



**5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ İNSANLAR, YERLER VE  
ÇEVRELER ÖĞRENME ALANI KAVRAMLARININ ÖĞRETİMİNE  
YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

**Emrah URHAN**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Yusuf İNEL**

**Uşak**

**Haziran, 2019**

**5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ İNSANLAR, YERLER VE  
ÇEVRELER ÖĞRENME ALANI KAVRAMLARININ ÖĞRETİMİNE  
YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

**Emrah URHAN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı**

**Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü**

**Danışman: Dr.Öğr. Üyesi Yusuf İNEL**

**Uşak**

**Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Haziran, 2019**

## YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

### 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER ÖĞRENME ALANI KAVRAMLARININ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Emrah URHAN

Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi

Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haziran- 2019

Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Yusuf İNEL

Bu araştırma beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretim programında “*İnsanlar, Yerler ve Çevreler*” öğrenme alanında yer alan konu ve kavramlar hakkında öğrencilerin sahip oldukları ön bilgi tespit edilmesi, bu kavramların daha etkili ve kalıcı öğretimi üzerine etkinlik ve uygulamalar gerçekleştirilmesi, etkinlik ve uygulamaların kavram eğitimi üzerine etkisini gözlemlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada harita ve kavramları, yeryüzü şekilleri ve kavramları, iklim ve Türkiye’de Görülen İklim Tipleri ve Özellikleri, Nüfusun Dağılımını Etkileyen Faktörler konuları ve kavramları ile doğal afet kavramı ele alınmıştır. Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Denizli ili Bekilli ilçesinde bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 16 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin isimleri gizlenmiş ve araştırma içeriğinde kod isimlerle anılmışlardır. Araştırma kapsamında veri üretme aracı, kavram geliştirme aracı ve süreç destekleme aracı olarak zihin haritası, kelime ilişkilendirme testi, yarı yapılandırılmış görüşme kavram haritası, kavramsal değişim metni, odak grup görüşmesi, deney, gözlem, saha notları ve çeşitli etkinlikler hazırlanıp kullanılmıştır. 7 hafta süren araştırmada üretilen veriler ifadeye dayalı içerik analizine tabi tutulmuş, ilgili kavram için geliştirilen ölçütlerle kıyaslanarak bulgu ve sonuçlara dönüştürülmüştür. Araştırma ilgili konu ve kavram hakkında hazırlanan haftalık eylem planına göre gerçekleştirilmiştir. Haftanın ilk ders saatinde ön durum tespiti yapılmış, ikinci ders saatinde konu öğrenci grubu ile bir defa işlenmiş, üçüncü ders saatinde kavrama ilişkin etkinlik uygulanmış ve sonrasında son durum tespiti yapılmıştır. Eksik öğrenmeler tespit edildiğinde ek eylem planı hazırlanmış ve dördüncü ders saatinde ek etkinliklerle beraber uygulama gerçekleştirilmiştir. Tüm sürecin betimsel gözlemine yapabilmek için araştırmacı tarafından saha notları tutulmuş, her veri analizinden ve ek etkinliklerden sonra odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci grubunun haritaların çeşitlerine, Türkiye’de görülen iklimlere, çevrelerinde gördükleri belirgin yer yüzü şekillerine ilişkin kısmi ön bilgisi ve algısı vardır. İklim kavramını beşinci sınıf öğrencileri mevsimlerle karıştırmaktadır. Doğal afetleri isim

olarak bilmekte ancak tanım yapamamakta, afetlerden korunma yollarını bilmemektedir. Araştırmaya konu diğer konu ve kavramlara ilişkin temel boyutlara ait öğrenci grubunun ön bilgisi çok az veya hiç yoktur. Süreç sonu son durum bulgularına göre öğrenci grubu harita kavramının haritanın elemanları temel boyutundan düzlem ve kuşbakışı görüntü alt boyutlarına, iklim kavramının iklimin etkileri temel boyutunun tüm alt boyutlarına, nüfusun dağılışına etki eden doğal faktörlerden toprak özellikleri, bitki örtüsü alt boyutlarına, beşerî faktörlerden madenciliğe ilişkin yeni öğrenmeler sağlayamamıştır. Öğrenci grubu yeryüzü şekillerinden koy, körfez, burun, yarımada, ada, boğaz, okyanus kavramlarını ise tanım olarak birbirine karıştırmıştır. Doğal afet tanımlarını eylem planı sonrası yapabilir düzeye gelseler de depreme karşı alınacak tedbirleri doğru bir şekilde ifade edememişlerdir. Öğrenci grubu ek eylem planı sonrası uygulanan etkinliklerle ilerleme sağlayamadıkları, kavram karmaşası yaşadıkları temel ve alt boyutları etkili bir şekilde öğrenip ilerleme sağlamıştır. Öğrenci grubu zihin haritası ve uygulama etkinlikleri gerçekleştirmeyi kendileri adına yararlı bulmuştur. Öğrenci grubunun en etkili öğrenme sağladığı uygulamalar ek etkinlik olarak yapılan sosyal bilgilere özgü deney ve gözlemler olmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** *Sosyal Bilgiler, Kavram Öğretimi, İnsanlar Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı, Eylem Araştırması*

**ABSTRACT****AN ACTION RESEARCH ON TEACHING CONCEPTS OF PEOPLE, PLACES  
AND ENVIRONMENTS LEARNING SPACE FOR 5TH GRADES SOCIAL  
STUDIES COURSE**

Emrah URHAN

Department of Turkish and Social Studies, Social Studies Teaching

Uşak University, Institute of Social Sciences, June-2019

Advisor: Asst. Prof. Dr. Yusuf İNEL

This research aims to determine the students' prior knowledge and perceptions about the subjects and concepts in the field of “People, Places and Environments” in the fifth-grade social studies curriculum, to realize activities and applications on more effective and permanent teaching of these concepts, aims to observe the impact on education. In the research, maps and concepts, landforms and concepts, climate and climate types and characteristics seen in Turkey, factors affecting the distribution of population topics and concepts and the concept of natural disaster were discussed. This research was carried out as action research from qualitative research patterns. The study was attended by 16 fifth graders who studied at Bekilli state secondary school. The names of the students were hidden and they were referred to by code names in the research content. Within the scope of the research, mind map, word association test, concept map, conceptual change text, focus group interview, experiment, observation, field notes and various activities were prepared and used as a means of generating data. The data produced in the 7-week research was subjected to expression-based content analysis and was compared to the criteria developed for the relevant concept and converted to findings and conclusions. The research was carried out according to the weekly action plan prepared on the relevant subject and concept. Preliminary due diligence was carried out in the first-course hour of the week, the subject was processed once with the student group in the second-course hour, the activity related to comprehension was applied in the third-course hour and the final due diligence was carried out afterwards. When missing learning was detected, an additional action plan was prepared and implementation was carried out with additional activities during the fourth course hour. In order to make a descriptive observation of the whole process, Field Notes were kept by the researcher and focus group interviews were conducted after each data analysis and additional activities. As a result of the research, the student group has a partial prior knowledge and perception of the kinds of maps, the climates seen in Turkey, and the distinctive earth face shapes they see in their surroundings. Fifth graders mix the concept of climate with the seasons. Natural disasters as a name, but not able to identify, does not know the ways of protection from disasters. There is little or no prior knowledge of the group of students of basic dimensions related to other subjects and concepts that are subject to research. According to the end-of-process findings, the learning of the student group

from the basic elements of the map concept to the plane and bird's-eye view sub-dimensions, all sub-dimensions of the basic effects of climate concept, all the sub-dimensions of the effects of climate, soil characteristics, vegetation sub-dimensions, human factors and mining and could not make progress. The student group confused the concepts of bay, bay, cape, peninsula, island, strait and ocean. Although they were able to make their natural disaster definitions after the action plan, they were not able to accurately express the measures to be taken against the earthquake. The student group has effectively learned and made progress in the basic and sub-dimensions where they are unable to make progress with the activities implemented after the additional action plan, and where they experience the confusion of concepts. The student group found it useful to perform mind maps and practice activities on their behalf. The most effective learning practices of the student group have been experiments and observations specific to social information conducted as an additional activity.

**Keywords:** Social Studies, Concept Teaching, People Places and Circles Learning Area, Action Research





**UŞAK ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
Tezli Yüksek Lisans Jüri ve Enstitü Onayı

**JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI**

Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı 164007011 No'lu öğrencisi Emrah URHAN 'ın "5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER ÖĞRENME ALANI KAVRAMLARININ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI" adlı tezi 20 /06 / 2019 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans Tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

<b>Jüri</b>	<b>Adı Soyadı</b>	<b>İmza</b>
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Yusuf İNEL	
Üye	Prof . Dr. Adem SEZER	
Üye	Doç. Dr. Ufuk KARAKUŞ	

**Enstitü Müdürü**

## ÖNSÖZ

Tecrübelerini ve yol göstericiliklerini değerli bulduğum, dersleriyle ve sohbetleriyle ufkumu açan, yaşamıma ve mesleğime vizyon kazandıran değerli hocalarım Prof. Dr. Adem SEZER ve Prof. Dr. Erkan DİNÇ'e;

Emeğini, tecrübesini, zamanını benden esirgemeyen, motivasyonumu arttıran, çalışmalarına eşsiz katkısı ile destek olan ve bundan sonra da ortak çalışmalara imza atacağımız değerli hocam ve tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Yusuf İNEL'e;

Yabancı eser çevrilerinde yardımlarıyla yanımda olan, mesai arkadaşım ve değerli dostum Altan ÇALHAN'a; eski okul müdürüm ve değerli dostum Çağlar TUĞRUL'a; idari işlerde ve bu çalışmanın tüm safhalarında bana gerekli anlayışı gösteren, okul müdürüm ve değerli dostum İbrahim SABUNCU'ya; bu tezin ortaya çıkmasında derslerini aldığım, yardımlarını benden esirgemeyen mesai arkadaşlarım ve dostlarım başta Erkan AYDIN, Mehmet ÖZKAN, Osman MEŞE, Halil GÜNENDİ ve 30 Ağustos Ortaokulunun idareci, öğretmen ve tüm personeline;

Her biri benim için değerli ve kıymetli olan, öğretmenlik mesleğinden daha fazla doyum almamın sebebi gördüğüm tüm BEKİLLİ'li öğrencilerime;

Zorlandığımız, yılgınlığa düştüğümüz anlarda birbirimizi desteklediğimiz, dertleştirdiğimiz yüksek lisans eğitimi dönem arkadaşım Abdullah İsmet ÜNAL'a;

Hayatımın her döneminden maddi ve manevi benden desteğini esirgemeyen aileme ve ailem gibi gördüğüm yakın dostlarıma;

Enstitünün kapısından adım atmama vesile olan, çalışmalarımın destekçisi ve yardımcıları, kıymetli zamanından çaldığım biricik eşim Nilgün BOZKUŞ URHAN'a;

Teşekkür ederim.

Emrah URHAN



**ÖZGEÇMİŞ****Kişisel Bilgiler**

:

Adı Soyadı

: Emrah URHAN

Doğum Yeri

: Yenişehir / BURSA

Doğum Tarihi

: 1988

Lisans Öğretimim

: Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi,  
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Bildiği Yabancı Diller

: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri

:

**İş Deneyimi**

:

Çalıştığı Kurumlar

: Milli Eğitim Bakanlığı

**İletişim**

:

e-posta adresi

: [emrahurhan502@gmail.com](mailto:emrahurhan502@gmail.com)

## İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ.....	ii
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZGEÇMİŞ.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi

### BÖLÜM 1 GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Tanımlar .....	7

### BÖLÜM 2 KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kavram .....	9
2.1.1. Kavram Öğrenme.....	15
2.1.2. Kavram Öğretme.....	18
2.2 İlgili Araştırmalar .....	32

### BÖLÜM 3 YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli .....	36
3.2. Katılımcıların Belirlenmesi .....	37
3.3. Araştırmacının Rolü .....	37
3.4. Araştırma Ortamı .....	38
3.5. Veri Üretme Araçları.....	38
3.6. Veri Analizi.....	40
3.7. Nakledilebilirlik ve Doğrulanabilirlik.....	42
3.8. Araştırma Etiği.....	42
3.9. Araştırma Süreci .....	43
3.10. Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar .....	45

## BÖLÜM 4 BULGULAR VE YORUMLAR

4.1 Harita Kavramı İle İlgili Bulgular .....	46
4.2. Yeryüzü Şekilleri Kavramları İle İlgili Bulgular .....	52
4.3. İklim Kavramı İle İlgili Bulgular .....	58
4.4. Nüfus ve Yerleşme Kavramları İle İlgili Bulgular .....	75
4.5. Doğal Afet Kavramı İle İlgili Bulgular.....	80

## BÖLÜM 5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma .....	87
5.2 Öneriler .....	97
6. Kaynakça .....	100
7. Ekler .....	109

**TABLolar LİSTESİ**

Tablo 2.1.	Kavramların Temsili İle İlgili Yaklaşımlar .....	19
Tablo 2.2.	Hilde TABA'nın Kavram Öğretim Stratejisi Aşamaları .....	23
Tablo 2.3.	Kavram Öğretim strateji ve Modellerinin Karşılaştırılması ...	26
Tablo 4.1.1.	Harita Kavramına İlişkin Uygulama Süreci .....	46
Tablo 4.2.1.	Yeryüzü Şekilleri Kavramlarına İlişkin Uygulama Süreci .....	52
Tablo 4.3.1.	İklim Kavramına İlişkin Uygulama Süreci .....	59
Tablo 4.4.1.	Nüfus ve Yerleşme Kavramına İlişkin Uygulama Süreci .....	75
Tablo 4.5.1	Doğal Afet Kavramına İlişkin Uygulama Süreci.....	80

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

Şekil 3.1.	Eylem Araştırması Döngüsü .....	44
Şekil 4.1.1.	Harita kavramı İçin Ölçüt Zihin Haritası .....	48
Şekil 4.2.1.	Yeryüzü Şekilleri Kavramları İçin Ölçüt Zihin Haritası .....	54
Şekil 4.3.1.	İklim Kavramı İçin Ölçüt Zihin Haritası .....	61
Şekil 4.3.1.	Türkiye’de Görülen İklimler Kavramları İçin Ölçüt Zihin Haritası .....	61
Şekil 4.4.1.	Nüfusun Dağılımını Etkileyen Faktörler Kavramları İçin Ölçüt Zihin Haritası .....	76



# I. BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Öğrenme yeteneği, insanoğlunun çevresine uyum sağlamasında ve çevresini kendisine avantaj yaratacak şekilde düzenlemesinde kullandığı en özel becerilerden birisidir. Genel anlamda öğrenme, yaşantı sonucunda organizmada gözlemlenen kalıcı ve izli davranış değişikliğidir. Öğrenmeyi ve öğrenmenin gerçekleşme süreçlerini açıklamak için kuramlar geliştirilmiş, davranışçı kuramlar ve bilişsel kuramlar olmak üzere temel iki grupta öğrenme açıklanmıştır (Yanpar, 2006, s.86). Davranışçı kuramlar öğrenmeyi uyarıcı ile tepki arasında kurulan bağ ile gerçekleşen ve organizmanın davranışlarında gözlemlenebilen bir süreç olarak açıklamaktadır (Erden ve Akman, 2007, s121). Bilişsel kuramlarda ise öğrenme, bireyin çevresinde olup bitenleri anlamlandırma işidir ve bireyin öğrenme edinimleri doğrudan doğruya gözlemlenemez (Özden, 2005). Bilişsel kuramlar öğrenmenin içsel bir süreç olduğunu; algı, bellek, duyuş, yaratıcılık ve hatırlama ile gerçekleşeceğini savunmaktadır (Erden ve Akman, 2007).

