Board), Manyetik Tahta, Bülten Tahtası, Cam ve Beyaz Tahta

Her an kullanabileceğimiz materyal olması, konuların istenilen detayda sınıfa aktarılmasında kolaylık sağlamasından dolayı tahta, vazgeçilmez öğretim araçlarından biridir. Kolay bir şekilde kullanılan tahtalarda yazılanların silinme zorunluluğundan dolayı bilgiler kalıcı olmamaktadır. Fakat teknoloji kendini öğretim aracı olan tahtalarda da göstermiştir. Teknoloji sayesinde tahtalardan istenilen yazının alınması imkânını getirmiştir. Tahtaları sınıfta herkesin rahatlıkla görebileceği ulaşabileceği bir yere sabitlemelidirler. Yeri geldiğinde aktif bir şekilde kullanılmalıdır. “Öğrencilere Türkiye’nin bölgenin, ilin, ilçenin, köyün haritası, krokisi, planı çizilirken, resimler, grafikler sunulurken tahtalar işe koşulabilir” (Sönmez, 1999:218).

Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan araç ve materyalleri yukarıda açıkladıklarımıza ek olarak bir ünite ile ilgili yapılmış tüm çalışmaların toplandığı ünite dosyasını, çalışma yapraklarını, ünitenin ya da konunun sonuç bölümünde kullanılan bulmacaları,

akrabalık ilişkilerinin öğretiminde etkili olan aile ağacı (soyağacı), yap-bozları, efsaneler, destanlar, şiirler, türküler vb. unsurlardan oluşan edebi ürünleri de örnek olarak verebiliriz. Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan araç veya materyalleri daha da zenginleştirebiliriz. Çünkü hayatla birebir uyum sağlayan bu ders de hayatın içindeki materyalleri kullanmamız mümkündür. Fakat önemli olan öğretimde kullanılan bu araçların dersin hedeflerine, öğrencilerin bilişsel gelişimine uyumlu bir şekilde, öğretmen rehberliğinde kullanılmasıdır.

1.3 Problem Cümlesi

Bu araştırmada ele alınan problem “6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde bulunan ‘Yeryüzünde Yaşam’ ünitesindeki öğrenme- öğretme süreçleri nasıldır?”.

1.4 Alt Problemler

- 1.Sosyal Bilgiler öğretmenleri dersin giriş bölümünde hangi davranışları göstermektedir?
- 2.Sosyal Bilgiler öğretmenleri dersin gelişme bölümünde hangi davranışları göstermektedir?
- 3.Sosyal Bilgiler öğretmenleri dersin sonuç bölümünde hangi davranışları göstermektedir?
4. Sosyal Bilgiler öğretmenleri derslerinde hangi materyalleri kullanmaktadırlar?
- 5.Sosyal Bilgiler öğretmenleri derslerinde hangi öğretme stratejileri, yöntem ve teknikleri kullanmaktadırlar?
- 6.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili en önemli problemler nelerdir?
- 7.Öğretme-öğrenme süreçleri ile ilgili problemlerin çözümleri nelerdir?

1.5 Sınırlamalar

Bu araştırma;

1. Samsun İli ile,
2. Bu araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında görev yapan 10 öğretmenin Sosyal Bilgiler dersinde gözlem yapılması ile,
3. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim gören 20 öğretmen adayının Sosyal Bilgiler dersinde gözlem yapması ile,
4. Gözlem 6. sınıf “Yeryüzünde Yaşam” ünitesi ile sınırlıdır.

1.6 Sayılılar

Bu araştırma aşağıdaki sayılılara dayalı olarak yapılmıştır:

- 1.Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derste doğal davrandıkları varsayılmıştır.
- 2.Yapılandırılmış gözlem formunun öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili yeterli bilgi alınabilecek şekilde düzenlendiği kabul edilmiştir.
- 3.Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili gözlem yapabilecek yeterlilikte olduğu varsayılmıştır.

1.7 Tanımlamalar

Sosyal Bilgiler: “Sosyal Bilgiler, bütün çeşitleriyle yeryüzüne bağlı olayları tanıtan, bunların oluş sebeplerini açıklayan, vatandaşlık hak ve ödevlerinin, sorumluluklarının neler olduğunu belirten, kısaca insan ve onun sosyal ve fiziki çevresiyle geçmişte, günümüzde ve gelecekteki etkileşimini ortaya koyan bilgilerdir” Dönmez (2003:32).

Geleneksel Yöntem: “Tek yönlü iletişime dayanan öğretmen merkezli yöntemler” (Küçükahmet,1999:38).

Öğrenme Stratejileri: “Öğrenme stratejileri; öğrencilerin, bağımsız olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirmelerini sağlayan teknikler, ilkeler ya da alışkanlıklardır (Yılmaz ve Sünbül 2003:119).

Yöntem: “ Yöntem, gerçeğe en kısa yoldan ulaşmak için kullanılan zihinsel ve işlemsel süreçler olarak ele alınabilir” (Sönmez, 1999:23).

Teknik: “Öğretim konularını sunmada başvurulan özel yol ya da öğretim çalışmalarını yürütme biçimi, öğretmenlerin öğretme yöntem ve yolları” (Öncül, 2000:865).

1.8 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın ana amacı, 6.sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Yeryüzünde Yaşam” ünitesindeki öğretmen davranışlarını belirlemek ve sorunların çözümüne yönelik önerilerde bulunmaktır. Araştırmamızın alt amaçlarını şu şekilde ifade edebiliriz:

- 1.Dersin giriş bölümündeki öğretmen davranışlarını belirlemek.
- 2.Dersin gelişme bölümündeki öğretmen davranışlarını belirlemek.
3. Dersin sonuç bölümündeki öğretmen davranışlarını belirlemek.
4. Derste kullanılan öğretim stratejileri, yöntem, teknik ve materyalleri ortaya koymak.
- 5.Sosyal Bilgiler dersindeki öğretmen davranışları ile ilgili sorulara çözüm önerileri getirmektir.

1.9 Araştırmanın Önemi

Günümüzde öğrenci merkezli eğitimin önemi artmaktadır. Öğrencilerin etkin katılımını sağlamak, kalıcı öğrenmeler için gereklidir. Sosyal Bilgiler dersinde verilen bilgilerin kalıcılığı ve öğrencilerin derse karşı tutumları; büyük ölçüde öğrenme ve öğretme süreçlerine bağlıdır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersindeki öğretme ve öğrenme süreçlerinin araştırılması ve değerlendirilmesi önemlidir. Yapılacak bu araştırmayla Sosyal Bilgiler dersindeki öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgili problem durumları ve bunların nedenleri ortaya koyulabilecektir. Ayrıca bu çalışmada problem durumlarının çözümüne yönelik getirilecek önerilerin daha verimli Sosyal Bilgiler dersi için öğretmenlere yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.10 İlgili Araştırmalar

Sönmez (2006), “İlköğretim Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Karadeniz Bölgesi Konusunun Görsel Araç-Gereçlerle Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin Değerlendirilmesi” adlı araştırması kapsamında “Karadeniz Bölgesi” konusunun işlenişinde görsel araç-gereç kullanılarak öğrenim gören öğrencilerin geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda; Sosyal Bilgiler dersinde görsel araç gereç kullanmanın başarıyı arttırması bakımından geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışkan ve Turan (2008), tarafından yapılan “Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarıya Ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi” adlı araştırma kapsamında, Ankara ili, Elmadağ İlçesinde bulunan Lalahan ve Yaşar Doğu ilköğretim okullarının 7. Sınıf toplam 60 öğrenci, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Araştırmada, akademik başarı testinden elde edilen nicel veriler ve çalışmanın sonunda öğrenciler ile yapılan görüşmelerden toplanan veriler sonucunda, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının Sosyal Bilgiler dersinde geleneksel öğrenme yaklaşımlarına göre öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada ve bilgilerin kalıcılığını sağlamada daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Kazu ve Yeşilyurt (2008), tarafından yapılan “Öğretmenlerin Öğretim Araç-Gereçlerini Kullanım Amaçları” konulu araştırmada, Elazığ il merkezinde devlet ve özel ilköğretim okulları ikinci kademe 430 branş öğretmeni ile çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin araç-gereç ile öğrenme-öğretme süreçlerine çeşitlilik katma, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine katkı sağlama, motivasyon ve dikkati artırma gibi amaçlarının olduğu ancak, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirme, problem çözme gibi amaçlarının olmadığı ortaya çıkmıştır.

Özşahin (2009), “Karikatürlerle Coğrafya öğretimi” adlı çalışmasında, coğrafya eğitiminde karikatürlerin önemi ve coğrafya öğretiminde karikatür kullanımının avantajları örnek bir uygulama ile ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Uygulamada elde edilen veriler, coğrafya öğretiminde karikatür kullanımının olumlu yönde bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Ünal ve Çelikkaya (2009), tarafından yapılan “Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5. Sınıf Örneği)” konulu araştırmada, Erzurum ili Aşkale ilçesi İbrahim Polat İlköğretim Okulundaki 5-A ve 5-B şubelerinde öğrenim gören 21 erkek ve 20 kız olmak üzere toplam 41 öğrenci deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Çalışma sonucunda, yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre işlenen dersin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin başarılarını arttırdığı, tutum yönünden ise bir değişikliğin olmadığı tespit edilmiştir.

Tunçer ve Güven (2007), tarafından yapılan “Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri Ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi” konulu araştırmada, Çanakkale Ömer Mart İlköğretim Okulu’nda deney ve kontrol grubu olarak belirlenen 5-A ve 5-C sınıflarında toplam 85 öğrenci deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda öğrenme stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin, MEB. 2004 öğretim programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ulusoy ve Gülüm (2009), tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Ve Coğrafya Konuları İşlenirken Öğretmenlerin Materyal Kullanma Durumları” konulu araştırmada, Adıyaman ili merkez ilçesinde görev yapmakta olan 190 sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmeni ile çalışılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, materyal kullanımı konusunda öğretmenlerin istekli olduğu, ancak gerek materyal bulma konusunda eksiklikler olması, bilgi teknolojisi sınıflarının olmaması, zaman ve maddi olanağın olmaması gibi gerekçelerle materyal kullanma konusunda tam olarak istenilen düzeyde olmadıkları, öğretmenlerin derslerde gerek tarih, gerekse coğrafya konuları olsun en çok kullandığı materyaller harita, fotoğraf ve resim olduğu ortaya çıkmıştır.

Ayva (2010), “Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Öğretme Süreci İle İlgili Öğrenci Görüşleri” adlı çalışması ile Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme öğretme sürecinin 4. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2009-2010 eğitim öğretim yılında İstanbul İELEV Özel 125. Yıl İlköğretim Okulu 4. Sınıfa devam eden 43 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin aktif öğrenme yöntemlerini olumlu buldukları, bu yöntemle ders işlendiği zaman derslerin daha eğlenceli, daha verimli geçtiği ifade edilmiştir.

Aykaç (2007), “Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğretim Yöntemlerinin Kullanılmasının Öğrencilerin Derse Karşı Tutumuna, Erişi Düzeyine Ve Kalıcılığa Etkisi” adlı çalışmasında belirlenen amacı gerçekleştirmek için 2004–2005 öğretim yılında, Ankara ili, Keçiören ilçesi Ulviye Fenmen İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören 48 öğrenci ile çalışmıştır. Yapılan bu çalışma sonucunda aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasının öğrenmenin kalıcılığı ve öğrencilerin derse karşı tutumlarında geleneksel yöntemlere göre daha etkili sonuçlar verdiği ortaya çıkmıştır.

Gezer ve Akpınar (2010), tarafından yapılan “Öğrenen Merkezli Yeni Eğitim Yaklaşımlarının Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansımaları” adlı araştırma, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığını, gerçekleşen değişimlerin öğrenme-öğretme sürecine ne derecede yansıdığını belirlemek amacıyla

yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çeşitli branşlardan oluşan 225 ortaöğretim öğretmen ile çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin yeni eğitim yaklaşımlarını fikir olarak benimsediklerini fakat öğrenme-öğretme sürecine tam olarak yansıtamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sakallı, Hürsen ve Özçınar (2009), tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Gözlemine Göre Öğretmenlerin Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları” konulu araştırmada, Yakın Doğu Üniversitesi alan öğretmenliği programında ve Atatürk Öğretmen Akademisi pedagoji sertifikası programında öğrenim gören toplam 71 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre, öğretmenler düz anlatım, soru cevap yöntemlerini her zaman; forum, konferans, münazara gibi yöntemleri ise hiç kullanmadıkları sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırmada veri toplama tekniği olan gözlem kullanılmıştır. Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:169). Yapılandırılmamış ve yapılandırılmış olmak üzere iki türü olan gözlem, araştırmacının uygun bulduğu her türlü ortamda veri toplama aracı olarak kullanılabilir. Bu yöntem, insan davranışlarını derinlemesine inceleyerek bütüncül bir anlayış ile açıklar.

2.2 Evren (Çalışma Grubu) ve Örneklem

Bu araştırmada, çalışma grubu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Samsun ilinde görev yapan 6.sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem ise farklı cinsiyet ve kıdemdeki 10 öğretmendir.

2.3 Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Araştırmamıza konu olan öğrenme ve öğretme süreçleri kapsamındaki öğretmen davranışlarının belirlenmesi amacıyla yapılandırılmış gözlem formu hazırlanmıştır. Bu form dört bölümden oluşmaktadır. I. bölümde dersin giriş bölümünde bulunması gereken öğretmen davranışlarına, II. bölümde gelişme bölümünde bulunması gereken öğretmen davranışlarına, III. bölümde dersin sonuç bölümünde bulunması gereken öğretmen davranışlarına yönelik sorulara yer verilmiştir. IV. bölümde ise Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derslerde kullandıkları stratejiler, yöntem, teknik ve materyaller ile ilgili açık uçlu sorular bulunmaktadır. Öğretmen adayları bu sorular ışığında gözlemler yapmışlardır. Yapılandırılmış gözlem formunun I., II. ve III. bölümündeki maddelerin belirlenmesinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın açıkladığı yeterlilikler dikkate alınmıştır.

2.4 Veri Toplama Aracının Uygulanması

Öğrenme-öğretme süreçleri kapsamında yer alan öğretmen davranışlarının gözlemlenmesi amacıyla Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında okuyan ve okul deneyimi dersi alan öğretmen adaylarından yardım alınmıştır. 20 öğretmen adayı yapılandırılmış gözlem formu ile “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinin işlenmesi sırasında farklı derslerde gözlem yapmıştır. İki öğretmen adayı bir öğretmeni gözlemleyecek şekilde bir düzen oluşturulmuştur. Kısacası 10 Sosyal Bilgiler öğretmenini 20 öğretmen adayı gözlemlemiştir. Öğretmen adaylarına gözlemi nasıl yapacakları konusunda eğitim verilmiştir. Öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi kapsamında yaptıkları gözlemler, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden gizli tutulmuştur. Burada amaç, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin doğal davranmalarını sağlamaktır.

2.5 Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırmamızda, gözlem formunun I.,II. Ve III. bölümlerinde yer alan öğretmen davranışlarına ilişkin SPSS ile elde edilen frekanslar ve yüzdeler verilmiştir. Formun IV. bölümünde ise Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları stratejileri, yöntem, teknik ve materyalleri belirlemek amacıyla açık uçlu sorular bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının bu soruları cevaplamaları, ders boyunca yaptıkları gözlemlerle mümkün olmuştur. Formun IV. bölümü ile ilgili gözlem sonuçları SPSS ile analiz edilmiş ve tanımlama kategorileri oluşturulmuştur. Bu kategorilere ilişkin de yüzdeler ve frekanslar ortaya koyulmuştur.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın amacına paralel olarak hazırlanan yapılandırılmış gözlem formundan elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1 Dersin Giriş Bölümündeki Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin dersin giriş bölümündeki öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Ders Etkinliklerinin Dağılımı

Maddeler		f		%	
		Evet	Hayır	Evet	Hayır
1	Dersin başında konu ile ilgili merak uyandırdı.	5	15	25	75
2	Bir önceki konu ile ilgili öğrencilere sorular sordu.	18	2	90	10
3	Bir önceki konunun kısa bir tekrarını yaptı.	15	5	75	25
4	Konunun güncel olaylarla bağlantısını kurdu.	18	2	90	10
5	OKS ' de çıkabilecek sorulara dikkat çekti.	13	7	65	35
6	Ödevleri kontrol etti.	15	5	75	25

Gözlem formundaki birinci madde olan “*Dersin başında konu ile ilgili merak uyandırdı.*” ifadesininin, 5 öğretmen adayı (% 25) tarafından evet olarak, 15 öğretmen adayı (%75) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin, dersin başında öğrencilerde konu ile ilgili merak uyandırmadıkları anlaşılmaktadır. Oysaki öğrencilerde merak uyandırmak, dersin giriş bölümünde

yapılması gereken önemli etmenlerden biridir. Çünkü sınıf ortamında onlarca uyaran bulunmaktadır. Bu durum onların dikkatini dağıtmakta ve derse adapte olmalarını engellemektedir. İşte bu noktada dikkatin önemi devreye girer. Öğrencilerin bir konuya dikkati çekilerek, zihinsel enerjilerini öğrenilecek konuya odaklamaları sağlanır. Dikkati sağlayan unsurlardan birisi konuyla ilgili merak uyandırmaktır. Araştırmanın bu bulgusu öğretmenlerin Sönmez'in (1999; 223), "öğrencide merak ve ilgi uyandırıp onun en üst düzeydeki hedef davranış üzerindeki yoğunlaşmasını sağlamak" tespitini ihmal ettiklerini göstermektedir. Örneğin incelediğimiz altıncı sınıf "Yeryüzünde Yaşam" ünitesinde bulunan "Dünya kâğıt üzerinde" konusu incelenirken öğretmenin sınıfa minyatür oyuncaklarla girmesi, bu oyuncakların gerçeklerinin belirli bir oranda küçültülmüş modelleri olduğunu söylemesi öğrencilerde harita bilgisi konusuna karşı merak uyandırmayı sağlayabilir.

Gözlem formundaki ikinci madde olan "*Bir önceki konu ile ilgili öğrencilere sorular sordu.*" ifadesinin, 18 öğretmen adayı (% 90) tarafından evet olarak, 2 öğretmen adayı (%10) tarafından ise hayır olarak, gözlem formundaki üçüncü madde olan "*Bir önceki konunun kısa bir tekrarını yaptı.*" ifadesinin, 15 öğretmen adayı (% 75) tarafından evet olarak, 5 öğretmen adayı (%25) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu tarafından yapılan bu iki aktivite eğer konular birbirleriyle ilgili ise konular arası bağlantıyı sağlamak; eğer ilgili değilse de bir önceki konuyu hatırlama düzeyini ortaya çıkarmak için yapılması gereken unsurlardır. Söz konusu olan bu iki madde eğitimde bilinenden bilinmeyene ilkesi ile açıklanmaktadır. Küçükahmet (2001:39) bu ilkenin özelliklerini şu şekilde maddeleştirmiştir:

1. Öğretmen yeni konuya başlamadan önce bir önceki derste öğrenilenleri tekrar etmeli,
2. Geçmiş dersi tekrar ederek kalıcılığı sağlamalı,
3. Konuyu anlamayan, yanlış anlayan ya da eksik anlayan öğrencilere konuyu doğru ve tam anlama imkânı verilmeli, bu yolla öğretimin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu ilkeyi uygulayan öğretmen yalnızca geçen dersi kalıcı hale getirmekle kalmayacak bunun yanında yeni derse de öğrencinin ilgisini çekecektir.

Araştırmanın bu bulgusu, gözlem yaptığımız öğretmenlerin çoğunun eğitimin ilkelerinden biri olan ‘bilinenden bilinmeyene’ ilkesine göre hareket ettiklerini, böylece öğrencilerinin konular arası ilişkiler kurarak öğrendiklerini söyleyebiliriz.

Gözlem formundaki dördüncü madde olan “*Konunun güncel olaylarla bağlantısını kurdu.*” ifadesinin, 18 öğretmen adayı (% 47,4) tarafından evet olarak, 2 öğretmen adayı (%5,3) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Veriler arası ilişki doğrultusunda, derste bu aktiviteyi yapan öğretmen sayısının, aktiviteyi yapmayan öğretmen sayısından fazla olduğunu söyleyebiliriz. Güncellik yani aktüalite, öğrencilerin yaşadıkları hayatla karşı karşıya gelmeleri, ders konularıyla güncel olay ve sorunlar arasında ilişki kurmaları gerçekleştirilirse sağlanabilir. Konular işlenirken güncelliğin sağlanması ile konular öğrenciler tarafından anlamlandırılarak, kalıcı öğrenmelerin oluşması gerçekleşir. Güncelliğin amacına ulaşması için, konu ile ilgili olmasına ve dengeli bir şekilde dağılmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. “Böyle bir dengenin kurulması, büyük ölçüde ilköğretim yıllarında ve ilköğretim öğretmenleri tarafından sağlanır. Seçici olmak kaydıyla kitap ve gazete okumanın, radyo dinlemenin, televizyon izlemenin, bilgisayar kullanmanın ya da çeşitli iletişim araçlarını kullanmanın yararlı birer faaliyet olduğunun öğrencilere benimsetilmesi gibi” (Aksoy, 2003:239). Yapılan gözlem sonucunda öğretmenlerin çoğunun, öğrencilerin konuları anlamalarında yarar sağlayabilecek güncelliğin önemini ve güncelliğin özellikle ilköğretim yıllarında gerçekleştiğinin farkında olduklarını, bu sebepten dolayı ders sürecinde eğitimin ‘güncellik’ ilkesine göre hareket ettiklerini söyleyebiliriz.

Gözlem formundaki beşinci madde olan “*OKS’ de çıkabilecek sorulara dikkat çekti*” ifadesinin, 13 öğretmen adayı (% 65) tarafından evet olarak, 7 öğretmen adayı (%35) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Bu oran doğrultusunda öğretmenlerin çoğunun derslerinde çıkabilecek sorulara dikkat çektiklerini, bu durumun iyi bir liseye gitmek isteyen öğrenciler üzerinde olumlu bir etki bırakabileceğini ifade edebiliriz.

Gözlem formundaki altıncı madde olan “*Ödevleri kontrol etti.*” ifadesinin, 15 öğretmen adayı (% 75) tarafından evet olarak, 5 öğretmen adayı (%25) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Sayısal ifadeler doğrultusunda, derste bu aktiviteyi yapan öğretmen sayısının, aktiviteyi yapmayan öğretmen sayısından fazla olduğunu ifade edebiliriz. Sınıf içi öğrenmeleri desteklemek ve öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirmek amacıyla öğrencilere verilen sınıf dışı etkinliklerden olan ödevler, öğrencilerin bilgi ve becerilerini arttırmayı ve aynı zamanda derste öğrendiklerini pekiştirerek bilgilerin daha kalıcı hale getirilmesini sağlamaktadır. Verilen ödevlerin konu ile ilgisinin olmasına, öğrenci seviyesine uygun olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Aksi halde ödevler, öğrencilerden daha çok velileri tarafından yapılacak, bu durum da ödevlerin amacına ulaşmasını engelleyecektir. Yapılan gözlem sonucunda, öğretmenlerin ödevleri kontrol etmeleri, ödevlerin öneminin bilincinde olduklarını ve verilen ödevlerin amaçlarına ulaşmasında büyük bir adım olduğunun bilincinde olduğunu göstermektedir. Araştırmamızın bu bulgusu, Aladağ ve Doğu (2009) tarafından yapılan “Fen ve Teknoloji Dersinde Verilen Ödevlerin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışma ile elde edilen ev ödevlerini kontrol etmelerinin öğrencilerin ödevlere daha fazla önem vermelerini sağladığı bulgusuyla örtüşmektedir.