Bilgi kümesinin unsurları olan olgular, kavramlar, genellemeler de öğrenme sürecinin bir sonucu olarak bireyde oluşmaktadır. Çünkü bilgi bireyin olguları ve olayları algılaması, zihninde işleme ve değerlendirmesi neticesinde oluşturduğu anlamlar olarak tanımlanmaktadır (Akşit, 2016). Bilgi, nesne ile olay, olgu etkileşimli bir ürün olup sonucunda kavramlara, genellemelere dönüşmektedir. Bireyler bilgiye gözlemleri, deneyimleri ile okumaya, dinlemeye, izlemeye dayalı etkinliklerin kullanımı sonucunda verileri toplama, verilere anlamlar yükleme süreçleriyle ulaşır (Saban, 2000, s.123). Bireyin edinimini gerçekleştirdiği bilgi her şeyle ilgili olabileceği gibi kendini anlamada, doğayı ve dünyayı anlamada, yakın çevresini anlamada ve tüm bunları düzenlemede, şekillendirmede, eklemlemeler ve çıkarımlar yapmada kullandığı özel bir araç haline dönüşür.

Günümüz dünyası bilginin önem kazandığı, bilgiye ulaşma yollarının çeşitlendiği, yeni bilgilerin hızla üretildiği, bilgi çokluğu yüzünden anlam karmaşalarının yaşandığı yeni bir döneme girmiştir. Bu yeni dönem Sokrates'in "bildiğim tek şey hiçbir şey bilmediğimdir" sözünü doğrular niteliktedir. Çünkü her bir bilgiyi öğrenmemizin imkânsız olduğu gibi öğrendiğimiz bilgilerde sürekli

değişiklik göstermektedir. Bu mevcut durum bilgilerin sistematik bir biçimde işlenmesini, kategorik ayrımlara tabi tutularak saklanmasını zorunlu kılmaktadır. Ayrıca bu gerçek, bilgiyi öğrenmekten daha ötede istenen her türlü bilgiye ulaşma yollarını öğrenmeyi daha anlamlı hale getirmektedir.

Olgusal olarak var olan bilgi, bilginin izole edilmiş, somut ve en küçük parçasıdır (Tokcan, 2015, s.3). Bilginin temel yapı taşı olan olgular zamana ve koşullara bağlı kalarak anlam kazanır. Doğanay (2005, s.229)'a göre olgu, anlaması kolay olan olaylar, objeler, nesnelere, insanlarla beraber anlaşılması basit olan, ortak karara varılabilen her şeye ait verilerden oluşmaktadır. Bu durumda bilmenin ve bilginin en alt kategorisi olarak değerlendirilebilecek olgusal bilgiye ulaşmak tek başına anlam kazanmaz. Çünkü bir durum hakkında edinilen olgusal bilgiler ilişkilendirilmelere ihtiyaç duyar. Geniş anlamlara veya düşüncelere dönüştürüldüğünde bilgi olarak öğrenilme anlamı kazanır (Tokcan, 2015, s.3). Bir örnekle ifade etmek gerekirse “*Türkiye cumhuriyet ile yönetilen bir ülkedir*” olgusu “*cumhuriyet*” ve “*ülke*” kavramları bilinmediğinde hiçbir anlam taşımaz. Ancak kavramların anlamları bilindiğinde bu olgusal bilgiye sahip olmak kıyaslama yapmayı, değerlendirme yapmayı olanaklı kılmaktadır. Yani olgular kavram ve genellemelerin kullanılmasını olanaklı hale getiren, kavram ve genellemelerin öğrenilmesinde işlenmemiş veri aracı olarak kullanılır (Doğanay, 2005, s.229).

Günümüz formal eğitim anlayışı, çokluğundan ve tek başına yetersizliğinden dolayı salt olgusal bilgiye dayalı öğretimi yersiz bulur. Bunun yerine olgusal ilişkilendirmelere dayalı, benzer özellikteki nesne, olay ve süreç sonucunda doğmuş bir terim olan kavramları ve kavram öğretimini değerli bulur. Kavram bir sözcükle ifade edilen, genel anlamı itibari ile insanın zihninde var olan, birbirinden değişik türde objelerin ve farklı olguların değişebilir ortak noktalarını temsilde kullanılan bilgi yapısıdır (Ülgen, 2004, s.107). Kavramlar kategorik ayrımların yapılmasında ve farklı olguların ilişkilendirilmesinde kullanılan araçlardır. Kavramlar aracılığı ile benzer özellikler taşıyan nesnelere, insanlar, olaylar fikir ve süreçler gruplandırılabilir (Tokcan, 2015, s.7). Bu yönüyle kavramlar insan zihninin düşünme süreçlerinde kullandığı özel araçlardır. Dünyayı anlama ve algılamada, bireyin kendisini ifade etmesinde gerekli olan kavramlar ayrıca bireyi çok kapsamlı ve değişken bilgileri kullanabilir hale getirir (Senemoğlu, 2004).

Öğrenilen bağlam ve ortam dikkate alındığında kavramlar okul ve öğretim programlarında ve yahut toplumsallaşmaya dayalı olarak aile, iş ortamı, sosyal çevre,

gibi çok çeşitli alandan öğrenilebilmektedir. Toplumsallaşma temelli kavram öğrenme süreci daha basit, daha gelişi güzel ve alt kategoride değerlendirilebilecek türdendir aynı zamanda çoğunlukla somut kavramlardan oluşur. Ancak okul ve öğretim programı temelli kavram öğretimi süreci ise daha zordur çünkü kavramlar soyut kalabilmekte, karmaşık örüntülerden oluşabilmektedir. Gagne bu görüşü destekler bir açıklama yapmıştır ve Gagne'ye göre; kavramlar soyut ve somut olarak ikiye ayrılır, somut kavramlar duyu organlarıyla algılanırken soyut kavramlar duyu organlarıyla algılanamaz. Somut kavramlar erken yaştan itibaren informal yollarla öğrenilebilir ancak soyut kavramlar sistemli bir öğretim sürecine yani formal eğitime ihtiyaç duymaktadır (Aktaran Alkış, 2014, s.70).

Formal eğitimin en önemli araçları okullar ve okullarda işe koşulan öğretim programlarıdır. 2018 yılında yapılan müfredat değişikliğinde sosyal bilgiler öğretim programı da güncellenmiş, program içerisinde kavram öğretimi, değer öğretimi ve beceri öğretimi ön plana çıkmıştır.

Doğrudan vatandaşlık eğitimi üzerine odaklanmış tek ders olan sosyal bilgiler ülkemizde, ABD, Almanya, Finlandiya, Japonya, Yeni Zelanda gibi birçok ülkede okutulmaktadır (Öztürk, 2011). Sosyal bilgiler toplumsal alanı ilgi odağına alarak, bu alanı ilgilendiren salt bilgileri ve problemleri disiplinler arası bir yolla uğraş alanı saymıştır. Öztürk (2006, s.24) daha önceki sosyal bilgiler tanımlarını da dikkate alarak şöyle bir tanım yapmıştır: *“Sosyal bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır.”* Sosyal bilgiler eğitimi içerisinde insan ve insanın yaşamı ana öznedir. İnsanı ve insanın yaşamını anlamak ise yığınla olguyu, olayı, kavramı anlayıp bilmek ve ilişkisel analizlerini yapmakla olur. Bu olgu, olay, kavram ve genellemeler ise çeşitli disiplinlerden seçilerek alınmıştır.

Çok disiplinli bir alan olan, insanı ve insan yaşamını öznesi haline getiren sosyal bilgiler eğitiminde kavram öğretimi her zaman önemli görülmüş ve hazırlanan 2018 müfredatında da ön plana alınmıştır. Çünkü sosyal bilgiler dersinde bilgiyi doğrudan aktarmak yerine kavrama dayalı öğretim yapılmalı böylece öğrencilerde yeni türden bilgileri anlama, kullanma ve bilgi üretmeyi öğrenme süreçlerine yardımcı olunmalıdır (Bart ve Demirtaş, 1997, s.10). Ayrıca kavram öğretimi problem çözmeyi, akıl yürütmeyi, doğru ve yanlış ayırt etmeyi, öğrenme ve hatırlamayı basitleştirmeyi, akademik başarıyı arttırmayı sağlamaktadır (Doğanay, 2005, s.277). Bu gerekçelerle



2018 yılında hazırlanan yeni sosyal bilgiler öğretim programı kavram öğretimine önem vermiş, kavramların öğretiminde sınıflamaların kullanımı, farklı kavram öğretimi yaklaşımlarının kullanılması hususunun altı çizilmiş, anlam karmaşası, kavram karmaşası ve kavram yanlışlarının giderilmesi noktasında programın uygulayıcılarına tavsiyelerde bulunulmuştur.

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmacıyı çalışma sürecine çeken çıkış noktası *Sosyal bilgiler öğretim programı içeriğinde yer alan kavramlar öğrenciler tarafından öğreniliyor mu?* sorusudur. Bu bağlamda araştırmanın amacı 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan “*İnsanlar, Yerler ve Çevreler*” öğrenme alanında geçen bazı kavramların daha etkili ve kalıcı olarak öğrenilmesine dönük etkinlikler hazırlayıp uygulamak ve hazırlanan etkinliklerin kavram öğretimi süreci üzerine etkilerini gözlemlemektir.

Ana probleme bağlı olarak araştırmada yanıtlanmak istenen alt problemler şu şekildedir:

1. Araştırma kapsamında öğrenme alanı içerisinde kalıp ele alınan kavramlara ilişkin öğrencilerin ön bilgi ve algıları nasıldır?
2. Araştırma kapsamında ele alınan kavramların anlamlı, etkili ve kalıcı öğretimi için hangi etkinlikler hazırlanabilir? Etkinliklerin uygulaması nasıl olmalıdır?
3. Araştırma için geliştirilen etkinlikler kavram öğretimi sürecini nasıl etkilemiş veya değiştirmiştir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Dünyayı anlamada ve algılamada ihtiyaç duyduğumuz bilgiler; olgu, kavram, genelleme ve kuram boyutundadır. Bilişsel şematığımız bilginin bu alt türlerinden oluşmakta ve kümelenmiş olarak zihnimizde yer almaktadır. Bireyler düşüncelerini, diğer bireylerle gerçekleştirdikleri iletişimlerini, hayatlarına kattıkları anlamları bu zihinsel şematığı kullanarak ifade ederler. Olgusal bilgi yalın ve açık şeyler iken aynı zamanda diğer bilgi boyutlarının içerisindeki yapı taşı halindedir. Olgular; olay, obje, insan, kanıtlanabilir, anlaşılabilir, anlaşılabilirliği tartışmasız olarak kabul görüp karara bağlanması mümkün olan şeyleridir (Doğanay, 2005). Kavramsal bilgi ise salt

verilerin birleşiminden yani olguların çeşitli kategorik ayrımlarla bir araya gelmesinden oluşur. Kavramlar bir konu hakkında düşünce geliştirmede, yorum ve çıkarım yapmada kullandığımız aktif düşünme araçlarıdır.

Barth ve Demirtaş (1997, s.10) kavramların yeni bilgileri öğrenmeyi, mevcut bilgileri kullanmayı sağlayan araçlar olduğunu söylemektedir. Kavramsal bilgiyi oluşturmada kişisel deneyimler ve içsel öğrenme yolları kullanıldığı gibi farklı kaynaklardan kavram edinimi gerçekleşebilir. Kavram öğretimi olarak adlandırılabilir bu ikinci süreç eğitim bilimlerinin ana konularından biridir. Öğrenme sürecinde üzerinde durulması gereken en önemli konulardandır. Bir konu hakkındaki temel kavramları öğrenmek, konu ile ilişkili yeni kavramlar oluşturmayı, farklı konularla ilgili kavramlar öğrenmeyi kolay hale getirir.

Türk Milli Eğitiminin genel amacı:

*“Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek...”* (MEB, 2018) şeklinde açıklanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için hazırlanan yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programında ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve değerler yer almakta, bunların bireylerde kazanım olarak var olması için uygun bir eğitim öğretim süreci tasarımına ihtiyaç duyulmaktadır.

Doğanay (2005, s.293) hayatı bütüncül olarak anlamlandırmaya dayalı bir ders olan sosyal bilgileri kavram odaklı bir ders olarak ifade eder. Disiplinler arası bir yaklaşımla tasarlanmış yeni sosyal bilgiler ders programı da içeriğinde birçok alanı ve bu alanlara ait bilgiyi barındırır. Tüm bu bilginin salt öğretimi mümkün değildir, ayrıca bilgi yoğunluğu öğretim sürecine ayak bağı niteliğinde olmaktadır. Bu nedenlerle sosyal bilgiler ders programında kavram öğretimi ön plana alınmış böylece program ezberci anlayıştan kurtarılarak bilgiyi anlamlandırma, bilgiler arası ilişkiler kurarak çıkarım yapma, yorumlama yapma gibi üst bilişsel becerileri merkezine almıştır. Programın kavram öğretimini ön plana alması ile çevreyi derleyip toplayan, olguları bir düzene sokan özellik kazandığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler dersinde ön görülen kazanımların edinimi ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için temel kavramların öğrenimi önemlidir (Akşit, 2016). Ancak sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları kavramları anlamada güçlük çektikleri, karıştırabildikleri ve anlam yanlışlarına düştükleri görülmektedir (Yazıcı ve Samancı, 2003, s.83). Nitekim alan yazın incelendiğinde Avcı (2015) 6. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde geçen coğrafya kavramlarını anlama düzeylerini, bu kavramlara ilişki öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarını araştırmış, araştırılan kavramların yeterli düzeyde öğrenilmediğini ve bu kavramlara ilişkin 6. Sınıf öğrencilerinin birçok kavram yanlışısına sahip olduklarını tespit etmiştir. Gültekin (2016) 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi “*Adım Adım Türkiye*” ünitesinde geçen bazı kavramların öğretilmesinde öğretmenlerin görüşüne başvurarak tez çalışması yapmış, ünite de geçen bazı kavramların öğretilmediği, bu kavramların öğrencilerin yaş seviyesine uygun olmadığı, günlük yaşamda öğrencilerin karşılaşmadıkları kavramlar olduğu, soyut kaldığı ve klasik yöntemlerle bu kavramların öğretiminde öğretmenlerin zorlandığı bulgusuna ulaşmıştır.

Öğretmen olarak görev yapan araştırmacı sosyal bilgiler 5. Sınıf ders programı içerisinde ki coğrafya kavramlarına dayalı bir öğrenme alanı olan “*İnsanlar, Yerler ve Çevreler*” öğrenme alanı kavramlarının öğretiminde karşılaşılan sorunları ortaya koymak, çeşitli yöntem, teknik ve stratejilerle kavram öğretimi alanına katkıda bulunmak ve coğrafya kavramlarının ortaokul öğrencilerine etkili bir şekilde öğretilmesini sağlamak için bu çalışmayı seçmiştir.

Genel olarak kavram öğretimi ve özelden sosyal bilgiler ders içeriğinde yer alan coğrafya kavramlarının öğretimi üzerine yapılmış alan yazın çalışmalarının genelini; durum tespitine, çeşitli yöntemlerin etkisinin sınanmasına, öğrenci durumlarının belirlenmesine yönelik olduğu görülmektedir. Ancak mevcut durumların iyileştirilmesine ve çözümüne dönük uygulama temelli araştırmalar sınırlıdır. Bu sebeple araştırmacı çalışmada sorunu ve çözümü bir bütün olarak ele alan eylem araştırması desenini çalışmanın yöntemi olarak seçmiştir. Bu araştırma deseninin uygulama sürecinin araştırmacının mesleki becerilerini geliştirmesi, uygulama ve teoriyi birleştirerek sonuçlarıyla literatüre katkı yapması beklenmektedir.