3.2 Dersin Gelişme Bölümündeki Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin dersin gelişme bölümündeki öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Ders Etkinliklerinin Dağılımı

Maddeler	f		%		
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	
7	Öğrencileri ezberden çok düşünmeye ve araştırmaya sevk etti.	12	8	60	40
8	Derste çeşitli öğretim tekniklerinden yararlandı.	7	13	35	65
9	Konuda geçen kavramları açıkladı.	19	1	95	5
10	Konu ile ilgili önemli kavramları tahtaya yazdı.	14	6	70	30
11	Konunun günlük yaşamla bağlantısını kurdu.	18	2	90	10
12	Karikatürlerden yararlandı.	2	18	10	90
13	Tahtaya konuyla ilgili çeşitli şematik şekiller çizdi.	13	7	65	35
14	Kavram haritalarından yararlandı.	5	15	25	75
15	Öğrencilerin etkin katılımını sağladı.	14	6	70	30
16	Konuya uygun örnekler verdi.	19	1	95	5
17	Doğru cevabı buldurmak için ipucu kullandı.	16	4	80	20
18	Gezi-gözlem tekniğini kullandı.	-	20	-	100
19	Konu ile ilgili fotoğraflar gösterdi.	9	11	45	55
20	Animasyonlardan yararlandı.	3	17	15	85
21	Kitapta bulunan fotoğrafları öğrencilere yorumlattı.	17	3	85	15

Gözlem formundaki yedinci madde olan “Öğrencileri ezberden çok düşünmeye ve araştırmaya sevk etti.” ifadesinin, 12 öğretmen adayı (% 60) tarafından evet olarak, 8

öğretmen adayı (%40) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Oranlar doğrultusunda, derste bu aktiviteyi yapan öğretmen sayısının, aktiviteyi yapmayan öğretmen sayısından fazla olduğunu söyleyebiliriz. Bu durum, Sosyal Bilgiler dersinin öğrenciler tarafından sevilme oranını arttırabilir. Çoğu öğrenci Sosyal Bilgiler dersini ezber bir ders olarak gördüklerinden ders onlara sıkıcı gelmektedir. Öğretmenlerin ezber yerine öğrencileri düşünmeye yönlmesi, öğrencilerin kafasındaki bu düşünceyi değiştirmesini böylece öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini sevmelerini, derse severek çalışmalarını sağlayabilir. Öztürk ve Baysal'ın (1998) “İlköğretim 4-5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumu” adlı çalışmasının sonuçları yaptığımız yorumu doğrular niteliktedir. Bu çalışma sonucunda öğretmenleriyle iyi iletişim kurabilen, öğretim etkinliklerini sık kullanan, dersle ilgili araştırma yapan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı daha olumlu tutuma sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Yaptığımız yorumu doğrular nitelikte olan bir başka çalışma Kuyubaşoğlu'nun (2009) “ İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Kazandırılması İle İlgili Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri” adlı çalışmasıdır. Kuyubaşoğlu yapmış olduğu bu çalışma ile öğrencilerin yaratıcı düşünme ile işlenen dersleri daha zevkli buldukları böylece derse karşı ilgilerinin arttığını tespit etmiştir.

Gözlem formundaki sekizinci madde olan “*Derste çeşitli öğretim tekniklerinden yararlandı.*” ifadesinin, 7 öğretmen adayı (% 35) tarafından evet olarak, 13 öğretmen adayı (%65) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Oranlar doğrultusunda bu aktiviteyi yapan öğretmenlerin oranının bu aktiviteyi yapmayan öğretmenlerin oranından daha düşük olduğunu görmekteyiz. Oysaki öğretim teknikleri öğrenme-öğretme sürecini oluşturan, öğrencide kalıcı bilgilerin oluşmasını sağlayan unsurlardan birisidir. Teknik, Öncül (2000:865) tarafından “Öğretim konularını sunmada başvurulan özel ya da öğretim çalışmalarını yürütme biçimi, öğretmenlerin öğretim yöntem ve yolları” ifadesiyle açıklanmıştır. Yapılan gözlem sonucunda öğretmenlerin çoğunun öğrencilerin ilgisinin süreç boyunca canlı durmasını sağlayan, dersi eğlenceli hale getiren farklı, yeni tekniklerden yararlanmadıklarını söyleyebiliriz. Bunun nedeni olarak, zaman problemini verebiliriz. Çünkü Sosyal Bilgilerdeki konular

yoğun fakat ders süresi azdır. Öğretmenlerin de kısa sürede daha fazla bilgi verebilecekleri teknikleri (soru-cevap vb.) kullandıklarını ifade edebiliriz.

Gözlem formundaki dokuzuncu madde olan “*Konuda geçen kavramları açıkladı.*” ifadesinin, 19 öğretmen adayı (% 95) tarafından evet olarak, 1 öğretmen adayı (% 5) tarafından ise hayır olarak, görüşme formundaki onuncu madde olan “*Konu ile ilgili önemli kavramları tahtaya yazdı.*” ifadesinin, 14 öğretmen adayı (% 70) tarafından evet olarak, 6 öğretmen adayı (% 30) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Bu oran öğretmenlerin çoğunun konularda geçen kavramları tahtaya yazarak açıkladığını göstermektedir. Nesnelerin, olayların ortak özelliklerini kapsayan, onları ortak ad altında toplayan kavramlar soyuttur. Soyut olan bu unsurları öğrencilerin anlaması için somut hale girilmesi yani öğretmen tarafından çeşitli metotlar ile kavramların açıklanması gereklidir. Kavram öğretiminin öğrencilere pek çok yararı bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesini Doğanay (2003:234) “Sosyal bilgiler öğretiminde kavram temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır.” şeklinde belirtmiştir. Araştırmamızın bu bulgusu öğretmenlerin Doğanay’ın belirttiği düşünceye sahip olduklarını, bu nedenle ders sürecinde konuda geçen kavramları açıkladıklarını söyleyebiliriz. Öğretmenlerin ellerinde bulunan öğretmen kılavuz kitaplarında her ünitenin başlangıcında öğrencilere verilecek kavramlar ve bunların hangi düzeyde verilecekleri bulunmaktadır. Konuda geçen kavramlar eğer öğrenciler tarafından ilk defa karşılaşılmış ise giriş düzeyinde, daha önce karşılaşılmış fakat çok ayrıntıya inilmemişse geliştirme, eğer daha önceki konularda verilip ayrıntıya girilecekse pekiştirme düzeyinde verilir. Farklı düzeylerde verilen kavramlar sayesinde öğrenciler konuyu işlerken bilmedikleri kelimeler olmadıklarından dolayı kafalarında soru işareti olmadan dersi anlayabileceklerini söyleyebiliriz. Ele aldığımız ünite de geçen kavramlar öğretmen kılavuz kitabında şu şekilde verilmiştir:

- Giriş düzeyinde verilecek kavramlar: Çağ, Ekvator, İskân, Kutup, Milat, Okyanus, Uygarlık,
- Geliştirme düzeyinde verilecek kavramlar: Bölge, Coğrafi konum, Harita, Kıta, Kronoloji, Nüfus, Ölçek, Şehirleşme, Yüzyıl,

- Pekiştirme düzeyinde verilecek kavramlar: Beşeri ortam, Doğal ortam, İklim, Yerleşme, Yön

Gözlem formundaki on birinci madde olan “*Konunun günlük yaşamla bağlantısını kurdu.*” ifadesinin, 18 öğretmen adayı (% 90) tarafından evet olarak, 2 öğretmen adayı (% 10) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Oranlar arasındaki ilişki doğrultusunda, derste bu aktiviteyi yapan öğretmen sayısının, aktiviteyi yapmayan öğretmen sayısından fazla olduğunu söyleyebiliriz. Konuların günlük yaşamla bağlantısı öğrencileri daha aktif hale getirerek, bilgilerin daha kalıcı olmasını kolaylaştırır. Çünkü öğrenme bağlamsaldır, yani birey çevresiyle yakın bir ilişki içinde olduğundan öğrenci üzerinde çevrenin de etkisi vardır. Aksoy (2003:230-231) konuların günlük yaşamla olan bağlantısının önemini “Öğrenci sürekli iletişim içinde bulunduğu ortam, olgu ve olayları daha kolay algılama ve öğrenme eğilimindedir. Bu eğilim veya istek tüm bireylerde doğal bir motive edici güçtür. Bu güç öğrenciyi aktif tutar.” ifadeleriyle belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu öğretmenlerin çoğunun, Aksoy’un tespitlerini benimsediklerini, süreç boyunca çoğunun konuların işlenişinde günlük yaşamla bağlantılar kurduklarını söyleyebiliriz. Örneğin, ünitemiz içerisinde yer alan “Geçmişten Günümüze Yerleşme” konusu işlenirken, öğrencilerden geçmişteki köy yaşantıları ile şimdiki köy yaşantılarını karşılaştırmalarını isteyebiliriz. Bu durum öğrencilerin iki unsur arasındaki ilişkiyi kurarak bilgileri anlamlandırarak böylece kalıcı bilgilerin sağlanması mümkün olacaktır.

Gözlem formundaki on ikinci madde olan “*Karikatürlerden yararlandı.*” ifadesinin, 2 öğretmen adayı (% 10) tarafından evet olarak, 18 öğretmen adayı (% 90) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. İfadeler doğrultusunda, derste bu aktiviteyi yapmayan öğretmen sayısının, aktiviteyi yapan öğretmen sayısından daha fazla olduğunu belirtebiliriz. Bu bulgular, öğretmenlerin birçoğunun ders işlerken karikatürlerden yararlanmadıklarını göstermiştir. Karikatürler öğrencilerin var olan bilgilerinin ya da düşüncelerinin ortaya çıkarılmasını, derslerin daha verimli bir şekilde işlenmesini sağlar. Durualp’in (2006) yapmış olduğu “İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karikatür kullanımı” adlı çalışmasının bulguları yapmış olduğumuz

yorumu doğrular niteliktedir. Bu çalışmasında karikatür kullanılarak yapılan öğretim yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Gözlem formundaki on üçüncü madde olan “*Tahtaya konu ile ilgili çeşitli şematik şekiller çizdi.*” ifadesinin, 13 öğretmen adayı (% 65) tarafından evet olarak, 7 öğretmen adayı (% 35) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görölmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, derste bu aktiviteyi yapan öğretmen sayısının, aktiviteyi yapmayan öğretmen sayısından fazla olduğunu söyleyebiliriz. şekillerin çizilmesi, öğrencilerin zihinlerinde yeni bir şemanın oluşmasına ya da var olan şemanın gelişmesine yardımcı olur. Yani özümseme yaşanarak, öğrenme içşelleştirilir. Böylece, kavramlar arası bağlantı kurularak bilgilerin anlamlandırılmasını bu durum ise bilgilerin kalıcılığının gerçekleşmesini sağlar.

Gözlem formundaki on dördüncü madde olan “*Kavram haritalarından yararlandı.*” ifadesinin, 5 öğretmen adayı (% 25) tarafından evet olarak, 15 öğretmen adayı (%75) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görölmektedir. Verilen sayılar doğrultusunda, derste bu aktiviteyi yapmayan öğretmen sayısının, aktiviteyi yapan öğretmen sayısından daha fazla olduğunu söyleyebiliriz. Oysaki kavram haritaları öğrencilerin konuları anlamlandırmasında önemli bir role sahiptir. Novak tarafından geliştirilen kavram haritası anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için etkili bir yoldur. “Martin’e (1994) göre kavram haritası bir disiplin ya da onun alt disiplinlerini kapsayan kavramlar arasındaki ilişkileri ve hiyerarşileri gösteren bilişsel yapıların iki yönlü sunumlarıdır” (Akt: Yanpar şahin 2003:296). Kavram haritaları sayesinde kavramlar arası ilişkiler kurularak yeni bilgiler kazandırılabilir. Yine bu sayede öğrenciler konuda geçen tüm kavramları gördükleri için yanlış ilişkilendirdikleri kavramları düzeltebilir. Öğretmen yeri geldiğinde öğrencilerde kavram zenginliği yaratmak amacıyla ilgili yeni kavramlar ekleyebilir. “Bu yönüyle kavram haritası durağan olmaktan öte dinamik bir özelliğe sahiptir” (Aykaç, 2006:236). Kurnaz’ın (2010) yapmış olduğu “Kavram Haritalarının Öğretim Sürecinde Kullanılması: Bir Aksiyon Araştırması” adlı çalışmasında, kavram haritalarının kullanımının öğrencilerin başarılarını arttırdığı tespit etmiştir. Araştırmanın bu bulgusu öğretmenlerin kavram haritalarının, kavram öğretimine olan büyük

katkısının farkında olmadıklarını, bu yüzden kavram haritalarından yararlanmak yerine geleneksel şekillerle kavram öğretiminde bulduklarını söyleyebiliriz.

Gözlem formundaki on beşinci madde olan “*Öğrencilerin etkin katılımını sağladı.*” ifadesinin, 14 öğretmen adayı (% 70) tarafından evet olarak, 6 öğretmen adayı (% 30) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Oranlar doğrultusunda, derste bu aktiviteyi yapan öğretmen sayısının, aktiviteyi yapmayan öğretmen sayısından fazla olduğunu söyleyebiliriz. Eğitim sisteminde meydana gelen değişme ile öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa doğru geçiş yapıldı. Böylece öğrenci bilgileri pasif alıcısından aktif alıcısı haline aldı. Eğitim sistemimizin dayandığı yapısalcı öğretim kuramına göre “Öğrenme, bireylerin bakış açılarını paylaşma, bilgi alışverişinde bulunma ve işbirliği içinde başkalarıyla olan etkileşimleri sayesinde gelişir” (Özden, 2005:71). Öğrencilerin derse etkin olarak katılması, yaparak-yaşayarak öğrenmenin gerçekleşmesini sağladığı için bilgilerde kalıcılık da sağlanacağını, derste öğrencilerin etkin katılımını sağlayan öğretmenlerin derste disiplin sorununun da önüne geçileceğini söyleyebiliriz. “Ayrıca öğrenciyi merkeze alındığı ve aktif katılımın sağlandığı, öğrenciye ve düşüncelerine değer verildiği, bilginin yaşamla bütünleştirilerek anlamlandırıldığı bir öğrenme- öğretim ortamı sağlamak da Sosyal Bilgiler dersine karşı olumlu tutumlar geliştirmesine katkı sağlayacaktır” (Doğanay 2003:40). Araştırmanın bu bulgusu öğretmenlerin, Doğanay’ın düşüncelerini benimsediklerini, derse öğrencilerin etkin katılımının önemini farkında olduklarını söyleyebiliriz.

Gözlem formundaki on altıncı madde olan “*Konuya uygun örnekler verdi.*” ifadesinin, 19 öğretmen adayı (% 95) tarafından evet olarak, 1 öğretmen adayı (% 5) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Belirttiğimiz sayılar doğrultusunda, derste bu aktiviteyi yapan öğretmen sayısının, aktiviteyi yapmayan öğretmen sayısından fazla olduğunu ifade edebiliriz. Örnekler konuları somut hale getirir. Sosyal Bilgilerde bulunan konularının çoğu soyut kavramlardır. Bu soyut kavramların somut işlemler döneminde olan öğrencilerin anlaması için öğretmenlerin konuları örneklerle açıklamaları yararlıdır. Örneklerin sağladığı bu yarar, örneklerin günlük yaşamla olan ilişkisiyle doğru orantılıdır. “Öğrenmeyi kitap satırları arasından değil, gerçek hayatın

içinden örneklerle yapmak” (Özden, 2005:73). Örnekler öğrencilerin günlük yaşamla ilgili olduğunda örnekleri daha iyi anlamlandıracak öğrencide bilgi daha kalıcı olacaktır. Araştırmanın bu bulgusu doğrultusunda öğretmenlerin çoğunun örneklerin öğrenci için önemini farkında olduklarını, bu nedenle derslerde öğrencilerin anlayabilecekleri, konularla ilgili çeşitli örnekler verdiklerini ifade edebiliriz.

Gözlem formundaki on yedinci madde olan “*Doğru cevabı buldurmak için ipucu kullandı.*” ifadesinin, 16 öğretmen adayı (% 80) tarafından evet olarak, 4 öğretmen adayı (% 20) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Oranlar arasındaki ilişki doğrultusunda, derste bu aktiviteyi yapan öğretmen sayısının, aktiviteyi yapmayan öğretmen sayısından fazla olduğunu söyleyebiliriz. Sönmez (1999:32) “İpucu doğru yanıt gelmediği zaman, öğrencinin yanıtı bulması için ortama sunulan hatırlatıcı, sorunu çözücü uyarıcıdır.” şeklinde tanım yapmıştır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere bu durum, yazılı, sözel ya da görsel ipuçlarını kullanılarak gerçekleşmektedir. Araştırmanın bu bulgusu doğrultusunda öğretmenlerin çoğunun, Sönmez tarafından tanımı yapılan ipuçlarının yararlarının farkında olduklarını bu nedenle derste doğru cevabı direk söylemektense ipuçları kullanarak öğrencilerin bilgileri ezberlemelerinden kurtardığını dile getirebiliriz.

Gözlem formundaki on sekizinci madde olan “*Gezi-gözlem tekniğini kullandı.*” ifadesinin, 20 öğretmen adayı (% 100) tarafından hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Oranlar doğrultusunda, derste bu aktiviteyi yapan öğretmenin olmadığını söyleyebiliriz. Sınıf dışı öğretim tekniklerinden olan gezi ve gözlem teknikleri öğrencilerde çevre ile okul arasında bir bağ oluşturmayı amaçlamaktadır. Böylece bilgilerin ve kavramların öğrenciler tarafından daha kolay anlamlandırılmasını gerçekleştirir. “Ders dışı etkinlikler, eğitimde, çocuğun kendisinin görev alması gerekliliği düşüncesi doğrultusunda doğmuştur ve bu bağlamda denilebilir ki; ders dışı etkinliklerin doğuşu geleneksel sınıf öğretimine karşı bir tepkinin dışavurumudur” (Binbaşıoğlu, 2000:15). Araştırmanın bu bulgusu doğrultusunda çeşitli eğitimciler tarafından da yararlarının belirtildiği, kullanımının tavsiye edildiği gezi-gözlem tekniğini öğretmenlerin kullanmadıklarını söyleyebiliriz. Ele aldığımız ünite içinde de yer verilmesi gerekirken öğretmenler tarafından uygulanmaması dikkat çekicidir.

Gözlem formundaki on dokuzuncu madde olan “*Konu ile ilgili fotoğraflar gösterdi.*” ifadesinin, 9 öğretmen adayı (% 45) tarafından evet olarak, 11 öğretmen adayı (% 55) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Oysaki ele aldığımız ünite de bol miktarda fotoğraf kullanılabilir (tarihi eşya, savaş, kişi, ticari faaliyetler, şehir vb.). Gerçekleri olduğu gibi yansıtan fotoğraflar ile öğrencilerin dikkati konuya çekilir. Soyut unsurları somutlaştırarak, hatırlamayı kolaylaştırır ve konunun daha iyi anlaşılmasını sağlar. Birçok yararı olan fotoğrafların, öğretmenlerin çoğu tarafından kullanılmadığını araştırmanın bu bulgusu doğrultusunda belirtebiliriz. İncelediğimiz üniteye uygun olduğu halde fotoğrafların fazla kullanılmaması ise ilgi çekicidir. Akbaba (2005) “Tarih Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı” adlı çalışmasında tarih öğretiminde fotoğraf kullanımının öğrencilerin akademik başarılarının arttırdığı tespit edilmiştir.

Gözlem formundaki yirminci madde olan “*Animasyonlardan yararlandı.*” ifadesinin, 3 öğretmen adayı (% 15) tarafından evet olarak, 17 öğretmen adayı (% 85) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Değerlere göre derste bu aktiviteyi yapan öğretmen sayısının, aktiviteyi yapmayan öğretmen sayısından az olduğunu ifade edebiliriz. Üç boyutlu görüntülerin oluşmasını sağlayarak, görüntü zenginliği yaşatan animasyonların kullanımının bu kadar az olmasının nedenlerinden biri okullarda yaşanan imkânsızlık olabilir. Oysaki derslerde animasyonların kullanımının artması bilgilerin kalıcılığını arttırdığı için dersin hedeflerine ulaşması için önemlidir.

Gözlem formundaki yirmi birinci madde olan “*Kitapta bulunan fotoğrafları öğrencilere yorumlattı.*” ifadesinin, 17 öğretmen adayı (% 85) tarafından evet olarak, 3 öğretmen adayı (% 15) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu bize gözlem yaptığımız öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, fotoğrafları öğrencilere yorumlatarak, öğrencilerin ders sürecinde aktif olmalarını sağladıklarını söyleyebiliriz. Öğretmenlerin bu davranışları, M.E. B. tarafından hazırlanan kılavuz kitaplarını kullandıklarını gösterebilir. Çünkü bu kitaplarda konu ile ilgili resimlerin, fotoğrafların sorular sorularak öğrencilerin yorum yapması belirtilmiştir. Öğrencilerin aktif olmasına dayanan eğitim sisteminde fotoğrafların yorumlanması önemlidir. Yorumlar sayesinde derse aktif olarak katılan öğrencilerin nasıl gördüklerini, nasıl algıladıkları anlaşılır. Ayrıca öğrenciler arasındaki algılama farkları da ortaya

çıkabilir. Yararlarının bunlarla sınırlı olmadığı fotoğraf yorumlarının yapılması için öğretmenler tarafından sorulan sorular çeşitli düzeylerde olabilir. "...şu tarzda sorular sorabiliriz:

Bilgi: fotoğrafta bulunan herhangi bir nesne gösterilerek bu nesnenin ismi, özellikleri nedir? Vs.

Kavrama: fotoğrafta bulunan nesne veya nesnelerin işlevlerinin ne olduğuna ilişkin sorular

Analiz: fotoğrafta bulunan nesnelerin sınıflandırılması istenebileceği gibi bu nesne veya öğelerin birbirleriyle olan ilişkisine yönelik sorularda sorulabilir.

Sentez: fotoğrafla ilişkili olarak veya fotoğraftan yola çıkarak bir hikaye oluşturmaları veya bir senaryo tasarımları istenebilir.

Değerlendirme: fotoğrafta görülen temanın veya fotoğrafta yer alan herhangi bir öğenin durumuna ilişkin sorular yöneltilir" (Gökkaya ve Oruç 2003:152).

3.3 Dersin Sonuç Bölümündeki Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin dersin sonuç bölümündeki öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Ders Etkinliklerinin Dağılımı

Maddeler	f		%	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
22 Öğrencilere konu ile ilgili ön çalışma yaptırdı.	11	9	55	45
23 Konu ile ilgili öğrencilerin materyaller getirmesini sağladı.	9	11	45	55
24 Ünite sonundaki testleri öğrencilerle birlikte çözdü.	14	6	70	30
25 İlgi çekici ödevler verdi.	9	11	45	55
26 Performans ödevleri verirken öğrencilerin isteklerini göz önünde tuttu.	7	13	35	65

Gözlem formundaki yirmi ikinci madde olan “*Öğrencilere konu ile ilgili ön çalışma yaptırdı.*” ifadesinin, 11 öğretmen adayı (% 55) tarafından evet olarak, 9 öğretmen adayı (% 45) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Bu değerler doğrultusunda gözlemlenen öğretmenlerden, bu aktiviteyi yapan ile yapmayanların sayısının birbirlerine yakın olduğunu ifade edebiliriz. Öğretmenlerin ellerinde bulunan öğretmen kılavuz kitabında, bir sonraki konuya geçmeden önce öğrencilerden getirmelerinin istendiği, araştırmaların yapılmasının istediği derse hazırlık kısımları bulunmaktadır. Örneğin; “Dört Mevsim Türkiye “ konusunda öğrencilerde hava durumu haberlerini izlemelerini istemenin yapılması gerektiği öğretmen kılavuz kitabında derse hazırlık kısmında belirtilmektedir. Bu doğrultuda baktığımızda bu aktiviteyi yapanların sayısının daha fazla olmasının gerektiğini söyleyebiliriz. Çünkü konudan önce istenilenler hedef davranışlara yöneliktir, bu durumda dersin hedeflerine ulaşmayı kolaylaştıracaktır.