#### 1.4. Tanımlar

Dünya'nın son yüzyıldır tanıdığı, XX. Yüzyılın en önemli ders programlarından biri olarak kabul edilen ve temel vatandaşlık konuları ile evrensel değerlere içeriğinde doğrudan yer veren sosyal bilgiler için birçok tanım yapılmıştır. Barth (1991, s.7)'a göre sosyal bilgiler, sosyal ve beşerî bilim dallarına ait kavramların disiplinler arası bir kapsamla öğretilmesini, toplumsal meseleleri çözen, vatandaşlık becerilerini edinmiş bireyler yetiştirmek maksadını güden bir ders programıdır. Kendine ait bir felsefesi olan sosyal bilgiler, bireyin ihtiyaç duyduğu toplumsal bilgiyi farklı bilim dallarından alarak iç felsefesiyle birleştirip etkin, üretken, demokratik ve çağın ihtiyaçlarına cevaplar veren özelliklerle donatılmış bireyler yetiştirmeyi amaç edinmiş bir derstir (Doğanay, 2005). Sosyal Bilgiler, öğrencilerin insani ilişkilerini ve vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek, etkin ve üretken bireyler yetiştirmek amaçlarını güden, sosyal bilimleri kaynaştıran bir ilköğretim dersidir (MEB, 2015). Sosyal Bilgiler, sosyal bilimlerin pedagojik amaçlarla basitleştirildiği, toplu öğretim anlayışından hareket eden bir ders özelliğindedir (MEB, 2018).

Tanımlardan hareketle sosyal bilgiler dersi, vatandaşlık eğitimi vermeyi ilke edinmiş, sosyal bilimlere ait bilgileri pedagojik gerekçelerle işleyip kendi felsefesiyle ortaya koyan, evrensel değerleri ve hayatta kullanılacak temel becerileri bireye kazandırmayı hedefleyen, ilköğretim seviyesinde sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri eliyle yürütülen bir eğitim programıdır. Araştırmamızda sosyal bilgiler dersine yüklenen anlamda budur.

Kavram, düşüncenin veya nesnenin veya zihindeki soyut ve genel tasarımıdır (TDK, 2018). Eşyaları, olayları, insanları ve düşünceleri belirli standart ölçütlerle kategorik olarak ayırdığımız gruplara kavram denir (Senemoğlu, 2005, s.511). İnsan zihninde anlam kazanan, birbirlerine göre farklı yanları bulunan objelerin ve olguların değişebilen veya ortak hale gelebilen özelliklerini temsil eden içerik türüdür (Ülgen, 2004, s. 107).

Tanımlardan hareketle kavrama ilişkin, bir sözcük altında toplanmış nesne, obje, olgu türü salt bilgi içeriklerinin çeşitli değişkenlerle bütünleştirilmiş, kendinden öte ve daha derinlemesine anlam taşıyor hale getirilmiş içerik boyutu olduğu söylenebilir. Kavramlar aynı zamanda sosyal çevremizde kendimizi ifade etmeye yarayan araçlardır. Düşünce yapımızı etkiler, sahip olduğumuz becerileri açıklar. Araştırmamızda "*kavram*" sosyal bilgiler dersine ait içerik boyutunu ifade etmektedir.

Eylem araştırması, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını gözlemlemelerini sağlayan, bir problemi incelemek için sistematik veri üreten, teori ile uygulamayı bütünleştiren, düzenli bir yoldur (McNiff, 2013). Toplumsal hayatın öznesi olan bireyin, sosyal yaşamında yüz yüze geldiği problem durumlarına çözümler üretebilmesini sağlayan sistematik alt yapıli araştırma yaklaşımıdır.

Eylem araştırması, araştırmacı tarafından hazırlanmış bir eylem planına göre döngüsel adımlarla gerçekleştirilen sistemli veri toplama ve uygulama yapma fırsatı ile değişim ve gelişim sağlayan sürece dayalı bir araştırma türüdür (Johnson, 2015).

Tanımlardan hareketle eylem araştırması için teori ve uygulamanın birleşerek araştırmaya dönüştüğü bir süreç denilebilir. Bir öğretmen araştırması olarak nitelendirilen eylem araştırması, olası sorunları bütüncül olarak ele alır. Değerlendirme ve değiştirme fırsatları vererek en iyiye götürür. “Eylem araştırması” sözcüğü ile araştırmada anlatılmak istenen budur. Araştırmacı öğretmen olarak aktif şekilde derslere girdiğinden, sahada yaşadığı sorunları çözmek ve uygulamaları değerlendirmek için eylem araştırmasını en iyi yol olarak değerlendirmiştir.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu çalışma yenilenen sosyal bilgiler programı kapsamında “5. Sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı” kavramlarının daha etkili ve kalıcı öğretimi üzerine hazırlanmıştır. Çalışmamızın bu bölümünde kavram, kavram öğretimi ve konu ile ilişkili terimler taranmış, tartışılmış ve çalışmamıza kuramsal çerçeve oluşturulmuştur.

#### 2.1. Kavram

İsim anlamı olarak değerlendirildiğinde kavram, “*bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımıdır*” (TDK). Ancak alanyazın incelendiğinde kavrama ilişkin farklı terim anlamlarının varlığı görülmektedir. Bir sözcükle ifade edilebilen kavram, bireyin bilişsel süreçleriyle aklında anlam kazanan değişik türde olgu ve objelerin farklılaşabilen ortak noktalarını temsilen kullanılan bilgi formudur (Ülgen, 2004, s.107). Kavram genellikle kategorik bir ayırım olarak görülür. Çünkü kavram benzerlikleri dikkat alarak nesnelere, insanları, olayları, fikirleri, objeleri ve süreçleri gruplamada kullanılır (Tokcan, 2015, s.7). Ayrıca kavram, paylaştıkları ortak özellikler itibari ile aynı küme, sınıf, zümre içinde kalan örneklerin dildeki ifadesidir (Şimşek, 2006). Kavram olgulara eklemeler yapılarak geliştirilmiş zihinsel yapı formudur. Düşünce süreci içerisindeki insanın kullanmak zorunda olduğu araçlar olan kavramlar, gerçek dünyanın içinde yoktur onları gerçek dünyada niteleyen örnek olgular vardır, bu durum kavramlara tanım olarak sürekli yenilenebilir bir özellik kazandırmıştır (Tosun ve Doğan, 2005, s.1). Kavram, ortak özelliklere sahip olan nesne, obje, olay ve görüşlerin bir veya birden fazla yanlarıyla kümeleştiği, kategorileştiği sözcüklerdir.

Kavrama ilişkin farklı tanımlar incelendiğinde kategori, grup, ayırım noktası gibi alt özelliklerde tanımlamaların birleştikleri görülmektedir. Zihinsel dünyamızın bir düşünme aracı olan kavramlara ait belirli özellikler bulunmaktadır.

Martorella’ya göre kavramların temel özellikleri şunlardır (1986’dan aktaran Doğanay, 2005, s.269):

- İsim
- Ayırt edici özellik

- Ayırt edici olmayan özellik
- Örnekler

Kavramlar aynı zamanda bir isimdir. Bu özelliği ile kavram bireyin iletişim aracıdır. Örneğin “ada” sözcüğü bir kavramdır, bu sözcüğün kavramsal anlamını bilen birey zihninde çeşitli canlandırmalar yapabilirken, sözcüğün kavramsal tanımını bilmeyen birey için “ada” sözcüğü anlamsız kalmaktadır (Tokcan, 2015, s.8). Ayırt edicilik noktasında kavramlar değerlendirildiğinde nesnelere ortak özellikleri için içerisine ırmaktadır. Bir örnekle ifade etmek gerekirse; koyun, keçi, köpek gibi canlılar evcil hayvanlar olarak kategorileştirilmekte, insanla beraber yaşamaları noktasında ortak özellik kazanmakta böylece diğer hayvanlardan ayırt edilerek farklılaşmaktadır. Nesnelere, objelerin özellikleri incelendiğinde birbirlerinden farklı yanları da görülür. Örnek olarak koyun, keçi ve köpek biyolojik özellikleriyle, beslenme şekilleriyle, insanların onlardan faydalanması noktasında birbirlerinden farklılaşmıştır. Bu özellikler yönüyle ayırt edici olmayan özellik nitelenebilir. Nesnelere, objelerin, ayırt edici özellikleri arttıkça kavram oluşturmaları kolaylaşırken ayırt edici olmayan özellikleri arttıkça kavram kurgusu haline getirilmesi zorlaşır (Tokcan, 2015, s.8). Kavrama ait örnekler kavramları somutlaştıran, zihinsel tasavvurlara dönüştüren araçlardır. Bir kavrama ilişkin örnek durumlar ve örnek olmayan durumlar bulunur. Örneğin menekşe çiçek kavramına ait bir örnek iken çınar örnek olmayan nesnedir. Hem menekşe hem çınar için ortak özellikler vardır mesela her ikisi de fotosentez yapar, her ikisinin de yaprağı bulunur ancak gövdeleri, boyları, yaşam süreleri gibi özellikleri de birbirinden farklıdır ve aynı kavramsal kategoriyi ifade etmezler, örneklemeler.

Ülgen (2004, s.108-116)’e göre bir sözcüğü kavram olarak nitelendire bilmek için şu özelliklerin olması gerekir:

- Kavramların algılanan özellikleri bireyden bireye değişebilir.
- Kavramın orijinali vardır. Kavramın orijinali, kavramın bireyin düşüncelerindeki ilk oluşumdur.
- Kavramların bazı özellikleri, bazen birden fazla kavramın üyesi olabilir.
- Kavramlar objelerin ve olayların hem doğrudan hem de dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerinden oluşurlar.
- Kavramlar çok boyutludur.
- Bir kavram konumuna göre bazen merkezde, bazen de merkezin çevresinde yer alabilir.

- Kavramlar kendi içlerinde, özelliklerine uygun belli ölçütlere göre gruplanabilirler.
- Kavramlar aralarındaki etkileşime dayanarak, bir bütünlük oluştururlar, bunlar kavram haritaları adı altında incelenmektedir.öğrenildiği
- Kavramlar dille ilgilidir. Her kavram bir sözcükle ifade edilir.
- Kavramların özellikleri de kendi içinde birer kavramdır.

Yukarıdaki özelliklere bakıldığında; kavramlar kişisel durumlara göre değişkenlik veya yanlılık gösterebilir. Bu istenen bir durum değildir. Bu hatanın düzeltilmesi için kavram tanımlarına genel kabul görmüş normlar getirilmelidir. Aynı zamanda zaman faktörü ve çeşitlenmiş deneyimler kavram tanımlarında değişimlere yol açabilmektedir. Bu durum kavram tanımlamasını, yeri ve zamanı geldiğinde kavramlara ilişkin tanımların değiştirilmesini zaruri kılmaktadır. Net hatlarla belirlenmiş, özelliklerinin sınırı çizilmiş kavramlara örnek orijinaler vardır. Bunlara prototipte denir. Kavram orijinaleri benzer durumlarla karşılaşıldığında kıyaslama yapmayı sağlar. Yeni durumun kavram başlığı altında değerlendirilip değerlendirilmemesine karar vermede yardımcı olur. Kavramlar çok boyutludur. Hem kaçınma hem yaklaşma anlamı taşıyabilirler. Duruma koşullara ve şartlara göre boyut değiştirebilir özelliktedirler. Kavramlar aynı zamanda dilimizdeki sözcüklerdir. İletişimin bir parçası konumundadırlar. Zihinde var olan düşünce araçlarıdır. Bu sebeplerle soyut özelliğe sahiptirler. Aynı zamanda somutlaşma fırsatına da sahiptirler. Örneğin üçgen kavramında üçgeni oluşturan çizgiler bir düzleme aktarıldığında somutlaşır ancak üçgen fonksiyonları itibari ile soyut özelliklere sahiptir (Tokcan, 2015, s.10). Bir kavrama ait özellikler başka bir kavramın içeriğinde de var olabilir. Bu her iki kavram arasında farklılaşma diğer alt özelliklerle gerçekleşir. Aynı zamanda kavramların özellikleri de birer kavramdır. Örnek olarak harita kavramı içerisinde ölçek, düzlem, kuş bakışı görüntü alt özelliklerini kavram olarak barındırır. Alt özellik olan kavramlar bilinmeden harita kavramını tanımlamak olanaksızdır.

Senemoğlu (2005, s.512) kavramların sözcük grupları olduğunu; sıfat, zamir, bağlaç, isim ve fiil olarak var olduklarını ifade eder ve öğrenilebilirlik, kullanılabilirlik, açıklık, genellik, güçlülük özelliklerini taşıdıklarını vurgular. Kısaca kavramlar öğrenilebilirdir ancak soyutluk somutluk durumuna göre kavram öğrenmek zor veya kolay olabilir. Kavramlar kullanım noktasında işe yararlılıklarıyla, üst zihinsel araçları kullanmayı olanaklı kılmalarıyla kullanışlı olma özelliğine sahip



olurlar. Her kavramın kullanılabilirliği aynı değildir. Açıklık ve genellik noktasında bir kavram herkes için aynı anlamı taşımalı, ortak bir normla var olmalıdır. Kavramlar arasında genelden özele ilerleyen zincirli bir hiyerarşi olmalıdır. Güçlülükten kasıt ise kavramın faydasıyla ilgilidir. Eğer bir kavram faydalıysa, iletişimde sıklıkla kendisine yer buluyor ve çok fazla açıklamada, genellemede, ilkede ona başvuruluyorsa güçlü bir yapıya sahiptir denilebilir.

Yel (2011, s.113)'e göre kavramların özellikleri ise şöyledir:

- Kavram, insan zihninde anlamını bulan farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bilgi formudur.
- Objeler ve olguların insan zihnindeki tasavvurudur.
- Bireyin özel deneyimlerine dayanarak kendi dünyası ile ilgili genel fikirler oluşturmasını sağlar.
- Ontolojik olarak veya doğal olaylardan yola çıkılarak ve zihinsel süreçler işe koşulup, zihinsel beceriler kullanılarak oluşturulur.

Uzmanların kavramların özelliklerine ilişkin tanımları değerlendirildiğinde hem fikir olmadıkları görülmektedir. Martorella (1986) kavramların birer isim olduklarını ve her kavramın ayırt edici belirgin özellikler taşıdığını belirtmiştir. Ülgen (2004) ve Senemoğlu (2005) ise kavramların bir sözcük olduğunu, böyle bir halle ifade kazandığını belirtmiş ayrıca kavramların genelden özele bir zincir hiyerarşiye sahip olduklarını vurgulamıştır. Yel (2011) ve Senemoğlu (2005) kavramların zihinde var olduğunu, Yel (2011) ve Ülgen (2004) kavramların bireysel farklılıklar ve anlamlar taşıyıp değişime açık olduklarını vurgulamıştır. Kavramlara ait özellikler sınıf içi etkinliklerde ve kavram öğretimi için önemlidir. Çünkü kavram öğretimi sürecinde kavram yanlışlarına düşmemek, etkili stratejiler seçmek kavramlara ait özelliklerin bilinmesiyle olmaktadır. Ayrıca kavramlara ait özellikler kavram sınıflamasını da doğurmuştur.

Kavram sınıflamaları temelde soyut ve somut olma durumuna göre yapılır (Tokcan, s.11). Beş duyu organımızla algıladığımız şeyler somut iken algılayamadığımız şeyler ise soyuttur. Bireyler somut olan varlık, nesne ve kavramları soyut olanlara göre daha kolay öğrenir (Malatyalı ve Yılmaz, 2010, s.323). Alanyazın incelendiğinde kavram sınıflamalarıyla ilgilenen birçok araştırmacı vardır. Bunların en bilineni ve kabul göreni olan Gagne, gözlem yoluyla edinilen, tanımlama yoluyla edinilen, soyut olan ve somut olan kavramlar şeklinde sınıflamıştır (1985'ten aktaran

Akyürek, 2003, s.28). Gözlem ve somut sınıflamasındaki kavramlar genellikle informal süreçli, soyut ve tanımlamaya dayalı kavramlar formal eğitim süreçli olarak öğrenilmektedir. Vygostky (1998'den aktaran Özcan, 2010, s.25) ise kavramların spontan süreçlerle kendiliğinden edilenler ve bilimsel yollarla edinilenler olarak ikiye ayırmıştır. Kendiliğinden öğrenilen kavramlar kültür ve somut yaşam üzerine inşalı olarak planlı bir eğitime ihtiyaç duymadan öğrenilir ancak bu kavramlar daha üst zihinsel süreçlerde fazlaca kullanılamaz. Buna karşın bilimsel temele dayalı kavramlar planlı bir eğitime ihtiyaç duyar. Aynı zamanda kendiliğinden öğrenilen kavramların üzerinde yükselir. Ayrıca bilimsel kavramların sürekli kazanımlara dönüştürülmesi, yaşamla arasında bağ kurulması sağlanmalıdır (Dündar, 2007, s.10). Bir başka araştırmacı Morteralla (aktaran Doğanay, 2003, s.232) kavramları şu şekilde sınıflamıştır:

- Somutluk derecesine göre somut (kitap, deniz) veya soyut (sevgi, hürriyet) olan kavramlar.
- Öğrenildiği bağlama göre formal (okul) veya informal (toplum) kavramlar.
- Ayırt edici özelliklerine göre tek boyutlu (masa), çok boyutlu (demokrasi), ilişkisel (büyük/küçük)
- Öğrenilebilme bakımına göre eylemsel (futbol oynama), simgesel (futbol maçı izleme), sembolik (futbola ilgili makale okuma)

Aydın (1999, s.115-116) kavramların taşıdıkları özelliklere yoğunlaşarak yapısal farklılıklarını sınıflamış ve kavramları; basit, karmaşık, ayrışmalı ve ilişkisel olarak sınıflamıştır.

Alan araştırmacılarının kavram sınıflamaları incelendiğinde soyutluk somutluk durumuna, öğrenildiği ortama, yapısal anlamına, ilişkisel ağına göre sınıflamalar olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmamızda araştırılacak olan kavramlar soyut olup formal yolla, bilimsel kaynaklarla, ikincil yollarla öğrenilecek kavramlardır.

Bireyin günlük yaşamında, iletişim kurduğu tüm ortamlarda ve eğitim hayatında kavramlar önemli işlevleri ve görevleri yerine getirmekte bu durumda kavramları önemli kılmaktadır. Birey çevresindeki olay ve nesnelere kavramlar yardımıyla anlamlı kılıp yaşamla etkileşime kavramlar vasıtasıyla girer (Erden ve Akman, 2007, s.49). Morteralla (1986'dan aktaran Yılmaz, 2008, s.24) kavramların önemini açıklarken, kavramların temel işlevlerinin yanında yardımcı hizmetleri de olduğunu söylemiş ve bunları şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrenme görevlerini basitleştirme.
- İletişim için yararlı olma.
- Hayal ve gerçeği birbirinden ayırmaya yardımcı olma.

Kavramlar sosyal yaşam, dil ve iletişim ile eğitim faaliyetleri içerisinde önem taşımaktadır. Kavramlar bireyin dünyayı anlayıp kendi benliğini dışa vurmasında, yaşamla bütünleşmesinde önemli araçlardır. Sosyal yaşamda bireyler arasında kullanılan dilde ortak normlardan oluşmuş kavramlar olmasa anlaşmazlıklar ve kargaşalar sürekli olur (Erden ve Akman, 2007, s.199).

Doğanay (2005, s.273)'a göre kavramlar yaşama ait bilginin tamamının öğrenilmesinin mümkün olmadığını ancak kavramsal sınıflamalar yapılarak, özellik ayrımlarına gidilerek yaşamın anlaşılabilirliğini söyler. Kavramlar bu yönüyle genellemelere ulaşmayı sağlayan, problemleri çözmemizde kullandığımız birer araçtır. Yaşamı kolaylaştırıcı birer yardımcıdır.

Dil ve kavram ilişkisi değerlendirildiğinde dil; insanı ilkel yaşamdan bugünlere getiren, sosyal devrimlerin yapılmasından büyük fetihlere götüren, hayal kurdurmadan farklı coğrafyaların tariflerini yapmaya kadar götüren, kitleleri yöneten ve yönlendiren sıra dışı bir araçtır. Dil dünyayı yöneten tüm kuralları anlamada kullanılan bir yetenektir (Ülgen, 2004). Sözcük olarak nitelendirdiğimiz kavramlar dil aracılığı ile girilmiş etkileşimler sayesinde öğrenilir. Bu nedenle dil kavram öğretiminin bir aracıdır aynı zamanda kavramların kullanılmasıyla önemli olan bir araçtır.

Eğitim- öğretim açısından kavramların önemi değerlendirilecek olursa her yeni bilgi var olan bir kavram üzerine inşa edilir veya yeni bir kavram oluştururken kullanılır. Öğretim programlarının tamamında kavramlara yer verilmiştir. Öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması istenen erişiler kavram olarak vardır (Senemoğlu, 2005, s.532).

Sosyal bilgiler eğitimi içinde kavramlar önemlidir. Yeni sosyal bilgiler öğretim programı kavram, değer ve beceri üstüne inşa edilmiştir. Doğanay (2005, s.273-276) sosyal bilgilerde kavram öğretiminin önemini ve yararlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Üst düzey akademik başarı elde etmeyi destekler.
- Öğrenmeyi hatırlamayı daha basit ve anlaşılır kılar.
- İletişimi ve etkileşimi kolaylaştırır.
- Öğretimi kişisel süreçlerle destekler.
- Gerçek ve yanlış bilgiyi ayırt etmeye yardımcı olur.

- Karmaşıklığı anlaşılır kılar.
- Problem çözüme ve akıl yürütme aracıdır.

2018 yılında hazırlanan yeni sosyal bilgiler öğretim programında da kavram öğretimi önemli görülmüş ve programın inşası kavram öğretimi üzerine yapılmıştır. Her öğrenme alanında temelde verilecek kavramlar belirtilmiştir. Ayrıca programın uygulayıcısı olan öğretmenlerden kavram öğretiminde farklı kavram öğretimi yaklaşımlarını dikkate almaları, farklı sınıflamalar kullanmaları, anlam karmaşası, kavram karmaşası ve kavram yanlışlarının giderilmesine yardımcı olmaları istenmiştir (MEB, 2018).

### 2.1.1. Kavram Öğrenme

Genel kabul görmüş anlamıyla öğrenme; bireyde meydana gelen kalıcı izli davranış değişikliğidir. Kavram öğrenme ise çeşitli uyarıcıları kategorik ayrımlarla işleyerek zihinde yeni bilgiler oluşturma sürecidir (Ülken, 1983, s.350). Bir diğer ifadeyle kavram öğrenme; nesne, olay ve insanların ortak paydada birleşebilen özelliklerinden hareketle aynı sınıflandırmayı yapabilmek, oluşturulan sınıfa tepkide bulunarak etkileşimde olma işi denilebilir (Özyürek, 1983, s.347). Aynı zamanda kavram öğrenme, yüksek düzeyli bilişsel süreçler içerir ve çeşitli yöntemler kullanılarak örnek durumların karşılaştırılmasıyla genellemelere ulaşılmasını sağlar (Erden ve Akman, 2007, s.199). Ülgen (2004, s.117)' e göre kavram öğrenme hem süreç hem ürün olmak üzere iki boyutludur ve kavramların isimlerini, özelliklerini ve tanımlarını öğrenmekten de ötede bir iştir.

Ürün olarak kavram öğrenme sürecine dönük iki farklı yaklaşım vardır. Bunlar davranışçı ve bilişsel bakış açısını benimseyenlerden oluşur. Davranış yaklaşımına ait kavram öğrenme anlayışı doğrudan gözlenebilen davranışa yönelmiştir. Birey öğrendiği kavramı sözcüklerle ifade edebilmelidir. Kavramla ilişkilendirilebilen davranış özelliklerini öğrenme faaliyeti sonrası doğrudan performans olarak sergilemelidir. Bilişsel yaklaşıma ait kavram öğrenmede ise birey, öğrendiklerini anında performans olarak sergileyemeye bilir. Sözcükle ifade edemeye bilir. Çünkü bilişsel yaklaşımıcılara göre öğrenilen kavram bellek sürecinde işlenmeli, önceden öğrenilen kavramlarla ilişkilendirilmeli, yeniden yapılandırılmalı, kavram içselleştirilip yeri ve zamanı geldiğinde ilgili ürünlere transfer edilmeli ve problem çözümlerinde kullanılmalıdır.

Süreç olarak kavram öğrenme içinde davranışçı ve bilişsel yaklaşımlar kendi yorumlarını getirmiştir. Davranışçı yaklaşımda kavram öğrenme uyarıcı ve tepki arasında kurulan bağ ile ortaya çıkmaktadır. Problem durumunda kalındığında çözüm için rastlantısal yollarla deneme yanılmalar yapılarak iliği kavrama ulaşılır. Bu süreçte kavram öğreniminde ödül ve ceza son derece önemli olmaktadır. Bilişsel yaklaşıma göre ise kavram öğrenme süreci bireyin kavramı bütünsel olarak algılamasını, anlam ağları yoluyla kavramı ilkeleştirmesini, zihinsel süreçler sonunda yeni şemalar kurmasını gerekli gören bir anlayışa dayanır.

Senemoğlu (2005) kavram öğrenmeyi hiyerarşik sıralı dört aşamaya temellendirmiştir. Bunlar: soyut düzey, sınıflama düzeyi, tanılama düzeyi ve somut düzeydir. Somut düzeyde ortamda var olan objeler özellikleriyle bilinip tanınır olmalı, diğer obje ve nesnelere karşılaştırıldığında ayrılabilmelidir. Tanıma düzeyinde ise obje ile, farklı bir zamanda veya yerde karşılaşıldığını da tanınabilir olmalıdır. Bu durumda işin içerisine dikkat, ayırt etme, hatırlama ve genelleme yapma süreçleri katılır. Sınıflama düzeyinde birey, eş değerliliği olan iki veya daha çok obje ve nesnenin genellemesini yapar, yeni bir kategori oluşturarak alt düzeyde bu objeleri veya nesnelere belirli özelliklerle birleştirir. Soyut düzey yeni bir kavramın yaratıldığı, isimlendirilerek zihinde oluşturulduğu aşamadır. Bu aşamada kavrama genel kabul görmüş bir tanım getirilerek benzer kavramlardan ayrıştırılması, örneklerle açıklanması, örnek olmayanlarla kıyaslanması sağlanır.

Ülgen (2004, s.119) Hangi yöntem ve metot kullanılırsa kullanılsın kavramları iki aşamada öğrenildiğini, bunların kavram oluşturma ve kavram kazanma aşamaları olduğunu söylemektedir. Kavram oluşturma işi kavram öğrenme olmamakla beraber genellemeler yapmaya dayalı bir süreçtir. Bu süreçte birey, uyarınları dikkatlice gözlemleyerek benzerlik ve farklılıklara dikkat eder, benzerliklerden yola çıkarak genellemelere ulaşır. Bu süreç obje ve nesnelere dayalı olarak kurgulanmış zihinsel şemaların hatırlanması, değişken ve sabit özellikler dikkatinde ilişkilendirilmesinden oluşur. Bu süreç yaşam boyu devam eden zincirleme olarak oluşturan şemaların yeni şemalar yaratmasına dayalı olarak devam eder. Hayata sıfır kavramdan ve sıfır şemadan başlayan birey kavram oluşturma süreci ile yeni şemalar ve kavramlar oluşturarak yaşamına devam eder. Kavram kazanma işi ise bireyin kurallar ve ölçütler dikkatinde yaptığı kavram ayrıştırma sürecidir. Birey obje ve nesnelere arasında uygun kurallara ve ölçütlere var ettiği şemalara ulaşır ve buradan hareketle kavram

ayrıştırması yapar. Kısaca kavram kazanma işlenen bilgilerle olup ayrıştırma işlemine dayalıdır.

Tokcan (20015, s.20)' a göre kavram öğretimini etkileyen çok sayıda faktör vardır, bunları şu şekilde sıralanmıştır;

- Kavramın yapısı. Bir kavramın soyut-somut olma durumu ile basit-karmaşık olma durumudur.
- Öğrencinin gelişim özellikleri. Bireyin yaş, hazırbulunuşluk, zeka, bilişsel kapasitesinden oluşur.
- Öğrencinin ailesinin sosyal ve ekonomik özellikleri.
- Okul ortamının fiziki özellikleri ve teknik imkanları.
- Öğretmenleri pedagojik özellikleri.
- Öğrencinin sözcük dağarcığı.

Malatyalı ve Yılmaz (2010, s.325) kavram öğrenme ve öğretme sürecinde kavram isimlerinin kullanılmasının, kavram tanımlarında kavram özelliklerinin sıralanmasının, kavramlara ilişkin ve kavram özelliklerini de kapsar nitelikte çok sayıda örnek kullanılmasının, bireyin kavrama ait özellikleri kendisinin keşfetmesinin kavram öğrenmeyi kolaylaştırdığını söylemektedir.

Ülgen (2004, s.124-143) kavram öğrenme sürecini öğrenene açısından değerlendirdiğinde; zaman, bellek, dikkat, odaklanma, kavram geliştirmede kullanılan strateji, dil, bilişsel gelişim, uyarıcı organizasyonu gibi faktörlerin etkili olduğundan bahsetmekte ve bunları yeterli görmeyip öğretmenlerinde kavram öğrenme süreçlerine ilişkin bilgi sahibi olması gerektiğinden bahsetmektedir.

Her ne kadar kavram öğrenme sürecini aktif destekleyen faktörler bulunsa da kavram öğrenme sınırlılıklara sahiptir. Öğretmenin öğretim becerilerindeki yetersizlikler, kavram öğretiminde yanlış stratejilerin seçilmesi, öğrenci ön bilgi ve algılarının yetersiz oluşu kavram kargaşası ve kavram yanılgılarını doğurmaktadır.

Şimşek (2006) kavram öğretimi sırasında üç tür hatanın oluştuğunu bunların genelleme, ayırt etme güçlüğü ve yanlış kavramsallaştırma olduğunu söyler. Genelleme hatası iki türde olmaktadır ve bunlar aşırı genelleme ile yetersiz genellemelerdir. Aşırı genelleme hatası az ve benzer kavram örneklerinde ortaya çıkıp örnek durumunun farklı ancak benzer bir kavram kategorisine de ait olduğunu düşünerek yapılan hatalardır. Su, meyve suyu, kola gibi sıvı örneklerinden yola çıkan öğrenci tüm sıvıları içilebilir olarak nitelediğinde bu hatayı yapmış olur (Tokcan,

2015, s.21). Yetersiz genelleme hatasına ise örnek olan bir durumu kavram kategorisi içerisinde değerlendirmemeden dolayı yapılmaktadır. Sıvı kavramına ilişkin öğrencinin su, çay, meyve suyu örneklerini vermesine karşın şampuan, yağ gibi örnekleri kategori dışı bırakması nedeniyle oluşmaktadır (Tokcan, 2015, s.22).