Gözlem formundaki yirmi üçüncü madde olan “*Öğrencilere konu ile ilgili materyaller getirmesini istedi.*” ifadesinin, 9 öğretmen adayı (% 45) tarafından evet olarak, 11 öğretmen adayı (% 55) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Değerlere göre belirtilen ifade de hayır seçeneğini işaretleyen öğretmen adayı sayısı ile evet seçeneğini işaretleyen öğretmen adayı sayısı arasında farkın az olduğu, fakat hayır seçeneğini işaretleyen öğretmen adayı sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu doğrultusunda öğretmenlerin dersin sonuç bölümünde Sönmez (1999:234) tarafından “Gelecek ders için öğrencilerce yapılacak hazırlıklar varsa, onların bildirilmesi” şekliyle belirttiği bu unsuru dikkate alan öğretmen sayısının az olduğunu söyleyebiliriz. Oysaki öğrenciler tarafından ders için ön hazırlığın yapılması, öğrencileri daha motive edecek böylece dersin hedeflerine ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Bir önceki maddede de belirttiğimiz gibi öğretmen kılavuz kitaplarında derse hazırlık bölümünde öğrencilerin bir sonraki konu ile ilgili hangi çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmektedir. Örneğin; ‘Dünya Kâğıt Üzerinde’ konusu için öğrencilerden sınıfa araba, bebek gibi oyuncakların getirilmesi belirtilmiştir. (Genç vd. 2009:77)

Gözlem formundaki yirmi dördüncü madde olan “*Ünite sonundaki testleri öğrencilerle birlikte çözdü.*” ifadesinin, 14 öğretmen adayı (% 70) tarafından evet olarak, 6 öğretmen adayı (% 30) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Ortaya çıkan oranlar doğrultusunda, derste bu aktiviteyi yapan öğretmen sayısının, aktiviteyi yapmayan öğretmen sayısından fazla olduğunu ifade edebiliriz. Ünite sonundaki değerlendirme soruları boşluk doldurma, doğru-yanlış, çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardır. Sorular tüm üniteyi kapsadığı için derste bunların çözülmesi ünitenin özeti anlamını taşır. Derste çözülmesi, öğrenciler tarafından unutulmuş bilgilerin tekrar edilmesini sağlayacağından dolayı kalıcı bilgilerin oluşması gerçekleşir.

Gözlem formundaki yirmi beşinci madde olan “*İlgi çekici ödevler verdi.*” ifadesinin, 9 öğretmen adayı (% 45) tarafından evet olarak, 11 öğretmen adayı (% 55) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Oranlar arasındaki ilişki doğrultusunda, derste bu aktiviteyi yapan öğretmen sayısının, aktiviteyi yapmayan öğretmen sayısından daha az olduğunu söyleyebiliriz. Araştırmanın bu bulgusu doğrultusunda öğretmenlerin çoğu tarafından farklı, ilgi çekici ödevlerin verilmediğini belirtebiliriz. Oysaki ders dışı etkinliklerden biri olan ödevler öğrenilen bilgi ve becerilerin daha iyi anlaşılmasını, pekiştirilmesini sağlar. Bu durumun gerçekleşmesi için ise öğrencilerin ödevleri isteyerek, severek yapmalarını gerektirir. Bu nedenle öğretmenler verdikleri ödevlerde öğrencilerin ilgilerini çekebilecek, güncel konularla ilişkili ödevler vermeleri gerekmektedir. Aladağ ve Doğu (2009) tarafından yapılan “Fen ve Teknoloji Dersinde Verilen Ödevlerin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışma sonucu yaptığımız yorumu destekler niteliktedir. Çalışmada ödevlerin güncel konularla ilgili olması, öğrencileri ödev yapmada istekli kıldıkları tespit edilmiştir.

Gözlem formundaki yirmi altıncı madde olan “*Performans görevleri verirken öğrencilerin isteklerini göz önünde tuttu.*” ifadesinin, 7 öğretmen adayı (% 35) tarafından evet olarak, 13 öğretmen adayı (% 65) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Değerler doğrultusunda, derste bu aktiviteyi yapan öğretmen sayısının, aktiviteyi yapmayan öğretmen sayısından daha az olduğunu ifade edebiliriz. Bu bulgu doğrultusunda öğretmenlerin performans görevleri verilirken öğrencilerin isteklerini göz önünde tutmadıklarını bu durumun ise öğrencilerin performans görevlerine karşı

olumsuz tutumlara sahip olmasına neden olduğunu söyleyebiliriz. Çalışmamızın bu bulgusu, Akdağ'ın (2009) "İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında elde edilen, öğrencilerin proje görevlerinin konularının ağır olduğundan fazla sevmedikleri bulgusu ile örtüştüğü görülmektedir. Oysaki her ünitenin sonunda bulunan performans ödevleri, öğrencilerin sahip olduğu bilgileri, becerileri günlük hayatla ilişkilendirerek ortaya koydukları kısa çalışmalardır. Bu bağlamda performans görevlerini yapan öğrencilerin günlük hayatları devreye girdiğinden dolayı öğretmenlerin bu görevleri verirken öğrencilerin isteklerini göz önünde tutmalarının gerektiğini söyleyebiliriz.

3.4 Dersin Bütün Bölümlerindeki Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin dersin bütün bölümlerindeki öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Ders Etkinliklerinin Dağılımı

	Maddeler	f		%	
		Evet	Hayır	Evet	Hayır
27	Anlaşılır ve akıcı bir dil kullandı.	16	4	80	20
28	Soruların cevaplarını düşünmeleri için öğrencilere vakit verdi.	16	4	80	20
29	Soru cevap tekniğini kullandığı zaman konu bütünlüğü bozuldu.	-	20	-	100
30	Anlaşılmayan sorularla ilgili ipucu verdi.	15	5	75	25
31	Öğrencileri soru sormaya özendirdi.	14	6	70	30
32	Jest ve mimikleri etkili bir şekilde kullandı.	18	2	90	10

33	Konular arası bağlantı kurdu.	17	3	85	15
34	Düşündürücü sorular sordu.	16	4	80	20
35	Ses tonunu etkili bir şekilde kullandı.	19	1	95	5
36	Ders araç ve gereçlerini sınıf düzeyine uygun bir şekilde kullandı.	12	8	60	40

Gözlem formundaki yirmi yedinci madde olan “*Anlaşılır ve akıcı bir dil kullandı.*” ifadesinin, 16 öğretmen adayı (% 80) tarafından evet olarak, 4 öğretmen adayı (% 20) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. İstendik davranışları sağlayan öğelerden biri olan öğretmenler bu hedefleri gerçekleştirmek için yapılması gereken en önemli unsur güzel, akıcı bir dil kullanmasıdır. “Kullandığımız dil, öğrenmeyi etkiler. Araştırmacılar insanların öğrenirken kendi kendilerine konuştuklarını işaret etmişlerdir. Öğrenme ve dil birbirinin içine geçmiş durumdadır” (Özden, 2005:63). Araştırmanın bu bulgusu doğrultusunda öğretmenlerin birçoğunun, dilin akıcı ve güzel kullanılmasının eğitim-öğretim sürecinde çok önemli bir yere sahip olduğunun farkında olduklarını, dersin hedeflerine daha kolay ulaşabilmek için ders süreci boyunca anlaşılır bir dil kullandıklarını söyleyebiliriz.

Gözlem formundaki yirmi sekizinci madde olan “*Soruların cevaplarını düşünmeleri için öğrencilere vakit verdi.*” ifadesinin, 16 öğretmen adayı (% 80) tarafından evet olarak, 4 öğretmen adayı (% 20) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Elde edilen değerler sonucunda, evet seçeneğini işaretleyen öğretmen adayı sayısının hayır seçeneğini işaretleyen öğretmen adayı sayısından fazla olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu öğretmenlerin birçoğunun Sönmez’in (1999:33) “Hedef davranışların kazandırılması için yeterli zaman verilmelidir.” ifadesine göre hareket ettiklerini söyleyebiliriz. Öğrencilerin neleri anladıklarını, neleri anlamadıklarını ortaya çıkarmak için sorulan sorulara öğretmenler öğrencilerin düşünmeleri için yeteri kadar süre vermezlerse öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin sarsılabilir. Bu durum öğrenme- öğretim sürecinde iyi bir sınıf ortamının oluşmasını engeller çünkü iyi bir

sınıf ortamının sağlanması için gerekli unsurlardan bir tanesi, öğretmenlerin öğrencilere soruları cevaplamaları için uygun süre tanınmasıdır.

Gözlem formundaki yirmi dokuzuncu madde olan “*Soru-cevap tekniğini kullandığı zaman konu bütünlüğü bozuldu.*” ifadesinin, 20 öğretmen adayı (% 100) tarafından hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda gözlem yaptığımız öğretmenlerden hepsinin sorduğu sorularla dersin anlam bütünlüğünü koruduklarını söyleyebiliriz. Konu bütünlüğünün sağlandığı sorularla konuların daha iyi anlaşılması sağlanırken, konuda geçen bilgiler arası bağlantı da kurulabilir.

Gözlem formundaki otuzuncu madde olan “*Anlaşılmayan sorularla ilgili ipucu verdi.*” ifadesinin, 15 öğretmen adayı (% 75) tarafından evet olarak, 5 öğretmen adayı (%25) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Oranlar arası ilişki doğrultusunda, derste bu aktiviteyi yapan öğretmen sayısının, aktiviteyi yapmayan öğretmen sayısından fazla olduğunu söyleyebiliriz. Gelişme bölümünde “*Doğru cevabı buldurmak için ipucu kullandı.*” maddesinin yorumunda belirttiğimiz gibi öğretmenlerin cevabı hemen vermek yerine ipuçlarını kullanarak öğrencilerin cevabı bulmalarını sağlamaları, öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak etkili öğrenme gerçekleşebilir.

Gözlem formundaki otuz birinci madde olan “*Öğrencileri soru sormaya özendirdi.*” ifadesinin, 14 öğretmen adayı (% 70) tarafından evet olarak, 6 öğretmen adayı (% 30) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Değerlere göre, derste bu aktiviteyi yapan öğretmen sayısının, aktiviteyi yapmayan öğretmen sayısından fazla olduğunu ifade edebiliriz. Araştırmanın bu bulgusu sonucunda, öğretmenlerin birçoğunun derste öğrencileri soru sormaya özendirdiğini söyleyebiliriz. Soru sormaya özendiren öğretmenlerin bu davranışları doğrultusunda, öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini hızlandırabilir.

Gözlem formundaki otuz birinci madde olan “*Jest ve mimikleri etkili bir şekilde kullandı.*” ifadesinin, 18 öğretmen adayı (% 90) tarafından evet olarak, 2 öğretmen adayı (% 10) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Sakallı, Bakay ve Hüssein (t.y.) tarafından yapılan “*Öğretmenlerin Öğretme Stratejilerini Kullanmalarına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi*” adlı çalışmada elde

edilen, “öğretmenlerin ses tonlamasına, jest ve mimiklere dikkat ettikleri...” bulgusuyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin kullandıkları jest ve mimikler sayesinde öğrenci nerede yanlış nerede doğru yaptığını bilmektedir. Bu bakımdan bunların hem pekiştirici hem de dönüt- düzeltme olarak kullanılabileceğini söyleyebiliriz. Örneğin; öğrencinin sorulan soruyu yapması halinde öğretmenin mimiklerinden yanlış olduğunu anlarsa cevabın doğrusunu bulmaya yönelir. Bu durumda düzeltme olur. Cevap doğru olursa öğretmenin bir mimiği öğrenci için pekiştirici görevi yapar.

Gözlem formundaki otuz üçüncü madde olan “*Konular arası bağlantı kurdu.*” ifadesinin, 17 öğretmen adayı (% 85) tarafından evet olarak, 3 öğretmen adayı (% 15) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Oranlar arası ilişki doğrultusunda, derste bu aktiviteyi yapan öğretmen sayısının, aktiviteyi yapmayan öğretmen sayısından fazla olduğunu söyleyebiliriz. Araştırmanın bu bulgusu doğrultusunda öğretmenlerin yarısından fazlasının konular arası bağlantı kurarak dersi işlediğini ifade edebiliriz. Konular arası bağlantının kurulması sayesinde öğrenciler konular arası ilişki kurarak, var olan ön öğrenimleri sayesinde benzerlikleri, farklılıkları görebilir, yanlış öğrenmeleri varsa onları düzeltebilir. Böylece öğrencinin öğrenmesi daha anlamlı ve daha hızlı olabilir. “Bu kolay ve çabuk öğrenme öğrencinin öz güveninin artmasına, cesaretle çalışmaya başlamasına ve başarıya ulaşmasına neden olacağı için eğitsel değeri yüksek...” (Küçükahmet, 2001:39).