Birey bir kavrama ilişkin ayırt edici özellikleri yeterli düzeyde kazanamadığında ortaya ayırt eme güçlüğünden kaynaklı kavram öğrenme hatası çıkmaktadır. Bu durumda kavrama ilişkin benzer ve farklı durumlar ayırt edilemez, yeni durumları kategorik ayrıma tutamaz tanım ve örnek arasında ilişkilendirme yapamaz. Yanlış kavramsallaştırma ise kavramı tanımlamada, kavrama ilişkin örnek olan ve örnek olmayan durumları belirlemede yaşanan zorlanmadır. Öğrenci öğrenme sürecinde olduğu bir kavramı başka kavramlarla karıştırır.

Kavram öğrenme sürecinde yaşanan hataları en aza indirmek için kavram öğreticisi konumunda olan öğretmenlerin alan hakimiyetleri artmalı ve kavram öğretimi için oluşturulmuş stratejiler iyi bilinmelidir.

### **2.1.2. Kavram Öğretme**

Kavram öğrenme, bireyin yaşantısının ilk günleriyle başlar, rastlantısal ve planlı bir şekilde ömrü boyunca devam eder. Kavram öğrenmenin istendik düzeyde olması, belirli bir program çerçevesinde sunulması ise okullarda gerçekleşmektedir (Ülgen, 2004, s.119). Kavram öğretme üst düzeyde bilişsel beceri gerektiren, daha çok planlanmış ve düzenlenmiş eğitim ortamlarında gerçekleştirilen, kavramın özelliklerine göre strateji, teknik, yöntem ve materyal kullanımı gerektiren bir süreçtir (Yel, 2008, s.306). Kavram öğrenme birey merkezli bir süreç iken kavram öğretme eğitim liderine odaklı olarak gerçekleşmiş bir düzen ve plan dahilinde gerçekleşen bir süreçtir.

Kavram öğretimi tüm ders programları içerisinde var olmakta olup eğitim kurumlarının gerçekleştirmek istedikleri ana amaçlardan biri halindedir. Sosyal bilgiler özelinde ve sosyal bilimlere dayalı eğitim alanlarında kavram öğretimi son yıllarda bir hayli önem kazanmıştır (Candan, 1998, s.11). Sosyal bilgileri oluşturan disiplinlere ait temel kavramlar bilinmeden programın öğretimi de gerçekleştirilemez. Bu açıdan değerlendirildiğinde kavram öğretme alan için önemli görülmektedir.

Yenilenen sosyal bilgiler öğretim programı yapılandırmacı esasla hazırlanmıştır. Bu sebeple programda olgusal ezberden öte olguların kavramsallaştırılarak öğretimi önemli görülmüştür. Bu sebeple sosyal bilgiler ders

içeriği kavrama dayalı olmalı, bilgiyi anlamlandırma, yeni şemalar kurma, bilişsel yapılandırmalar esasında yeni bilgiler üretmeyi sağlamaya dayanmalıdır (Barth ve Demirtaş, 1997, s.10).

Kavram öğretiminin ders içerisinde öğretimine ilişkin belirli kuram ve modeller bulunmaktadır. Bunlardan en kabul görenlerini açıklayan Şimşek (2006)' e göre kavramların temsil biçimine ve sunum biçimine dayalı olarak gerçekleşen iki tip paradigma vardır. Kavramların temsili ile ilgili yaklaşımlarda temsil biçimine ve temsili oluşturma sürecine göre üçe ayrılır. Bunlar klasik yaklaşım, prototipçi yaklaşım ve örnekleyici yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlara ilişkin açıklamalar tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 2.1. Kavramların Temsili İle İlgili Yaklaşımlar

<i>Yaklaşım</i>	<i>Temsil Biçimi</i>	<i>Temsil Yaratma Süreci</i>
1. Klasik Yaklaşım	Her kavram, ortak özelliklerinin betimlemesiyle temsil edilir. Bu özellikler kavramı tanımlamada yeterlidir.	Özellikler günlük hayattaki örneklerin soyutlaması ile oluşmaktadır.
2. Prototipçi Yaklaşım	Her kavram ya ideal bir örneğin imgesi ya da ideal özelliklerin sözel betimlemesi yoluyla temsil edilir. Örnekler ve özellikler kavramın tipik durumlarını temsil eder.	Özellikler ve örnekler, günlük yaşamdaki tipik durumların soyutlamasından oluşturulur.
3. Örnekleyici Yaklaşım	Her kavram, ayırt edici ve anımsanabilir bir örneğin imgesi ya da sözel betimlemesi yoluyla temsil edilir.	Soyutlama oluşmaz; ayırt edici örneğin sözel betimlemesi ya da imgesi belleğe kodlanır.

(Aktaran Şimşek, 2006, s.41)

Klasik yaklaşıma göre kavram öğrenimi bir çeşit tanım öğrenimidir. Çünkü bu anlayışta her kavramın belirli ölçütlerle oluşmuş kuralları, sınırları çizilmiş bir alanı, ortak özellikleri vardır (Şimşek, 2006). Kavrama ilişkin verilen örnek durumlar ve örnek olmayan durumlar kavram bileşkesi olan özelliklere bakılarak değerlendirilir.

Prototipçi yaklaşımı benimseyenler ise her kavramın evrende bir prototip örneği olduğunu, kavramlara ilişkin bazı örneklerin kavramı daha belirgin temsil



ettiğini belirtir (Şimşek, 2006). Çünkü kavrama ait her özellik eşit güçte, eşit bir biçimde kavramı temsil etmemektedir ve örnekler kavram açıklamada en iyi araçlardır. Örnekleyici yaklaşıma göre birey, kavramları daha çok belirginlik kazanmış, iyi temsil gücüne sahip örneklerle değil de ayırt edici olan, anımsanabilir olan bir örnekle temsilştir (Şimşek, 2006).

Kavram öğretimindeki ikinci paradigma olan sunum biçimine dayalı yaklaşımlar tümevarımcılık ve tümdengelimcilik olmak üzere iki alt başlığa ayrılır. Kavram öğretimi sırasında izlenen bir strateji olan sunum etkinliklerin gidiş yoluna göre çeşitlenmiştir. Tümevarımcılık, gözlem ve tartışma süreçleri sonunda bireyin kavrama ilişkin tanım yapabilmesini öngören sunuş yollu yaklaşımdır. Şimşek (2006)'e göre tümevarımcılık uygulamasında izlenecek adımlar aşamalı olarak şu şekildedir:

1. Öğrencilere örnekler sunulur.
2. Öğrencilerin kavrama ilişkin özellikleri örnekler yardımıyla belirlenmesi sağlanır.
3. Öğrenciler kavrama ilişkin tanımlarını oluşturur.
4. Öğrencilerin tanımı temsil eden farklı örnekler ve tanıma uymayan karşıt örnekler vermesi beklenir.
5. Öğrencilerin kavrama ilişkin oluşturdukları örnekler üst kavramlarla ilişkilendirilir.
6. Kavrama ilişkin tanımı pekiştirici örnekler verilmesi sağlanır ve öğrenme desteklenir.

Tümdengelimcilik, kavramların tanım ve özelliklerine dayalı aktarımına dayalı olarak açıklanması ve örnek durumlarla pekiştirilmesi esasına dayalıdır. Şimşek (2006)'e göre tümdengelimcilik uygulamasında izlenecek adımlar aşamalı olarak şu şekildedir:

1. Kavrama ilişkin tanım öğretmen tarafından öğrencilere sunuş yoluyla aktarılır.
2. Tanım içerisindeki alt kavramlar, karmaşık durumlar ve belirsizlikler öğrenciye açıklanır.
3. Kavrama ilişkin tanımdaki özellikler olumluluk olumsuzluk durumlarına göre belirlenir.
4. Öğretmen tarafından kavram tanımına ilişkin örnek olan ve örnek olmayan durumlar verilerek öğrencilerden kavramla ilişki kurmaları beklenir.

Sunum temelli bu yaklaşımın belirli sakıncaları da vardır. Yaklaşımın her iki uygulamasında da öğretilecek noktalar önem sırasına konulmalı, öncelikli olan açıklamalara ve durumlara özen gösterilmeli, ayırt edici özellikler belirginleştirilmeli, örnekler kavramı iyi temsil eder yahut kavramdan belirgin bir şekilde ayrılır olmalı, öğrencilerin kavrama ilişkin örnekler kullanması sağlanmalıdır.

Kavram öğretiminde izlenecek yollar değerlendirilirken alanyazın taramasında yukarıda açıklanan paradigmalara, yaklaşımlara, stratejilere, çeşitli model ve görüşlere rastlanmıştır. Bunlardan önemli görülenleri hakkında çalışmanın devamında bilgi verilmiştir.

*Martorella'nın Kavram Öğretim Modeli:* Alan çalışmalarını inceleyen Martorella, kavram öğretimi üzerine geliştirdiği sekiz aşamalı genel bir model önerisinde bulunmuştur. Model aşağıdaki gibidir:

1. Öğretilecek kavrama örnek olabilecek ve örnek olmayacak örnek durumları belirleyiniz.
2. Kavrama ilişkin temsil yeteneği iyi örneğin belirgin özelliklerini ve kavramı temsil yeteneği iyi örnek olmayan durumlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak için öğrencilere yöneltilecek soruları, yönergeleri, ipuçlarını ve etkinliklerini belirleyiniz.
3. Öğrencilerin kavramı temsil eden en iyi örneklerle, diğer örnekleri kategorik olarak karşılaştırmalarını sağlayınız.
4. Örneklerdeki belirleyici olmayan noktaları belirleyiniz.
5. Kavramı temsil yeteneği olmayan örnekleri sununuz.
6. Kavrama ait belirleyici ve belirleyici olmayan durum özellikleri ile kavramı açıklamada örnek olmayanla karşılaştırıldıktan sonra, öğrencilere kavramı kendi sözcükleriyle tanımlamalarını söyleyiniz.
7. Kavramı daha önce bilinen diğer ilgili bilgi ve kavramlarla ilişkilendiriniz.
8. Kavramların öğrenilme düzeyini ölçünüz (Aktaran Doğanay, 2005, s.278-279).

Martorella'nın kavram analizine dayalı kavram öğretim modeli incelendiğinde kavrama ilişkin ad, tanım, belirgin özellik, en iyi örnek, diğer örnek ve örnek olmayan durum aşamalarından bahsettiği, bu modelle analiz edilen kavramın en uygun yöntem, teknik ve materyal seçilerek öğretmenler tarafından sınıf ortamında kavram öğretimi amacıyla kullanılması gerektiğini belirttiği, bu modelin aşamalarını uygun sırayla takip ederek kullanmak gerektiğini önerdiği yorumu yapılabilir.

*Klausmeir'in Kavram Oluşturma Modeli:* Klausmeir'e göre kavram öğretimi somut düzey, tanıma düzeyi, sınıflandırma düzeyi ve formal düzey olmak üzere dört düzeyden oluşmaktadır. Ana hatlarıyla değerlendirildiğinde bir kavramın farkında olmak, diğer kavramlardan ayırıp sınırlandırabilmek somut düzeyi, bir kavramı özellikleriyle, örnek durumlarıyla kazanmak ve kavramın farklı ortamlarda, farklı ilişkisel ağlar içerisinde olmasına rağmen teşhis edebilmek tanıma düzeyini, bir kavramı en az iki farklı örnek üzerinden ayırıştırabilmek sınıflama düzeyini, bir kavramı literatüre uygun olarak yani doğru bir şekilde örnekleriyle, özellikleriyle, ismi ile, genel kabul görülmüş hali ile, örnek olan ve olmayan durumları ile ortaya koyabilmek ise formal düzeyi oluşturur (Marzona ve ark., aktaran, Doğanay, 2003, s.240). Özcan (2011)'a göre model yedi aşamalıdır ve şu şekilde gerçekleşir:

1. Öğrencilere kavramı şematik olarak oluşturmaları için kavramın bir bütün olarak ve kullanıldığı yerdeki bütünlüğü açıkça ifade edilmelidir.
2. Kavram kurallarla sınırlandırılmalı, kendi içinde tanımlanmalı, alt unsurları açıklanmalıdır.
3. Oluşturulacak kavrama ilişkin değişmeyen esas özellikler ile zaman ve yeni bulgular sonucu değişebilen özellikler belirlenerek açıklanmalıdır.
4. Kavramı temsil eden olumlu örneklerle olumsuz örnekler karşılaştırılmalı, farklılıklar ortaya konulmalıdır.
5. Kavramın gruplanması için sınır çizilmeli, kavrama ilişkin belirli kural ve ölçüt niteliğindeki ilkeler belirlenmelidir.
6. Kavrama uygulama alanı açılmalı, kavramı kullanarak problem çözme yoluna gidilmelidir.
7. Kavramı oluşturan, kavramın içeriğine giren özelliklerin listelenmelidir.

*Merrill-Tennyson Kavram Kazanımı Stratejisi:* Merrill- Tennyson tündengelimsek bir yaklaşımı benimseyen dört adımlı kavram kazanım stratejisi geliştirmiştir (Doğanay, 2005, s.281). İlk adımda aktarıcı kavramı tanımlayarak kavramın kritik özelliklerini belirlemelidir. İkinci adım kavramın açıklandığı, aktarıcının örnek ve örnek olmayan durumlarla sunum yaptığı aşamadır. Üçüncü adım uygulama aşamasıdır. Aktarıcı örnek olan ve olmayan durumları sunar öğrencilerden ayırım yapmalarını ve kendi örnekleriyle kavramı açıklamalarını ister. Son aşama ise

sınama aşamasıdır. Örnek durumların uygun kategorilerde ayrıştırılması beklenir böylece öğrencinin kavramı anlamlandırıp anlamlandıramadığı test edilmiş olur.

*Hilde Taba'nın Kavram Öğretimi Stratejisi:* Hilde Taba öğrencilerin bilişsel süreçlerini de geliştirmeyi hedefleyen üç aşamalı bir kavram oluşturma stratejisi geliştirmiş, tasarımını tümevarımsak bir yaklaşımla açıklamıştır (Doğanay, 2005, s.282).

Tablo 2.2: Hilde Taba'nın Kavram Öğretim Stratejisi Aşamaları

Aşamalar	Zihinsel Süreçler	Yönetici Sorular
<b>I. Sayma ve Listeleme</b>	Fark	Ne görüyorsun?
<b>II. Gruplama</b>	Ortak özellikleri belirleme, ayırt etme	Bu resimde neler görülüyor? Hangileri birlikte bir grup olur? Hangi ölçütlerle gruplanama yapılabilir?
<b>III. Ad verme</b>	Örnekler arasındaki hiyerarşik sırayı belirleme	Bu gruplara ne ad verilebilir? Hangileri hangi ad altında toplanabilir?

(Dündar, 2011, s.320)

Bu stratejide öğretim, kavramların listelenmesi ile başlar ve listelenen kavramlar ortak özelliklerine bağlı olarak ayrıştırılır ve gruplandırılır. Ortaya çıkan her grup bir isimle adlandırılır. Bu strateji eğitim hayatının başında olan alt sınıf öğrencilerinin kullanımı için ideal kabul edilmektedir Doğanay, 2005, s.283).

*Joyce ve Weil'in Kavram Kazanımı Stratejisi:* Tahmin oyunu ile başlayan, akıl yürütme sürecini kullanan tümevarımsak bir yaklaşımdır. Taba'nın kavram oluşturma stratejisine alternatif olabileceği düşünülen bu strateji on aşamaya dayanmaktadır ve şöyledir (Doğanay, 2005, s.284):

- I. Aşama: Verilerin aktarımı ve kavram tanımı
  - Öğretmen isimlendirilmiş örnekleri sunarlar.
  - Öğrenciler örnek olan ve olmayanları karşılaştırır.
  - Öğrenciler hipotezleri test edip geliştirebilirler.
  - Öğrenciler gerekli özelliklere dayalı olarak tanımlarını yaparlar.

## II. Aşama: Kavram kazanımını test etme

- Öğrenciler isimlendirilmemiş örnekleri evet veya hayır gibi kısa cevaplarla teşhis ederler.
- Öğretmen hipotezleri doğrular, gerekli özelliklere dayanarak kavramı isimlendirir.
- Öğrenciler örnekleri geliştirir.

## III. Aşama: Düşünme stratejilerinin analizi

- Öğrenciler düşüncelerini tanımlar.
- Öğrenciler hipotezlerin rolü ve özelliklerini tartışır.
- Öğrenciler hipotezlerin sayısı ve türünü tartışır (Dündar, 2007, s.24).

*De Cecco Modeli:* De Cecco dokuz aşamalı bir kavram öğretim modeli tasarlamıştır. Bu kavram öğretim modelinin aşamaları aşağıdaki gibidir:

1. Öğrenciden, kavramı öğrendikten sonra göstermesi gereken performans tanımlanır.
2. Karmaşık kavramlarda öğrenilecek özellik sayısı azaltılır ve baskın özellikler vurgulanır.
3. Öğrenciye net sözel çağrışımlar verilir.
4. Kavramlarla ilgili olumlu, olumsuz örnekler verilir.
5. Kavramlarla ilgili örneklerin birbiri ardın veya aynı zamanda verilir.
6. Öğrencilerin kavram öğrenimi onaylanır.
7. Öğrenciden kavramı tanımlaması istenir.
8. Kavramla ilgili yeni ve olumlu örnek sunulur ve öğrencilerin bunu teşhis etmeleri istenir.
9. Öğrencilere tepkide bulunacakları durumlar verilir ve bu durumlar pekiştirilir (Reece ve Walker, 1998'den aktaran Dündar, 2007, s.18).

*Michaelis ve Garcia'nın Kavram Öğretim Stratejisi:* Michaelis ve Garcia'nın geliştirdiği iki farklı kavram öğretim stratejisi vardır. Birincisi problem çözme ve araştırma- inceleme yöntemi olarak adlandırılmaktadır. Doğanay (2005, s.286)'a göre bu strateji öğrenilmiş kavramların geliştirilmesinde daha etkili olmakta, tümevarımsal bir metotla gerçekleşmekte, süreçte öğrenen aktif durumda kalmakta, bilimsel

düşünme becerisi kazandırmak içinde öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. Bu yöntemde:

1. Öğretim probleme dayanmalı, ilgili kavram bir sorun olarak ortaya konmalıdır.
2. Öğretici bu sürecin rehberi olup hipotez oluşturmalı, sorular yardımıyla öğreneni çözüme yönlendirmelidir.
3. Bu aşama sorunun çözümü için bilgilerin toplandığı, kaynak tarandığı aşamadır.
4. Bu aşamada problemin çözümüne ilişkin toplanan bilgiler analiz ve sentez süreçlerinden geçirilerek sonuca bağlanmalı ve ifade edilmelidir (Doğanay, 2005, s.286).

Yel (2008, s.307)'in aktarımına göre Michaelis- Garcia'nın bir başka kavram öğrenim stratejisi ise basamaklı öğrenime dayalıdır; tanımlama, örnek olan ve örnek olmayanı ayırt etme, listeleme- gruplama- isimlendirme, problem çözme veya araştırma, öğrenme aktivitesini sağlama olmak üzere beş basamaktan oluşur. Tümdengelimsel bir yöntemle gerçekleşen öğrenme sürecinde öğrenen kavram dağarcığını geliştirir, kavram dağarcığını geliştireceği kaynakları aktif olarak kullanır, kavrama ilişkin örnekler kullanarak açıklamalar yapabilir, kavramla ilgili sorular oluşturup denenceler kurgulayabilir, öğrendiklerini aktif hale getirebilir.

*Stones'un Kavram Öğretim Modeli:* kavramların nasıl öğretilmesi gerektiği ile ilgilenen çalışmacı iç aşamaları da olan üç eşikli bir model geliştirmiştir.

1. Aşama: Etkileşim öncesi: Bu aşamada anahtar kavramlar belirlenerek konuların analizi, alt kavramların açıklaması, örnek sunumlara ve öğrencinin etkin katılımına dayalı yapılır.
2. Aşama: Etkileşimsel: kavram ve konuya ilişkin ön bilgiler öğrenene aktarılır, yeni öğrenilen ile önceden bilinen arasında ilişki kurdurma yapılır, basitten karmaşığa ilkesince örnek durum sunumları gerçekleştirilir, öğrenciye örnek olan ve örnek olmayan durumların özellikleri buldurulur, kavrama ait özellik listesi hazırlanır ve örneklerle özellikler pekiştirilir, yapılan her ayırım pekiştirilir, öğrenenin kavramı kendi ifadeleriyle açıklaması sağlanır.
3. Aşama: Değerlendirme: Öğrenene yeni örnekler sunulur, öğrenenin yeni örnekler sunması sağlanır ve yeni durumların ayırımının yapılması, örnek olanla olmayanın belirgin bir ayırımla ifade edilebilmesi beklenir (Reece ve Walker, 1998'den aktaran Yel, 2008, s.311)

*Gagne Modeli:* Martorella'dan aktaran Candan (1998, s.20)'a göre bu modelde kavram öğretimi uyarıcı- tepkisinde gerçekleşmeli ve kavram adının tekrarı bu süreçte önemli olup kavrama ilişkin farklı örneklerle öğrenen karşılaştırılmalıdır. Süreçte kavramla ilgili örnekler sunulmalı aynı zamanda örnek olmayanlarda verilmeli, öğrenenin her iki durum içerisinde kavramı teşhis etmesi beklenmelidir.

Alanyazın da kavram öğretim stratejileri ve modelleri incelendiğinde birbirinde farklı ve çok sayıda içeriğe rastlamak mümkündür. Araştırmamıza konu olan strateji ve modellerle ilgili genel bir yorum yapmak gerekirse bazıları sunuş yollu öğretimi, bazıları da buluş yollu öğretimi tercih etmiştir. Sunuş yolunu tercih eden strateji ve modellerin tümdengelim anlayışını benimsedikleri yani tanımdan hareket edip örneklerle kavram pekiştirmeye dayalı olarak kavram öğretimi gerçekleştiren strateji ve modeller olduğu açıktır. Buluş yollu öğretim modelini benimseyen strateji ve modeller ise kavram öğretimini tümevarım olarak değerlendiren yani örnek durumlardan yola çıkarak özellik oluşturmaya oradan da hareketle kavramlara tanım getirmeye dayanan stratejilerdir.

Tablo 2.3. Kavram Öğretim Strateji ve Modelleri Karşılaştırması

<b>Öğretim Stratejisi</b>	Sunuş Yollu Öğretim	Buluş Yollu Öğretim
<b>Öğretim Yolu</b>	Tümdengelim	Tümevarım
<b>Genel Olarak</b>	Kavramın tanımı verilir. Tanıma uygun örneklerden hareket edilerek öğrenenin kavramı pekiştirmesi sağlanır.	Örnek durumlardan hareketle öğrenenin tanıma ait özelliklere ulaşmasını sağlar. Özelliklerin keşfi sonrası kavram tanımı yapılır.
<b>Model/ Strateji</b>	Klausmeier'in Kavram Oluşturma Stratejisi	Taba'nın Kavram Öğretim Stratejisi
	Merrill- Tennyson'un Kavram Kazanım Stratejisi	Joyce- Weil'in Kavram Kazanım Stratejisi
	Michaelis- Garcia'nın Kavram Geliştirme Stratejisi	Marorella'nın Kavram Öğretim Modeli
	Stone'un Kavram Öğretim Modeli	Gagne Modeli
		De Cecco Modeli

Alanyazın içerisinde var olan kavram öğretim modellerinin ve stratejilerinin çokluğu, farklı yol ve yöntemler içermeleri birinin birine üstün olduğu, etkili olduğu anlamı çıkarmaz. Her strateji ve model öğretilecek olan kavrama, kavramın alanına, özelliklerine ve hayatta bulunduğu karşılığa göre değişkenlik gösterir. Doğanay (2005,

s.277)' a göre öğretilen kavram öncelikli olarak belirlenip Martorella'nın *Kavram Analizi Stratejisi* ile ilgili kavram analiz edilmeli, kavrama uygun strateji veya model bu aşamadan sonra belirlenip ihtiyaç duyulan materyal kullanılmalıdır.

Kavram öğretimi belirlenen strateji veya model etrafında yapılırken belirli başlı tekniklere de ihtiyaç duyulmaktadır. Girgin (2005, s.32) kavram öğretimi için model ve stratejinin önemli olduğunu ancak strateji ve modeller kadar uygulamada kullanılacak etkinliklerinde hayati olduğunu vurgular. Kavram öğretiminde kullanılan teknikler ve etkinlikler soyut halde zihnimize var olan kavramların somutlaşmasını sağlayan birer araçtır (Akşit, 2014, s.35). Alanyazın içeriğinde bazı yerlerde bu teknikler materyal olarak ta adlandırılmaktadır.

Kavram öğretiminde; kavram haritaları, zihin haritaları, kavram ağları, balık kılıcı diyagramı, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, anlam çözümleme tabloları, kavram karikatürleri, bilgi haritaları, kavramsal değişim metinleri, kelime ilişkilendirme testleri, kavram bulmacaları, iki aşamalı ve üç aşamalı teşhis testleri, tahmin et gözle açıkla, v diyagramları, metafor gibi teknikler kullanılmakta, kavramların somutlaştırılmasında bu tekniklerden yararlanılmaktadır. Aşağıda araştırmamızda kullanılan tekniklerin özelliklerinden, kullanım biçimlerinden bahsedilmiştir.

*Kavram Haritaları:* Kavram haritaları Piaget'in "bilişsel gelişim" ve Ausebel'in "anamlı öğrenme" teorilerine dayanarak ortaya çıkmıştır (Girgin, 2012, s.118). İlk kullanımı ise Novak ve Gowin tarafından olmuş, 1970'li yıllarda problem çözme ve düşünme süreçlerini çeşitlendirme amacıyla kullanılmıştır (Turan, 2010, s.23). Kavram haritaları, konuları topluca gösteren veya bir olayı tüm ilişkisel ağlarıyla ortaya koyan, kavramlar arası bağları açıklayan, ilkelere dönük araçlardır (MEB, 2006). Kavram haritaları bireylerin önceden edindikleri bilgilerle yeni öğrenmeleri arasında köprü görevi gören, bireyin zihninde kavramsal ilişkileri gösteren şemalardır (Tokcan, 2015, s.49). Sosyal bilgiler konuları içerisinde yer alan kavramlar doğası gereğince birbiri ile ilişkilidir ancak bu alan kavramlarının tek başına öğretimi yeterli olmamakta, öğrenilen bir kavramın diğer kavramlarla olan ilişkisini ortaya koymak zaruri olmaktadır ve bu durum ihmal edildiğinde hayatı anlamlandırmakta güçleşmektedir (Doğanay, 2005, s.286).

Kavram haritalarının kullanım alanları çok çeşitlidir. Kavramlar arası ilişkilen kurmak, yeni bilgi şemaları oluşturmak, bilgileri organize etmek, kavram örüntülerini



anlamalı hale getirmek, yanlış öğrenmeleri gidermek, öğrencilerle kavramlar üzerine tartışmalar başlatmak gibi birçok amaçla kullanılabilir (Akgün, 2004, s.116).

Novak (aktaran Doğanay, 2005, s.288)'a göre kavram haritası oluşturma aşamaları aşağıdaki gibidir:

1. Kavram haritasının oluşturulacağı konu alanına ilişkin olarak belirlenmiş kelimeler listelenmeli, en genelden en özele sıralanmalıdır.
2. Taslak kavram haritası oluşturulmalı, tüm sınıfın görebileceği bir araç bu iş için kullanılmalı ve harita üzerine kavramlar işlenmelidir.
3. Öğrencilerin kavram haritasındaki kavramlarla ilişkili cümleler kurması, çapraz ilişkilendirmeler yapmasına izin verilmelidir.
4. Kavram haritasındaki herhangi bir kavramın ilişkilendirilebileceği başka bir kavram olup olmadığı öğrenci grubuna sorulmalıdır.
5. Öğrencilerden kavram haritasını defterlerine çizmeleri istenmelidir.
6. Öğrenci grubuna birbiri ile ilişkili kelimeler verilmeli ve kendi kavram haritalarını oluşturmaları sağlanmalıdır.
7. Öğrencilerden oluşturdukları kavram haritalarını sunmaları istenmeli, sunumlar eleştirilmemeli, kavramlar arasında hiyerarşik yapı oluşturmalarına olanak sağlanmalıdır.
8. Öğrencilere hikâye, okuma parçası verilmeli ve buradaki kavramları bulmaları istenmelidir.
9. Oluşturdukları kavram listesini en önemliden en önemsiz sıralamaları istenmelidir.
10. Öğrenci grubu ile hikâye içeriğine ilişkin tartışarak bir kavram haritası oluşturulmalıdır.
11. Öğrenci grubundan kendi kavram haritalarını oluşturmaları istenmelidir.
12. Yeni hikâye veya olaylarla etkinlikler tekrarlanmalıdır.
13. Öğrencilerin ilgilendikleri alanlarla ilişkili kavram haritaları oluşturmaları sağlanmalı, bunları sunmalarına fırsat verilmelidir.
14. Öğrencilerin oluşturdukları kavram haritalarını evlerinde ve sınıflarında asmaları sağlanmalıdır.

*Kavram Ağları:* Bir konu hakkında öğrencilerin izlenimlerini, düşüncelerini, ön görüşlerini yazılı araçları kullanarak kavram ve ilke bağlamında açıklayan grafiklere kavram ağı denir (MEB, 2006, s.48). Kavram ağları öğretilecek konunun, öğrenme alanının en başında ki hazırlık sürecinde, işleniş aşamasında ve süreç sonu

değerlendirmesinde kullanılabilir, Kavram ağları kavram gruplamalarından, zihinsel yapının düzenleme sürecinden başlayarak daha üst düzey kavrama ve düşünme erişimine yardım eden pratik bir araçtır (Kaptan, 199, s.108). Kavram ağları ile yazılı metinleri anlamak kolaylaşır, önceki öğrenmeleri işe sokmak kolaylaşır, yeni kavramlar oluşturmak ve geliştirmek mümkün olur, kavramlar arası ilişki kurmak ve bu ilişkileri bulmak, sistemli hale getirmek mümkündür (Tokcan, 2015, s.97).

Bir kavram ağının geliştirilmesi aşağıdaki basamakların takibiyle olmalıdır:

1. Süreç konun merkezinde olan bir kavramla başlamalıdır. Bu kavram çalışmanın yapılacağı ortama göre tahtaya, kâğıda yazılarak başlar.
2. Konu içeriğinden merkezi kavramla ilişkili kelimeler bulunarak listelenir.
3. Bu sözcükler konularına, anlamlarına, ilişkilerine göre gruplandırılır.
4. Gruplama aşamasından sonra gruplar isimlendirilir ve tablo haline getirilir.
5. Gruplara uymayan sözcükler tablodan bağımsız gruplandırılır. Süreç yeni gruplar kurarak ve isimlendirerek en geniş tabloyu oluşturana kadar devam eder (MEB, 2006, s.48).