Gözlem formundaki otuz dördüncü madde olan “*Düşündürücü sorular sordu.*” ifadesinin, 16 öğretmen adayı (% 80) tarafından evet olarak, 4 öğretmen adayı (% 20) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Değerler doğrultusunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilere soru sorduğunu söyleyebiliriz. Bu durum öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını, ezberlemek yerine anlamlandırarak öğrenmelerini sağlayabilir. Böylece sınıf içi etkili öğrenme-öğretme ortamını oluşturabilir.

Gözlem formundaki otuz beşinci madde olan “*Ses tonunu etkili bir şekilde kullandı.*” ifadesinin, 19 öğretmen adayı (% 95) tarafından evet olarak, 1 öğretmen adayı (% 5) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Elde edilen oranlar doğrultusunda,

derste bu aktiviteyi yapan öğretmen sayısının, aktiviteyi yapmayan öğretmen sayısından fazla olduğunu ifade edebiliriz. Ses tonunun etkili bir şekilde kullanılmasının birçok yararı vardır. Öğretmenin ses tonunu iyi bir şekilde kullanması dersi monotonluktan kurtarabilir. Şöyle ki, öğretmenlerin dersi hep aynı ses tonuyla anlatması öğrenciler üzerinde can sıkıntısının oluşmasına neden olurken, vurgulara önem vererek sesini kullanması öğrenciler üzerinde uyarıcı etki yapabilir. Araştırmanın bu bulgusu doğrultusunda öğretmenlerin birçoğunun, derste ses tonunu etkili bir şekilde kullanımının önemini farkında olduklarını, çoğunun ders anlatırken ses tonunu etkili bir şekilde kullandığını söyleyebiliriz.

Gözlem formundaki otuz altıncı madde olan “*Ders araç-gereçlerini sınıf düzeyine uygun bir şekilde kullandı.*” ifadesinin, 12 öğretmen adayı (% 60) tarafından evet olarak, 8 öğretmen adayı (%40) tarafından ise hayır olarak kodlandığı görülmektedir. Değerlere göre, derste bu aktiviteyi yapan öğretmen sayısının, aktiviteyi yapmayan öğretmen sayısından fazla olduğunu söyleyebiliriz. Öğrenme-öğretme süreçlerinin en iyi şekilde gerçekleştirilmesi için gerekli olan unsurlardan biri olan materyallerin öğretmenlerin çoğu tarafından sınıf düzeyine uygun bir şekilde kullandıklarını ifade edebiliriz. Böylece derslerde görsellik sağlanarak konuların öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması sağlanır.

Gözlem formundaki otuz yedinci madde olan “*Bir ders boyunca öğretmenin öğrencilere soru sorma sıklığı.*” ifadesinin, 12 öğretmen adayı (% 60) tarafından sık sık olarak, 7 öğretmen adayı (%35) tarafından bazen, 1 öğretmen adayı (%5) tarafından ise nadiren olarak kodlandığı görülmektedir. Oranlar doğrultusunda, öğretmen adaylarının çoğunun ‘sık sık’ seçeneğini işaretlediklerini görmekteyiz. Bu doğrultuda öğretmenlerin çoğunun ders sürecinde öğrencilere soru sorduğunu söyleyebiliriz. Diğer bölümlerde soru sorma ile ilgili ortaya çıkan bulgular doğrultusunda öğretmenlerin öğrencilere yeteri kadar soru sorduğunu, sorular için gerekli zamanın verildiğini, yanlış sorularda doğru cevapların öğrenciler tarafından bulunmaları için gerekli ipuçlarının verildiğini kanıt olarak gösterebiliriz.

Gözlem formundaki otuz sekizinci madde olan “*Öğrencilerin cevaplarına dönüt verme sıklığı.*” ifadesinin, 3 öğretmen adayı (% 15) tarafından her zaman, 6 öğretmen adayı (%30) tarafından sık sık, 9 öğretmen adayı (%45) tarafından bazen, 1 öğretmen adayı (%5) tarafından nadiren, 1 öğretmen adayı (%5) tarafından ise hiçbir zaman olarak kodlandığı görülmektedir. Değerler doğrultusunda bu ifadeye ‘bazen’ seçeneğini işaretleyen öğretmen adaylarının ‘sık sık’ ve ‘her zaman’ seçeneklerini işaretleyen öğretmen adayı sayısından fazla olduğunu fakat sayılar arasında fazla bir farkın olmadığını, ‘her zaman’ seçeneğini işaretleyenlerin sayısının ise her ikisinden az olduğunu görmekteyiz. Dönüt öğrenciye, verdiği cevapların doğru olup olmadığını anlama imkânı sunar. Bir anlamda öğretimin bireyselleşmesini sağlar. Araştırmamızın bu bulgusu doğrultusunda öğretmenlerin birçoğunun, öğrencilere dönüt vermenin öneminin farkında olmadıklarını ve derslerinde çok sık kullanmadıklarını söyleyebiliriz.

Gözlem formundaki otuz dokuzuncu madde olan “*Öğretmenin konuyu öğrencilere anlattırma sıklığı.*” ifadesinin, 2 öğretmen adayı (%10) tarafından sık sık, 9 öğretmen adayı (%45) tarafından bazen, 5 öğretmen adayı (%25) tarafından nadiren, 4 öğretmen adayı (%20) tarafından ise hiçbir zaman olarak kodlandığı görülmektedir. Elde edilen sayısal veriler doğrultusunda öğretmen adayları tarafından en fazla işaretlenen seçeneğin ‘bazen’ olduğu, ‘nadiren’ ve ‘hiçbir zaman’ seçeneklerini işaretleyen öğretmen adayı sayılarının birbirine yakın olduğunu, en az ise ‘sık sık’ işaretleyen öğretmen adayının olduğunu görmekteyiz. Araştırmanın bu bulgusu doğrultusunda gözlem yaptığımız öğretmenler içerisinde, konuyu ‘bazen’ öğrencilere anlattıran öğretmenlerin sayısının fazla olduğunu söyleyebiliriz. Derslerde öğrencilerin aktif olması gerekirken öğretmenlerin konuları anlatması, alışkanlıklardan ileri gelebilir. Oysaki konular öğrenciler tarafından hazırlanıp sınıfta anlatılırsa ve bunun ardından öğretmenler konunun kısa tekrarını yaparsa bilgilerin kalıcılığı sağlanmış olur.

3.5 Gözlem Yaptığımız Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejilerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin derslerde kullandıkları stratejilere yönelik sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Kullanılan Stratejilerin Dağılımı

ÖĞRETİM STRATEJİSİ	f	%
Sunuş	20	100
Buluş	5	25

Gözlem formundaki “*Derste kullandığı öğretim stratejilerini yazınız*” açık uçlu sorusuna öğretmen adaylarının verdikleri cevapların dağılımına baktığımızda; öğretmenlerin en çok kullandığı stratejinin, sunuş yoluyla öğretim stratejisi olduğu, bu stratejinin yanında az da olsa buluş yoluyla öğretim stratejisinin kullanıldığını görmekteyiz. İçeriğin fazla, ders saatinin ise az olduğu Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin özellikle sunuş yoluyla öğretim stratejisini tercih etmelerinin nedeni olarak, bu stratejinin kısa sürede fazla bilgi vermeye uygun olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz. “Kısa zamanda çok bilgi kazandırılması, anlamlı öğrenmeyi sağlaması ve zaman açısından tasarruf sağlaması bu yaklaşımın üstün yönleri olarak gösterilebilir” (Demircioğlu, 2003:139). Özellikle yeni bir konunun öğretilmesinde tercih edilen bu strateji, etkili kullanılması halinde öğrencilerin başarılarını artırır, aksi halde dersi ezber dayalı bir ders, öğrenciyi ise pasif haline getirir. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencinin başarısını arttıran, dersin hedeflerine ulaşmasını kolaylaştıran daha etkili stratejiler bulunmaktadır. Nitekim stratejilerle ilgili yapılan birçok çalışma yorumumuzu doğrular niteliktedir. Özdemir’in (2005) “Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıfların Problem Çözme Başarısına Etkisi” adlı çalışmasında, geleneksel öğretim modeline göre işbirliğine dayalı öğrenmenin başarıyı daha çok arttırdığı, Karaca’ın (2007) “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tam Öğrenme Modelinin Uygulanabilirliği” adlı çalışmasında geleneksel öğretim modellerinin öğretmeni aktif, öğrenciyi ise pasif duruma getirirken, tam öğrenme modeliyle öğrencilerin daha aktif, öğretimin daha kaliteli hale geldiği, Uludağ’ın (2003) “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Araştırma – İnceleme Yoluyla Öğretim Ve Geleneksel Öğretimin Akademik Başarıya Etkisi” adlı çalışmasında inceleme yoluyla öğretimin öğrencilerin başarısını daha çok arttırdığı, Ocak’ın (2004) “Buluş Yoluyla Öğretimin Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi” adlı çalışmasında, buluş

stratejisinin sunuş stratejisinden daha fazla zaman aldığı; fakat buluş stratejisinde öğrenmenin daha kalıcı, öğrencilerin daha istekli daha aktif olduğu sonucuna ulaşmıştır.

3.6 Gözlem Yaptığımız Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemlere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin derslerde kullandıkları yöntemlere yönelik sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Kullanılan Yöntemlerin Dağılımı

YÖNTEMLER	f	%
Soru Cevap	20	100
Düz Anlatım	18	90
Tartışma	6	30
Rol Yapma	2	10

Gözlem formundaki “*Derste kullandığı yöntemleri yazınız.*” açık uçlu sorusuna öğretmen adaylarının verdikleri cevapların dağılımına baktığımızda; 20 öğretmen adayı (%100) soru-cevap, 18 öğretmen adayı (%90) düz anlatım, 6 öğretmen adayı (%30) tartışma, 2 öğretmen adayı (%10) tarafından ise rol yapma yazdığı görülmektedir. Bulgular doğrultusunda öğretmenlerin yöntem olarak en fazla soru-cevap yöntemini kullandıklarını söyleyebiliriz. Araştırmanın bu bulgusu Öztaş Ve Turan’ın (2009) “...öğretmenlerin en fazla soru-cevap yöntemini kullandıkları ve belli yöntemlerde odaklaştıkları...” bulgusuyla örtüştüğü görülür. Elde ettiğimiz bu bulguyla örtüşen bir diğer araştırma ise; Sakallı, Hürsen, Özçınar (2009) tarafından yapılan “Öğretmen adaylarının gözlemine göre öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları” adlı çalışmalarında elde ettikleri “Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenler düz anlatım, soru cevap yöntemlerini her zaman sınırları içerisinde, ev ödevi, sınıf içi

uygulamalar, problem çözüme, gösterip yaptırma yöntemlerini sık, proje, örnek olay inceleme, tartışma, benzetim, bilgisayar destekli eğitim, özel ders gözlem, eğitsel oyunlar, işbirlikçi öğretim, beyin fırtınası, gezi ve yansıtma yöntemlerini az sınırları içerisinde kullanmakta, ekip öğretimi, deney, rol oynama, mikro öğretim tekniği, demeç, söylev, görüşme, sergi, drama, konferans, münazara, sempozyum, seminer, panel, altı şapkalı düşünme tekniği, forum ve zıt panel, yöntemlerini hiç sınırları içerisinde kullanmakta oldukları” bulgusudur. Konuların öğretilmesi için izlenen yol olarak tanımlayabileceğimiz yöntemler eğitimin hedeflerine ulaşmasında önemi bir role sahiptir. Yöntemlerin bu önemine sahip olduğunu bilen öğretmenlerin ise derslerde bazı yöntemlere ağırlık vermesi dikkat çekicidir. Bu durumun sınıfların kalabalık, konuların fazla olmasından, maliyetin yetersizliğinden vb. nedenlerden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Çatak’ın (2008) “6. Sınıf Yeni Sosyal Bilgiler Öğretimi Programındaki Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasının “...yeni programda kullanılması öngörülen yöntem tekniklerin uygulanması için sınıf sayılarının uygun olmadığı ve gerekli teknolojik alt yapının mevcut olmadığı...” bulgusu yorumumuzu doğrular niteliktedir.