*Anlam Çözümleme Tabloları:* Kavramlar arası ilişkileri düzenleme aracı olarak tasarlanmış birden fazla boyutu olan etkinlik araçlarıdır. Genel kullanımında anlam çözümleme tablolarının birincil boyutunda kavram ikincil boyutunda ise özellik barındırır (Kaptan, 199, s.105). Anlam çözümleme tabloları kavramın tanım özelliklerini ortaya koyar ve kavramların birbirinden farklılaştıkları noktaları açıkça betimler. Genel kullanımı kavramların pekiştirilmesi üzerine olan anlam çözümleme tabloları aynı zamanda süreç sonu değerlendirme aracı olarak, ölçme değerlendirme aracı olarak kullanılabilir (MEB, 2006, s.47). Anlam çözümleme tabloları aşağıdaki basamaklara göre hazırlanmalıdır:

1. Öğrenme alanına göre işlenecek konu seçilir.
2. Konu başlığı yazılır.
3. Öğrencilere bir kavram verilir ve kavrama ilişkin örnekler vermeleri sağlanır.
4. Öğrencilerin kavrama ilişkin sundukları örneklere ilişkin özellikler sorulur. Bu özellikler benzer ve farklı yanlarına göre sıralanır.
5. Satır ve sütün ayırımına göre en az iki boyutlu kavramlar örnekleri ve özellikler tablosu hazırlanır.
6. Öğrenciler kavram örneklerini özellikler bölümüne göre irdeleyip örneğin bu özelliği taşıması durumunda (X ) ile işaretleme yapar.
7. Bu etkinlikle örneklerin ayrıştırması bütünsel yapılmış olur (MEB, 2006, s.47).

*Zihin Haritaları:* Öncelikle bir not alma tekniği olarak ortaya çıkan zihin haritaları Tony Buzan tarafından 1970'ler de kavram öğretim tekniği olarak geliştirilmiştir. Doğasında beynin her iki lobunu birden çalıştırma amacı vardır. Zihin haritası, hafıza, yaratıcılık, öğrenme ve her türlü zihinsel aktiviteye uygun olmakla beraber görsel, bütüncül olan grafiksel bir düşünme aracıdır (Buzan ve Buzan, 2015, s.31). Zihin haritaları kavram haritaları ile karıştırılmaktadır. Kavram haritalarından farklı olarak zihin haritalarında kavrama ilişkin bilgi, düşünce görsel sunum olarak bulunur aynı zamanda da şekil, anahtar sözcük ve imge olarak var olur (Evrekelı, İnel, Balım, 2012, s.233). Bir başka ifadeyle zihin haritaları, farklı kavram ve fikirler arasındaki ilişkişelini ortaya koyan, zihinsel tarama süreçleri, beyin fırtınası sonucunda grafiksel şemalar oluşmasında yarayan bir yöntemdir (Çepni, 2005, s.79). Çepni (2005, s.79) zihin haritalarının gelişim aşamalarını şu şekilde açıklamıştır:

1. Merkezi bir kavram sunum aracına yazılarak daire içine alınır.
2. Bu ana kavram etrafında öğrenci grubu beyin fırtınası tekniğini kullanarak aklına gelen kavramla ilişkili tüm sözcükleri yazar.
3. Birden çok kavram bulunan zihin haritalarında farklı anlam barındıran ilişkişel sözcükler çizgilerle belirtilerek ifade edilir.
4. Önemi yüksek düşünce ve alt kavramlar sembol, renk, görsel ve resimler kullanılarak belirginleştirilir.

*Kelime İlişkilendirme Testi:* Kelime ilişkilendirme testi öğrencinin bilişsel yapısını, uzun süreli hafızasını, zihninde kavrama ilişkin var olan bağlantıları, bilgi ağını, kavram karmaşalarını ortaya koymaya yarayan alternatif bir ölçme aracıdır (Özatlı ve Bahar, 2010, s.10). Kelime ilişkilendirme testleri aynı zamanda bir tanı aracıdır. Ders veya konu başında belirlenen kavramlara ilişkin bilgi ve algıların ne olduğunu ortaya koymak için uygulandığında ön test görevi görmekte, öğrenci grubunun genel ve bireysel fotoğrafını çekmektedir. Dersin başında ön test olarak uygulanan kelime ilişkilendirme testi ders sonunda son test olarak uygulanır ve aradaki ilişkiye bakılarak öğrencide görülen değişimler ve kavram gelişimi izlenir (Bahar ve Diğerleri, 2006). Kelime ilişkilendirme testlerinin hazırlanması ve uygulanması süreci basamaklı olarak aşağıda verilmiştir:

1. Konuya ilişkin olarak bir veya daha fazla kavram seçilir.
2. Test iki bölümden oluşur. Birinci bölümde uygulama yönergesi yer alır. Cevapların nelerden oluşacağı ve ne kadar sürede yazılması gerektiği bu bölümde açıklanır. Genellikle 30sn ile 60sn arasında süre verilmektedir.

İkinci bölüm ise ilgili anahtar kavramların listelendiği ve cevapların yazılması için uygun boşlukların bırakıldığı bölümdür.

3. Öğrenci grubunun yönergeyi okuması sağlanarak ikinci bölüme yani anahtar kavrama ilişkin akla ilk gelen kelimelerin yazılacağı bölüme geçilir. Bazı testlerde 5 bazılarında ise 10 adet ilişkili kelime yazılması istenebilir. Burada önemli olan sınırlı süre içerisinde akla ilk gelen kelimelerin yazılmasıdır.
4. Birinci kavrama ilişkin cevaplar tamamlandıktan sonra ikinci anahtar kavrama geçilir. Buna uygulayıcı karar verir ve kavramla ait cevap kağıtlarının aynı anda öğrencini önünde olmamasına dikkat eder.
5. Öğrenci grubu bütün anahtar kavramlara ilişkin kelimeleri tamamladıktan sonra uygulamacı cevapları toplar ve değerlendirir.

Kelime ilişkilendirme testlerinin kabul görmüş iki farklı değerlendirme yolu vardır. Birinci yol puanlama esasına dayanır. Öğrencinin kağıdında anahtar kavram için yazdığı her doğru kelime belirli bir puan üzerinden hesaplanarak genel puana ulaşılır. Aynı zamanda puanlar ortalamasında bakılarak öğrenci grubu genel bir değerlendirmeye de tabi tutulabilir. İkinci yolda ise baz alınan değerlendirme ölçütü kesme noktası uygulamasına dayanmaktadır. Bu uygulamada kavrama ilişkin verilen cevaplar kavram ağına dönüştürülür. Frekans değerleri üzerinden belirli kesme noktaları dikkate alınarak yorumla yapılır.

*Metafor:* Metafor herhangi bir kavramın veya terimin bir veya birkaç özelliğinden yola çıkarak benzerlikler kurmaya böylece benzer bir durumdan yararlanarak kavramı ifade etmeye yarayan bir formdur (Sackman, 1989, s.465). Metaforlar bir ifade aracıdır aynı zamanda tanılama ve değerlendirmede de kullanılmaktadır. Dil formu diyebileceğimiz aynı zamanda kavra ve terimlere ortam geçişi sağlama aracı olan metaforlar kavramların anlaşılmasını kolaylaştırır. Metafor oluşturma formunda genellikle açıklama yapılması istenir. Çünkü bir kavramın veya terimin benzetildiği şeye neden benzetildiğinin açıklanması metaforları gruplandırmada araç olur aynı zamanda benzetmede kurulan ilişkiyi ve kavrama ait özelliği ortaya çıkarır. Bir örnek vermek gerekirse “adalet.....benzer. Çünkü.....” şeklinde tasarlanan metafor formu “adalet eşit kollu teraziye benzer. Çünkü terazinin her iki kefi dengede olmalıdır” şeklinde öğrenci tarafından doldurulabilir. Açıklama ve benzetme dikkate alındığında öğrencinin adaletin eşitlik yönüne atıf yaptığı bulgusu değerlendirilebilir. Bu bağlamda metaforlar bilmeye anlam sağlayan, doğayı ve çevreyi anlamlandıran yorumlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.208).

## 2.2 İlgili Araştırmalar

Sosyal bilgiler kavram öğretimine dayalı bir ders olmakla beraber alanyazın içeriği tarandığında sosyal bilgiler için kavram öğretimi çalışmalarına ancak son dönemde rastlanılmaktadır. Alan bu yönüyle fen ve matematik eğitiminden geri kalmıştır.

Sosyal bilgiler alanına ait kavramlarla ilgili araştırmalar farklı çalışma alanlarına sahiptir. Alan yazın incelendiğinde çalışmaların bir kısmının konusu kavram öğrenme düzeylerinin tespitine, bir kısmı kavram öğretimi durum analizlerine, bir kısmı kavram öğretiminde yöntem ve tekniklerin kullanımına, bir kısmı da kavramların programda ve kitaplarda yer alma durumunun analizine dayalı olarak gerçekleşmiştir.

Sosyal bilgiler eğitimi alanında; Beyazıtöğlü (1991), Şeker (2003), Ülger (2003), Keskin (2003), Doğrukök (2004), Akman (2005), Çakmak (2006), Öktem (2006), Doğan (2007), Sabancı (2008), Karadeniz (2008), Yılmaz (2008), Fidan (2009), Akdağ (2010), Özkaya (2010), Özcan (2010), Talay (2011), Ünlü (2011), Subaşı (2013), Dinç (2014), Bitlisli (2014), Gültekin (2016), Akşit (2016), Öz (2017), Arslan (2018) kavramların öğrenilme düzeyleri ile ilgili tez çalışmaları yapmışlardır.

Sosyal bilgiler eğitimi alanında; Alabaş (2007), Uğur (2007), Ay (2010), Yıldırım (2010), Şahin (2013), Çelik (2014), Al (2016), Akşit (2016), Altıntaş (2016), Güfner (2017), Üztemur (2017), Pektezel (2017), Öztaşçı (2017), Tarhan (2018), Sağ (2018), Bilgiç (2018), Türe (2018), Yaman (2018) eylem araştırması yöntemi ile tez çalışmaları yapmışlardır.

Kavram öğretimine ilişkin yapılan tez çalışmaları incelendiğinde genelinde başarının düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgilerle ilgili eylem araştırmalarının bulgularının ve sonuçlarının ise süreç ağırlıklı olduğu ve farklı yöntem tekniklerin uygulanış biçimi, uygulamada karşılaşılan sorunlara odaklandıkları anlaşılmıştır.

Akşit (2016) doktora tezinde yedinci sınıf sosyal bilgiler öğretim programında “*Türk Tarihinde Yolculuk*” ünitesinde geçen bazı kavramlar hakkında öğrencilerin sahip olduğu ön bilgi ve algıların tespit edilmesi ile ilgili araştırma yapmış, araştırmasında ünite kavramlarını daha etkili ve kalıcı olarak öğrencilerin öğrenmelerine yönelik etkinlikler hazırlayıp uygulayarak süreci gerçekleştirmiştir. Ayrıca hazırlanan etkinliklerin kavram öğretim süreci üzerinde etkilerini gözlemleyerek değerlendirmede bulunmuştur. Araştırmada; devlet, iskân, fetih, gaza,

hoşgörü, kanıt, kronoloji, yüzyıl, değer, gelenek, değişim ve ıslahat kavramlarını ele almıştır. Araştırmacı çalışmasında nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırmasını kullanmıştır. Süreç başı ve süreç sonu değerlendirmeler, çeşitli veri toplama araçları ve odak grup görüşmeleri ile tamamlanan çalışmanın sonunda sonuca ulaşılmıştır. Yapılan analiz ve değerlendirme sonucu öğrencilerin durumunun yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda önbilgi ve algıları açısından öğrencilerin iskân, değer ve ıslahat kavramlarına ilişkin herhangi bir önbilgi ve algısı yoktur. Sırasıyla gaza, kanıt, kronoloji, yüzyıl, hoşgörü ve gelenek kavramları hakkında önbilgi ve algıları azdır. Değişim ve fetih ise öğrencilerin önbilgi ve algılarının en fazla olduğu kavramlardır. Süreç sonunda sırasıyla ıslahat, iskân, gaza, yüzyıl, kronoloji, fetih, değişim hoşgörü ve kanıt kavramlarında belirgin; gelenek ve devlet kavramında ise daha az bir ilerleme sağlanmıştır. Değer ise ilerlemenin en az sağlandığı kavramdır. Süreç sonu yapılan görüşmelerde öğrencilerin çoğunluğu yapılan uygulamaları beğendiklerini, uygulanan etkinliklerin kolay olduklarını belirtmiştir. Uygulanan etkinler içinde öğrenciler en sevdikleri rol oynama, en sevmedikleri ise kavram tanımlama formudur. Sınıf ortamı hakkında bazı öğrenciler önceki ünitelerde olmayan, birbirlerine yardım ettiklerini, bilmediklerini arkadaşlarının yardımıyla öğrendiklerini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğu ek dersler ve kamera kaydı olmamak şartıyla diğer ünitelerin de bu şekilde işlenmesini istediklerini belirtmiştir.

Subaşı (2013) 5. Sınıflarla yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında “*Adım Adım Türkiye*” ünitesinde yer alan kavramların öğrenilme düzeylerini incelemiş, araştırmasını Ankara ili Çankaya ilçesi merkez okullarında öğrenim gören 361 öğrenciye 20 soruluk çoktan seçmeli test uygulayarak tamamlamıştır. Üniteye yer alan saltanat, laiklik, kültürel öğe, kronoloji, yer ve değer kavramlarının tam öğrenilmediği sonucuna ulaşmıştır.

Doğrukök (2004) yüksek lisans tez çalışmasını 6. Sınıf sosyal bilgiler dersi kavramlarının kazanılma düzeyleri üstüne yapmış, çalışması için 45 kavram belirlemiş, 49 maddelik veri toplama aracı kullanarak Konya ili Meram ilçesinde 15 farklı okulda öğrenim gören 686 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda: Eşitlik, devlet, muhalefet, vatan, vatandaş, mevsim kanun millet, bağış kavramlarının iyi seviyede (% 75- %85); milli egemenlik, kamuoyu, hürriyet, iktidar partisi, vergi, coğrafya, anayasa, evren, yıl, zanaat, ada, meridyen, coğrafi konum, matematik konum, israf, sultan, ticaret, tarım resmi dil, medrese ve başkent

kavramlarının, orta seviyede (%50- %70); Nükleer enerji, ekvator, gezegen, kıta, okyanus, deniz, paralel, özel konum, doğal kaynak, beylik, haçlı savaşı, kuşatma ve fetih kavramlarının kazandırılma düzeyinin ise kötü seviyede (% 50'nin altında) olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yükselir (2006) yüksek lisans tez çalışmasını6. Sınıf öğrencileri ile yapmış, araştırmasında kavram öğretiminde kullanılan geleneksel yöntem ile kavram analizi yöntemini deneysel olarak karşılaştırmış, coğrafya ve dünyamız ile ilgili kavramların kavram analizi yöntemi ile daha kalıcı ve anlamlı öğrenildiği sonucuna ulaşmıştır.

Süer (2010) yüksek lisans tezinde 6. Sınıf sosyal bilgiler dersi coğrafya kavramlarının öğrenilme düzeylerini ve öğrencilerin coğrafya kavramlarına ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmeye yönelik çalışmasında eylem araştırması yöntemini kullanmış, İstanbul ilinde bir devlet okulunda 51 öğrenci ile belirlediği kavramları çeşitli yöntem ve teknikler kullanarak gerçekleştirmiştir. Hazırlamış olduğu 20 soruluk başarı testini ön test ve son test olarak uygulamış, kavram ve konuların yeterli düzeyde hatırlandığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca uygulanan çalışmalardan ulaşılan bulgular sonucunda, öğrenci grubunun kavramları öğrenme seviyelerinde artış olduğu bulgusuna ulaşılmış, araştırma sonucu ulaşılan analizler coğrafi kavramların öğretiminde farklı ve çeşitlilik gösteren yöntem ve tekniklerin kullanılmasının öğrenme açısından etkili ve verimli olduğunu sonucunu ortaya koymuştur.