3.7 Gözlem Yaptığımız Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Tekniklerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin derslerde kullandıkları tekniklere yönelik sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Kullanılan Tekniklerin Dağılımı

TEKNİKLER	f	%
Beyin Fırtınası	4	20
Görüş geliştirme	2	10
Eğitsel oyunlar	1	5
Balık kılıcı	1	5

Gözlem formundaki “*Derste kullandığı öğretim teknikleri yazınız*” açık uçlu sorusuna öğretmen adaylarının verdikleri cevapların dağılımına baktığımızda; 4 öğretmen adayı (%20) beyin fırtınası, 2 öğretmen adayı (%10) görüş-geliştirme, 1 öğretmen adayı (%5) eğitsel oyunlar, 1 öğretmen adayı (%5) tarafından ise balık kılıcı yazıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgulara göre, derste kullanılan tekniklerin materyaller gibi çeşitlilik göstermediğini, öğretmenlerin az bir kısmının derslerde beyin fırtınası, görüş-geliştirme, eğitsel oyunlar ve balık kılıcı gibi teknikleri kullandıklarını söyleyebiliriz. Bu durumda öğretmenlerin yeni programda öğrencinin aktif katılımına olanak sağlayan bazı tekniklere yer verdiğini ifade edebiliriz. Nitekim Çatak’ın (2008) “6. Sınıf Yeni Sosyal Bilgiler Öğretimi Programındaki Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında “Öğretmenlerin uygulamalarında yeni yöntem ve tekniklere yer verdikleri...” sonucuna varılmıştır.

3.8 Gözlem Yaptığımız Öğretmenlerin Kullandıkları Materyallere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin derslerde kullandıkları materyallere yönelik sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Kullanılan Materyallerin Dağılımı

MATERYALLER	f	%
Harita	16	80
Tahta	14	70
Kılavuz Kitabı	11	55
Tarih Şeridi	3	15
Evden Getirilen Çeşitli Materyaller	3	15
Bilgisayar	3	15
Atlas	2	10
Küre	1	5

Gözlem formundaki “*Derste kullandığı materyalleri yazınız*” açık uçlu sorusuna öğretmen adaylarının verdikleri cevapların dağılımına baktığımızda; 16 öğretmen adayı (%80) harita, 14 öğretmen adayı (%70) tahta, 11 öğretmen adayı (%55) kılavuz kitabı, 3 öğretmen adayı (%15) tarih şeridi, 3 öğretmen adayı (%15) bilgisayar, 3 öğretmen adayı (%15) evden getirilen çeşitli materyaller, 2 öğretmen adayı (%10) atlas, 1 öğretmen adayı (%5) tarafından ise küre yazıldığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu doğrultusunda, gözlem yaptığımız öğretmenlerin en fazla harita, tahta gibi materyalleri kullandıklarını, öğretmen kılavuz kitabında belirtilen materyallerin çoğunu kullanılmadıklarını söyleyebiliriz. Çalışmamızın bu bulgusu, Ulusoy ve Gülüm (2009) tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Ve Coğrafya Konuları İşlenirken Öğretmenlerin Materyal Kullanma Durumları” adlı çalışmasında elde ettiği “Öğretmenlerin derslerde gerek tarih, gerekse coğrafya konuları olsun en çok kullandığı materyaller harita, resim olduğu görülmektedir.” bulgusuyla örtüştüğü görülmektedir. M.E. B. tarafından öğretmenlere yol göstermesi için hazırlanan ve bütün öğretmenlerde bulunan bu kitaplarda ele aldığımız “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinde kullanılması gereken materyaller belirtilmiştir. Bunlar; harita, küre, atlas, gazete ve TV haberleri,

dünyanın farklı doğal ortamlarındaki günlük yaşamı yansıtan fotoğraflar, buluntu ve kalıntı resimleri, tarih şerididir. Kılavuz kitabında belirtilen bu kadar materyalin kullanılması gerekirken öğretmenler tarafından bunların az bir miktarının kullanılması dikkat çekicidir. Oysaki yeni eğitim sisteminin dayandığı yapılandırmacılık eğitim kuramında materyaller önemli bir yere sahiptir. Çünkü öğrenci merkezli olan bu karam bilgilerin ezberlenmesine değil, araştırılarak anlamlandırılmasına dayanır. Bu durumun oluşmasında ise materyallerin rolü büyüktür. Çünkü materyaller birçok duyu organına hitap ederek bilgilerin anlamlandırılmasını sağlar. Böylece öğrencileri ezberden kurtararak başarılarını artırır. Eğitimciler tarafından yapılan çalışmalarda materyal kullanımının öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin; Meydan'ın (2001) ilköğretim birinci kademe Sosyal Bilgiler öğretimi kapsamında coğrafya konularının işlenişinde laboratuvar ve görsel - işitsel materyal kullanımının öğrencilerin niteliksel gelişimine etkisinin değerlendirildiği çalışmasında ve Doğan'ın (1998) materyaller üzerine yaptığı araştırmasında, materyal kullanılan sınıflardaki öğrencilerin başarılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitimde materyal kullanımının önemli olduğu halde fazla kullanılmaması ise yapılan çalışmalarda ortak bir sonucu ortaya çıkarmıştır. Yılmaz ve Tepebaş'ın (t.y.) ve Yılmaz'ın (2009) yapmış oldukları çalışmalarda, okulların araç-gereç ve öğretim materyalleri açısından yetersiz olduğunu, bu yetersizliklerin yapılandırmacı yaklaşımın gerçek sınıf ortamında uygulanmaya geçirilmesini oldukça zorlaştırdığı sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM IV

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, bir önceki bölümde verilen bulgular ve yorumlar maddeleştirilmek suretiyle özetlenmiş, sonuçlar ile ilişkili önerilerde bulunulmaya çalışılmıştır.

4.1 Sonuçlar

Yapılan çalışma ile ulaşılan sonuçlar şunlardır:

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun;

1. Dersin giriş kısmında, ödevleri kontrol ettikleri ve bir önceki derste işlenen konuyu hatırlatmak amacıyla kısa bir genel tekrar yaptıkları,
2. Dersin giriş kısmında, öğrencilerin merakını uyandıracak etkinlikleri genelde yapmadıkları,
3. Ders süresi boyunca ses tonunu, jest ve mimiklerini etkili bir şekilde kullandıkları,
4. Anlatımda akıcı ve anlaşılır bir dil kullandıkları,
5. Sorularla konu bütünlüğünü ve dersin akışını bozmadıkları,
6. Konularda geçen kavramların öğretimine önem verdikleri, kavramları açıkladıkları fakat kavram öğretiminde önemli olan kavram haritalarından yeterince yararlanmadıkları,
7. Konuların güncel olaylarla ve öğrencilerin yaşantılarıyla bağlantılarını kurdukları,
8. Derslerinde anlatım, soru-cevap gibi klasik yöntem ve teknikleri kullandıkları ancak kılavuz kitapta ünite için önerilen gezi-gözlem, müze eğitimi vb. alternatif öğretim yöntemlerine başvurmadıkları,
9. Dersin işlenişinde harita, kılavuz kitap ve haritadan yoğun bir şekilde yararlandıkları,
10. Ünite işlenirken 8.sınıfta girecekleri sınavda soru çıkabilecek konulara vurgu yaptıkları,

11. Dersin işlenişinde daha çok sunuş yoluyla öğretim stratejisini tercih ettikleri, buluş ve araştırma-inceleme vb. stratejilere daha az başvurdukları,
12. Ders kitabındaki fotoğraflarla ilgili sorular sordukları ve bu soruları öğrencilerin cevaplayabilmeleri için yeterli zaman verdikleri ancak kitaptaki fotoğraflar dışında konu ile ilgili başka fotoğrafları kullanmadıkları,
13. Çeşitli şekiller çizerek, önemli kavramları yazarak vb.lerini yaparak yazı tahtasını yoğun bir şekilde kullandıkları,
14. Ünite sonlarında bulunan, genel tekrar niteliğinde olan ünite testlerini öğrencilerle birlikte yaptıkları sonucuna varılmıştır.

4.2 Öneriler

6.sınıf sosyal bilgiler dersindeki öğrenme-öğretme süreçlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda getirilen öneriler şunlardır:

1. Öğretmenlerimizin büyük bir bölümünün derslerinde soru-cevap, düz anlatım gibi klasik yöntemleri kullandıkları ve alternatif yöntemlere yeterince başvurmadıklarını daha önceden belirtmiştik. Öğretmenlerimizin belirttiğimiz alternatif yöntem ve teknikleri daha çok kullanabilmeleri için hizmet içi eğitimlere ihtiyaç vardır.
2. Öğrenme ortamında öğrencilerin daha çok duyu organından yararlanması için öğretmenlerin materyal kullanımına ağırlık vermeleri gerekir.
3. Yeteri kadar materyali olmayan okulların bütçeleri doğrultusunda ilgili yerlerden materyal temin etmeleri gereklidir.
4. Öğretmenlerin derslerde daha fazla etkinlik yaptırabilmeleri için haftalık ders saati arttırılmalıdır.
5. Her öğrencinin kavrama hızı ve şekli aynı olmadığından dolayı dersin işlenişinde farklı stratejiler, yöntemler, teknikler kullanılmalıdır.
6. Öğrencilerin araştırma yapmaları, performans görevleri sunmaları için gerekli imkânları okul idaresi sağlamalıdır.
7. Sosyal Bilgiler öğretiminde gezi-gözlem yönteminin yaygın olarak kullanılabilmesi için bu yöntemin alt yapısının hazırlanarak programlarda zorunlu hale getirilmesi gereklidir.

8. Sınıflar, programda öngörülen etkinlikleri yapmaya ve temel becerileri kazandırmaya olanak tanıyacak biçimde düzenlenmelidir.
9. Öğrenme ve öğretme süreçleri kapsamında yer alan etkinliklerin uygulanabilmesi için sınıf mevcutları kalabalık olmamalıdır.
10. Okullarda dersin etkililiğini artırmak için çağdaş standartlarda öğretim teknolojilerine ve materyallerine yer verilmelidir.
11. Öğretmenler derslerini işlerken sunuş yoluyla öğretim stratejisi dışında diğer öğretim stratejilerinden de yararlanmalıdır.

KAYNAKÇA

AKBABA, Bülent,2005. "*Tarih Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı*", **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 6, Sayı 1,ss. 185-197.

AKDAĞ,Hakan,2009. "*İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Konya İli Örneği)*", **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**,21,ss.1-14.

AKPINAR, Burhan. GEZER Burcu,2010. "*Öğrenen Merkezli Yeni Eğitim Yaklaşımlarının Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansımaları*", **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**,14,ss.1-12.

AKSOY, Bülent, 2003. İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Coğrafya Konularının Öğretim İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler*.(Ed.) Cemalettin ŞAHİN. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

ALADAĞ, Caner. DOĞU Süleyman, 2009. "*Fen ve Teknoloji Dersinde Verilen Ödevlerin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*", **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**,21,ss15-23.

ALKAN, Cevat, 2005. *Eğitim Teknolojileri*, Ankara: Anı Yayıncılık.

AYDIN, Hasan, 2006. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yeni Yaklaşımlar, *Öğrenme-Öğretme Sürecinde Planlama ve Uygulama*. (Ed.) Necdet Aykaç ve Hasan Aydın. Ankara: Naturel Yayıncılık.

AYKAÇ, Necdet, 2006. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretim Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri. *Öğrenme-Öğretme Sürecinde Planlama ve Uygulama*. (Ed.) Necdet Aykaç ve Hasan Aydın. Ankara: Naturel Yayıncılık.

AYKAÇ, Necdet,2007.” *Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğretim Yöntemlerinin Kullanılmasının Öğrencilerin Derse Karşı Tutumuna, Erişi Düzeyine ve Kalıcılığa Etkisi*”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**,23,ss.24-37.

AYVA, Özge,2010.” *Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Öğretme Süreci İle İlgili Öğrenci Görüşleri*”, **International Conference on New Trends in Education and Their Implications**, Antalya, 11-13 November, ss.276-282.

BİLEN, Mürüvvet, 1989. *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Ankara: Sistem Yayınları.

BİLEN, Mürüvvet, 2002. *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Ankara: Anı Yayıncılık.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit, 1988. *Eğitime Giriş*, Ankara: Binbaşoğlu Yayınevi.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit, 2000. *Okulda Ders Dışı Etkinlikler MEB Öğretmen Kitapları Dizisi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş. ÇİVİ, Cuma, 1997. *Genel Öğretim Metodları*. İstanbul: Beta Yayınları.

BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş. ÇİVİ, Cuma, 1999. *Genel Öğretim Metodları*. İstanbul: Beta Yayınları.

ÇALIŞKAN , Hüseyin. TURAN ,Refik, 2008. “*Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarıya ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi*”, **Türkiye İklim Bilimleri Dergisi**, Ankara, Cilt 6 Sayı 4, ss.603-627.

ÇALIŞKAN, Mustafa. YAVUZER, Yasemin. DEMİR, Zekeriya, 2001. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Konya: Mikro Basım Yayım Dağıtım.

ÇATAK, Kerem,2008. ” *6. Sınıf Yeni Sosyal Bilgiler Öğretimi Programındaki Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri*”, yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi SBE.

ÇELİKKAYA, Tekin . ÜNAL , Çiğdem, 2009. “*Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5. Sınıf Örneği)*”. **Atatürk Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 13 (2),ss. 197-212.

ÇUBUKÇU, Zühal, 2011. İşbirlikçi Öğrenme. *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. (Ed.) Behçet ORAL. Ankara: Pegem Akademi.

DEMİR, Kenan, 2010. Tam Öğrenme Modeli. *Eğitimde Yeni Yönelimler*. (Ed.)Özcan Demirel. Ankara: Pegem Akademi.

DEMİRCİOĞLU, İsmail Hakkı, 2003. Öğretim Stratejileri. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Ed.) Cemil Öztürk ve Dursun Dilek. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DEMİREL, Özcan, 1994. *Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Usem Yayınları.

DOĞANAY, Ahmet, 2003. Sosyal Bilgiler Öğretimi. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Ed.) Cemil Öztürk ve Dursun Dilek. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

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

DUMAN, Bilal, 2008. *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

EKİNCİ, Necla, 2010. İşbirliğine Dayalı Öğrenme. *Eğitimde Yeni Yönelimler*. (Ed.) Özcan DEMİREL. Ankara: Pegem Akademi.

ERDEN, Münire. FİDAN, Nurettin, 1987. *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

ERGÜN, Mustafa. ERGEZER Bahattin, 1999. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.

ERTÜRK, Selahattin, 1972. *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

ERTÜRK, Selahattin, 1986. *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

FİDAN, Nurettin, 1986. *Okulda Öğrenme ve Öğretme:kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

GENÇ, Emine v.d. 2009. *Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı*. (Ed.) Mustafa SAFRAN. İstanbul: Kelebek Matbaacılık.

GÖKALP, Murat, 2011. *Grupla Öğretme Modelleri. Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. (Ed.) Behçet ORAL. Ankara: Pegem Akademi.

GÖKKAYA Kürşat. ORUÇ Şahin, 2003. *Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Görsel Materyallerin Kullanımına Bir Örnek: Fotoğraf .Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler*. (Ed.) Cemalettin ŞAHİN. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

GÜLBAHAR, Yasemin, 2006. *Öğretim Araçları ve Materyalleri. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Planlama ve Uygulama*. (Ed.) Necdet AYKAÇ ve Hasan AYDIN Ankara: Naturel Yayıncılık.

GÜLTEKİN,Mehmet, 2008. *Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Öğrenme Yaklaşımları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

GÜLÜM, Kamile. ULUSOY Kadir,2009. ”*Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konuları İşlenirken Öğretmenlerin Materyal Kullanma Durumları*”, **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 10, Sayı 2,ss.85-99.

GÜVEN, İsmail, 2004. *Miili Eğitim Dergisi*. Ankara: M.E.B Yayınları.

HESAPÇIOĞLU, Muhsin, 1994. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

İLHAN, Tahsin, 2011. Öğrenme Stratejileri ve İlgili Sınıflamalar. *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. (Ed.) Behçet ORAL. Ankara: Pegem Akademi.

KARAGÖZOĞLU, A.Galip, 1996. *İlkokullarda Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Yayınları

KARACA, Abbas, 2007. ”*Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tam Öğrenme Modelinin Uygulanabilirliği*”. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi SBE.

KOÇAK, Recep, 2011. Temel Kavramlar, Öğrenmeyi Etkileyen Etmenler. *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. (Ed.) Behçet ORAL. Ankara: Pegem Akademi.

KURNAZ, Mehmet Altan, 2010. ”*Kavram Haritalarının Öğretim Sürecinde Kullanılması: Bir Aksiyon Araştırması*”. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Kış 2010, 8(1), ss.175-199.

KUYUBAŞIOĞLU, Berivan, 2009. "*İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Kazandırılması İle İlgili Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri*". Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi SBE.

KÜÇÜKAHMET, Leyla, 1999. *Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme*. İstanbul: Alkım Yayınları.

KÜÇÜKAHMET, Leyla, 2001. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Dağıtım.

OCAK, Gürbüz, 2004. "*Buluş Yoluyla Öğretimin Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi*", **Sosyal Bilimler Dergisi**, ss.289-297.

ÖMEROĞLU, Esra v.d. 2003. *Okul Öncesi Eğitimde Drama*. Ankara: Kök Yayıncılık.

ÖNCÜL, Remzi, 2000. *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

ÖZDEMİR, Ayşe Fatma, 2005. "*Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıfların Problem Çözme Başarısına Etkisi*", Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi EBE.

ÖZDEN, Yüksel, 2005. *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ÖZŞAHİN, Emre, 2009. "*Karikatürlerle Coğrafya Öğretimi*". **Marmara Coğrafya Dergisi** , İstanbul, Sayı 20, ss. 101-122 .

ÖZTAŞ, Sezai. TURAN, Refik, 2009. "*İlköğretim Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Tarih Ünitelerinin İşlenişinde Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri*", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi** ,Güz, 7(4), ss. 903-932.

ÖZTÜRK, Cemil, 2005. İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük. *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi*. Ankara: A.A.M. Yayınları.

SABAN, Ahmet, 2002. *Öğrenme Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

SAKALLI, Mukaddes. BAKAY, Gizem. HÜSSEİN Gülsen, t.y. "*Öğretmenlerin Öğretme Stratejilerini Kullanmalarına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi*",**Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Fakültesi** , ss.704-709.

SAKALLI, Mukaddes. HÜRSEN, Çiğdem. ÖZÇINAR, Zehra, 2009. "*Öğretmen Adaylarının Gözlemine Göre Öğretmenlerin Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları*"

SENEMOĞLU, Nuray, 1998. *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramından Uygulamaya*. Ankara: Özsen Matbaası.

SENEMOĞLU, Nuray, 2010. *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi .

SÖNMEZ, Veysel, 1996. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

SÖNMEZ, Veysel, 1998. *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

SÖNMEZ, Veysel, 1999. *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

SÖNMEZ, Ömer Faruk, 2006. "*İlköğretim Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Karadeniz Bölgesi Konusunun örsel Araç-Gereçlerle Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin Değerlendirilmesi*". yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

SÖZER, Ersan, 1998. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Belli Başlı Yöntem ve Tekniklerin İncelenmesi. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

ŞAHAN, Hasan Hüseyin v.d. 2011. Öğretim Stratejileri. *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. (Ed.) Behçet ORAL. Ankara: Pegem Akademi.

ŞİMŞEK, Hasan. ALİ ,Yıldırım, 2008. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TAŞLI, İsmail, 1996. "*Öğrenci Merkezli Yöntemlerle Coğrafya Öğretimi*". Yayınlanmamış doktora tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, SBE.

TUNÇER, Berfu K. GÜVEN, Bülent, 2007. "*Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin*

Tutumları Üzerindeki Etkisi". Yüzüncü Yıl Üniveristesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt IV Sayı II, ss.1-20.

ULUDAĞ, Özlem, 2003. " *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Araştırma – İnceleme Yoluyla Öğretim Ve Geleneksel Öğretimin Akademik Başarıya Etkisi*". yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi SBE.

ÜN AÇIKGÖZ, Kamile, 1996. *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Tanyılmaz Matbaası.

VURAL,Birol, 2004. *Eğitim Öğretimde Planlama- Ölçme ve Stratejiler*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

YANPAR ŞAHİN,Tuğba. YILDIRIM Soner, 1999. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

YANPAR ŞAHİN, Tuğba , 2003. Öğretim Materyal ve Teknolojileri. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Ed.) Cemil ÖZTÜRK ve Dursun DİLEK. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

YILMAZ, Hasan. SÜNBÜL, A. Murat , 2003. *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Mikro Yayınları.

YILMAZ, Kaya, 2010. "Sosyal Bilgiler Eğitimindeki Sorunlar Ve Çözüm Önerileri: Öğretim Elemanlarının Görüşleri". **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi** Güz, 8(4), ss.839-867.

YILMAZ, Kaya. TEPEBAŞ, Ferdi, t.y. *"İlköğretim Düzeyinde Sosyal Bilgiler Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar: Mesleğine Yeni Başlayan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri"*. **Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 2(1) s s. 157- 177.

YEŞİLYURT, Etem. KAZU, Hilal, 2008. *"Öğretmenlerin Öğretim-Araç Gereçlerini Kullanım Amaçları"*.**Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt 18,Sayı 2 ss.175-188.

EK

Yapılandırılmış Gözlem Formu

Aşağıda bir dersle ilgili aktiviteler bulunmaktadır. Bu aktivitelerin yapılması durumunda E harfini, yapılmaması durumunda ise H harfini koyunuz.

Konu:

Tarih:

1. Dersin başında konu ile ilgili merak uyandırdı.
2. Bir önceki konu ile ilgili öğrencilere sorular sordu.
3. Bir önceki konunun kısa bir tekrarını yaptı.
4. Konunun güncel olaylarla bağlantısını kurdu.
5. OKS ' de çıkabilecek sorulara dikkat çekti.
6. Ödevleri kontrol etti.
7. Öğrencileri ezberden çok düşünmeye ve araştırmaya sevk etti.
8. Derste çeşitli öğretim tekniklerinden yararlandı.
9. Konuda geçen kavramları açıkladı.
10. Konu ile ilgili önemli kavramları tahtaya yazdı.
11. Konunun günlük yaşamla bağlantısını kurdu.
12. Karikatürlerden yararlandı.
13. Tahtaya konuyla ilgili çeşitli şematik şekiller çizdi.
14. Kavram haritalarından yararlandı.
15. Öğrencilerin etkin katılımını sağladı.
16. Konuyu uygun örneklerle açıkladı.
17. Doğru cevabı buldurmak için ipucu kullandı.
18. Gezi-gözlem tekniğini kullandı.
19. Konu ile ilgili fotoğraflar gösterdi.
20. Animasyonlardan yararlandı.
21. Kitapta bulunan fotoğrafları öğrencilere yorumlattı.
22. Öğrencilere konu ile ilgili ön çalışma yaptırdı.
23. Konu ile ilgili öğrencilerin materyaller getirmesini sağladı.
24. Ünite sonundaki testleri öğrencilerle birlikte çözdü.
25. İlgi çekici ödevler verdi.
26. Performans ödevleri verirken öğrencilerin isteklerini göz önünde tutuyor.
27. Anlaşılır ve akıcı bir dil kullandı.
28. Soruların cevaplarını düşünmeleri için öğrencilere vakit verdi.
29. Soru cevap tekniğini kullandığı zaman konu bütünlüğü bozuldu.
30. Anlaşılmayan sorularla ilgili ipucu verdi.
31. Öğrencileri soru sormaya özendirdi.

32. Jest ve mimikleri etkili bir şekilde kullandı.
33. Konular arası bağlantı kurdu.
34. Düşündürücü sorular sordu.
35. Ses tonunu etkili bir şekilde kullandı.
36. Ders araç ve gereçlerini sınıf düzeyine uygun bir şekilde kullandı.

Aşağıdaki aktivitelerin öğretmenler tarafından yapılma sıklığına göre kutucukları işaretleyiniz.

37. Bir ders boyunca öğretmenin öğrencilere soru sorma sıklığı.

Sık sık () Bazen () Nadiren()

38. Öğrencilerin cevaplarına dönüt verme sıklığı.

Her zaman() Sık sık () Bazen () Nadiren() Hiçbir zaman()

39. Öğretmenin konuyu öğrencilere anlattırma sıklığı.

Sık sık () Bazen () Nadiren() Hiçbir zaman()

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

40. Derste kullandığı öğretim stratejilerini yazınız.
41. Derste kullandığı yöntemleri yazınız.
42. Derste kullandığı öğretim teknikleri yazınız.
43. Derste kullandığı materyalleri yazınız.