Akdağ (2010) yüksek lisans tez çalışmasında 6. Sınıf “Yeryüzünde Yaşam” ünitesi kavramlarına ait kavram yanlışlarını ortaya koymak için Eskişehir ilinde 197 öğrenci ile yaptığı çalışmasında 30 soruluk başarı testi uygulamış ve öğrencilerin kavram yanlışlarına sahip oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Öğrencilerin en fazla kavram yanlışısına uğradıkları kavramların: küre ve geoit, meridyen ve paralel, meridyen ve ekvator, matematik konum ve özel konum, harita ve kroki, özel harita ve fiziki harita, çağ ve milat, kronoloji ve arkeoloji olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmacı kavram öğretiminde bol örnekle kullanımını dile getirmiş, ders işlenmesi sürecinde örneklerim öneminden ve gereksiniminden bahsedip önerilerde bulunmuştur.

Talay (2011) İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi yeryüzünde yaşam ünitesi kavramlarının öğrencilerde oluşan kazanım düzeyleri üzerine yaptığı tez çalışmasında ders kitabında geçen beşeri ve fiziki coğrafya kavramlarından bazılarını araştırma konusu olarak belirlemiş, genel bir değerlendirme yaparak başta soyut

kavramlar ve de özellikle fiziki coğrafya konu kavramlarını ile ilgili kazanımların öğrenciler tarafından yeterli düzeyde kazanılmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Avcı (2015) Altıncı sınıflarda sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışlarına düşüp düşmediklerinin belirlenmesi için yapmış olduğu çalışmada, araştırma grubunun birçok coğrafya kavramını yeterli düzeyde anlamlandıramadığını ve bu kavramlarla ilgili birçok öğrenci grubunun birçok kavram yanlışlığı yaşadığını tespit etmiştir.

Arslan (2018) 6.sınıf “Yeryüzünde Yaşam” ünitesi coğrafya kavram ve mekanlarının öğrenilme düzeyleri üstüne yaptığı çalışmada, ortaokul 6. Sınıf öğrencilerini coğrafi kavramlar ve mekanlar üzerine akademik başarı açısından yeterli düzeyde bulmuştur.

Alanyazın incelendiğinde araştırmamızla birebir örtüşen bir çalışmanın olmadığı bulgusuna ulaşılma ile beraber çalışma içeriğinde var olan kavramların farklı sınıf düzeylerinde yapılan kavram öğretimi çalışmalarına konu olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde araştırmamızın ana hattını oluşturan coğrafya konularına ilişkin kavram yanlışları, kavram karmaşaları olduğu, geleneksel yöntemler kullanmanın coğrafi kavramları kalıcı olarak öğretmede yetersiz kaldığı, öğretim sürecini çeşitlendirmek gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

Yenilenen müfredat ve ders programları sonucunda sosyal bilgiler içeriğinden ünite kavramı kaldırılmış bunun yerine öğrenme alanı uygulamasına geçilmiştir. Bu yeni dizaynla beraber ders konularında sınıfsal ve zamansal değişiklikler yapılmıştır. Bazı 6. Sınıf konuları 5. Sınıfa indirilmiştir. Bu değişimle beraber “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanına ilişkin hiçbir sınıf düzeyinde akademik çalışma yapılmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmamız konusu ve içeriği ile alana mevcut olan boşluğu giderici, kavram öğretimi, sosyal bilgilerde coğrafya konularının öğretimi üzerine çalışan araştırmacılara yardımcı olacak şekilde tasarlanmış ve gerekli görülmüştür.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Sorulara cevap aramak, veriler toplayarak sistematik bir yolla problem durumlarını açıklamak işine araştırma denir. Bilimsel araştırmalar nicel, nitel ve karma desen diplerinde yapılmaktadır. Nitel araştırmalar olaylara bütünsel bir yaklaşımla bakar. Olay ve olguların Nasıl? Neden? sorularına cevap vermesini bekler (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.54). Yıldırım ve Şimşek (2005, s.39)'e göre nitel araştırmalar gözleme, görüşmeye ve doküman analizine dayalı veri toplama araçlarının kullanılması ile araştırma konusunu bütüncül olarak ortaya konulması ve sürecin izlenmesidir.

Bu araştırmanın amacına ulaşması için nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması yöntemi benimsenmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

20. yüzyılda ortaya çıkan eylem araştırmasının oluşumuna Kurt Lewin endüstriyel alanda yaptığı çalışmalarla katkı sunmuş, John Dewey ise bu araştırma modelini eğitime uyarlamıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005, s.306) eylem araştırması için öğretmen araştırması tabirini kullanır ve bunu öğretmenlik alan uygulamaları sürecinin sorunlarını algılama, çözme yönündeki çözümler üretme sorumluluğundan dolayı olduğunu açıklar. Eylem araştırması, öğretimin niteliğini geliştirmeyi amaçlayan sınıf ve okul içi uygulamaya dayalı bir araştırmadır (Johnson, 2014, s.19). Eylem araştırması bu yönleriyle değerlendirildiğinde sadece durum ve sorun ortaya koymaktan öte uygulama ile ve süreç ile de ilgilidir. Bütüncül nitelik taşıyan eylem araştırması; yansıtma, katılım ve geliştirme yönleri ile üretken bir araştırma anlayışıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.78). Eylem araştırması öğretmenin yansıtıcı düşünme becerilerini de geliştirir. Uygulama sahasında eylem araştırması öğretmenin ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekler, yeni deneyimler sunar, kuramın sahaya taşınmasında araç olur (Johnson, 2014, s.26).

Bu araştırmanın ana konusu kavram öğretimi ve kavram öğrenmedir. Eylem araştırması yöntemine göre tasarlanan araştırma sürecinde öncelikle kavramlara ilişkin ön bilgi ve algılar tespit edilmiş, çeşitli araç ve materyaller kullanılarak

öğrencilerin kavram edinimleri desteklenmiş ve son durum tespitleri yapılarak kavrama ait gelinen nokta ortaya konulmuştur.

### **3.2. Katılımcıların Belirlenmesi**

Araştırmacı yenilenen sosyal bilgiler programının (2018) getirdiği değişimleri, içerik farklılıklarını, konuların sınıf düzeylerindeki değişimini araştırılmaya değer bulmuş ve “5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı” kavramlarını 5. sınıf öğrencilerinin nasıl algıladıklarını, öğrenme sürecinde ne gibi zorluklar yaşadıklarını ortaya koymak için bu konuyu seçmiştir. Araştırmacı öğrenme alanına ilişkin ders programı içerisinde öğretilmesi önerilen bir kavram listesine rastlamamış bu sebeple danışmanıyla beraber öğrenme alanına ilişkin kavramları içerik analizi sonunda belirlemiş ayrıca araştırmaya konu kavramların öğrenme alanı kazanımları ile doğrudan ilişkili olmasına dikkat etmiştir.

Araştırmanın uygulama yeri olarak araştırmacının öğretmen olarak görev yaptığı kurum olan Denizli ili Bekilli ilçesinde ki bir devlet ortaokulu seçilmiştir. Araştırmanın uygulanabilmesi için gerekli etik kurul izini alınmış, Denizli il milli eğitim müdürlüğünden araştırma izinleri alınmış, araştırmaya ilişkin izinler (Ek 24) uygulamanın yapılacağı okul idaresine sunulmuş ve okul idaresinden de olur alınmıştır. Kurum bünyesinde öğrenim gören 5. Sınıflar içerisinde sınıf mevcudu ve hazırbulunuşluk düzeyi olarak amaçlı örneklem seçimi doğrultusunda 5 Yabancı Dil sınıfı uygulamanın yapılacağı grup ve ortam olarak belirlenmiştir. Öğrenci ve velilerle araştırma sürecine ilişkin toplantı yapılmış, velilerden araştırma izin dilekçeleri alınmıştır.

Araştırmacı, araştırmanın uygulama alanı olan ortaokulda dört yıl öğretmen, son bir yıldır da müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı sene başından beri araştırmacı 5/ Yabancı Dil sınıfının sosyal bilgiler derslerine ve destekleme yetiştirme kurslarına girmektedir. 5/ Yabancı Dil sınıfında 16 öğrenci öğrenim görmekte, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunmamakta, tüm öğrenciler okuma yazma bilmektedir. Araştırma kapsamında araştırma etiği açısından öğrencilerin gerçek isimleri gizlenmiş ve öğrencilere kod isimler verilmiştir.

### 3.3. Araştırmacının Rolü

Eylem araştırması, araştırmacının süreç içerisinde aktif olarak yer aldığı bir modeldir. Johnson (2014, s.80) eylem araştırması içerisinde yer alan araştırmacıyı bir mercekle olarak tanımlar. Araştırmacının görevini ise uygulama sınıfının durumunu gösteren, deneyimler ve algılar süzgeci sonucunda ortaya yeni bilgiler dökmek olarak açıklar.

Bu alışma araştırmacının kendi okulunda aktif olarak derslerine girdiği bir sınıfta yapılmıştır. Bu sebeple uygulayıcı araştırmacı- öğretmen rolünü üstlenmiştir. Araştırmacı süreci danışmanın yönlendirmesi ile yürütmüş, verilerin üretilip toplanmasını, sürecin planlanmasını ve uygulanmasını sağlamıştır.

### 3.4. Araştırma Ortamı

Araştırma okul ortamında gerçekleşmiştir. Araştırmanın yapıldığı ortaokul 7049 metre karelik alan içerisine kurulmuş; bir yemekhane, bir kazan dairesi, futbol, basketbol, voleybol ve oyun sahalarından oluşan, içerisinde dersliklerin ve laboratuvarların bulunduğu ayrıca idari ofislerin yer aldığı üç katlı bir ana bina ile içerisinde kantin, arşiv ve ardiye deposu ile dersliklerin bulunduğu tek katlı bir ek binadan oluşmaktadır. Araştırma uygulamasının gerçekleştiği sınıf ek binada, hemen dış giriş kapısının karşısında bulunmaktadır. Sınıf içerisinde klasik oturma düzeni olup, akıllı tahta, pano, sınıf dolabı ve öğrenci dolapları muhteva etmektedir. Sınıf içerisinde normal boyutlarda iki pencere bulunmakta, ders oturma düzeni içerisinde pencereler öğrenci seviyelerinden yüksekte kalmaktadır. Sınıf fiziki durum olarak sorunsuz görölmektedir.

### 3.5. Veri Üretme Araçları

Eylem araştırması veri toplama ve verilere dayalı ulaşılan bulguları sonuçlara bağlamaya dayalı bir araştırma türüdür (Johnson, 2014, s.79). Bu sebeple araştırma sürecinde her yeni kavram durumuna ilişkin ilk derste durum tespiti ve ön bilgiler ile algıları ortaya koymak için ön durum tespiti, ikinci derste kavram öğretimine ilişkin etkinlik, üçüncü derste son durum tespiti uygulanarak veriler toplanmıştır. Veriler odak grup görüşmeleri, araştırmacının tuttuğu saha notları (Ek 25) ile desteklenmiştir.

Bu araştırmada veri üretmek amacıyla ön durum tespiti ve son durum tespiti kapsamında durum tespiti veri üretme araçları, kavram kazandırmak için veri üretme araçları, süreci destekleyen veri üretme araçları ana başlıkları altında çeşitli yöntem, teknik ve metotlar veri üretme aracı olarak kullanılmıştır.

### 3.5.1. Durum tespiti amacıyla kullanılan veri üretme araçları:

3.5.1.1. *Zihin haritası formu*: araştırma konusu kapsamında yer alan kavramlar hakkında öğrencilerin ön bilgilerini ve uygulamalar sonunda son bilgilerini toplamak için araştırma yapmasına uygun ilgili kavramlarda kullanılmış bir formdur.

3.5.1.2. *Yarı yapılandırılmış görüşme*: Araştırma sürecinde öğrencilerin kavramlara yükledikleri anlamları detaylı bir şekilde ortaya koymak amacıyla önceden uzman görüşü alınarak hazırlanmış soru formunu kullanarak yüz yüze gerçekleştirilen görüşme uygulamalarıdır.

3.5.1.3. *Kelime ilişkilendirme testi*: Araştırma içeriğinde yer alan kavramlar hakkında ön durum ve son durum tespiti yapmak, kavramların bir veya birkaç yönü ile benzerliği bulunan kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla uygulanmıştır.

### 3.5.2. Kavram kazandırmaya yönelik veri üretme araçları:

3.5.2.1. *Üç Boyutlu Maket*: İlgili konuyu, olayı veya durumu somut hale getiren, içerikte yer alan kavramlar arasındaki ilişkiyi somutlaştıran, öğrencilerin duyu organlarına hitap eden eğitim araçlarıdır. Araştırmanın ilgili yerlerinde konu pekiştirme, kavram öğretimi, kavram yanılığı giderme gibi amaçlarla kullanılmıştır.

3.5.2.2. *Kavramsal Değişim Metni*: kavramlara veya kazanım konusuna ilişkin yanlış öğrenmeleri doğru öğrenmelerle düzeltmek için hazırlanmış uygulama metinleridir. Araştırmanın ilgili yerlerinde kavram öğretimi amacıyla kullanılmıştır.

3.5.2.3. *Çalışma kağıtları ve diğer etkinlikler*: Kavram kazandırmaya yönelik olarak, ek eylem planı çerçevesinde ek etkinlik olarak kullanılmak amacıyla kavram pekiştirme aracı olarak hazırlanmış ve uygulanmış etkinliklerdir.

3.5.2.4. *Deney*: İlgili konunun veya kavramın yapılandırılmış bir ortamda, önceden tasarlanan plan kapsamında ve uygun malzemelerle doğruluğunu ortaya koymak, gerçekleşme sürecini aktif biçimde gözlemlemek için yapılan işlemdir. Araştırmanın uygun yerlerinde kullanılmıştır.

### 3.5.3 Süreci genel olarak desteklemeye yönelik veri üretme araçları:

3.5.3.1. *Saha notları:* Araştırmanın uygulanması sürecinde araştırmacının yaşadıklarını aktardığı yazılı materyallerdir. Araştırmada uygulamalar sonrası gözlemler saha notları ile aktarılmıştır.

3.5.3.2. *Odak grup görüşmesi:* araştırma içerisinde uygulamalardan sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bölünmüş sınıf gruplarına uygulanmıştır.

## 3.6. Veri Analizi

Veri analizi, çeşitli veri üretme araçları ile ulaşılan bulguların dışarıya aktarılma süreci olarak tanımlanabilir. Veri analizi; Somut verilerden oluşan bulguları, soyut kavramları, tümevarım ve tümdengelim yolu ile ulaşılan bilgileri, tanımlamalar ve yorumlar arasında bir hedefe doğru adım atmayı içeren karmaşık bir süreçtir. Bu anlamlar, algılamalar veya iç görüler çalışmanın bulgularını adlandırılır. Araştırma sorularını cevaplandırmakta bu sürecin bir parçasıdır ve bu durum esasında veri analizi ile gerçekleşir.

Wolcott (1994) veri analizi ile ilgili bazı önermelerde bulunmuştur. Araştırmacının toplanan verilere özgün kalması ve verilerin orijinalliğini koruyarak araştırmasına yansıtması, nedensellik ilkesini ön plana alarak bulgularını sistemli bir analiz sürecine sokması, veri analiz sürecine kendi yorumlarını da dahil etmesidir (Wolcott, 1994). Bu araştırmanın veri analizi aşamasında Wolcott (1994)'un önerdiği veri analizi yolları takip edilmiş, verilerin orijinalliği korunmuş, veriler sistemli analize tabi tutulmuş, araştırmacının süreç yönetiminde edindiği tecrübeler yorum olarak çalışmaya yansımıştır.

Araştırmanın durum tespitlerinde kullanılan veri araçları zihin haritası, yarı yapılandırılmış görüşme ve kelime ilişkilendirme olarak belirlenmiştir. Veri analizi sürecinde öğrencilerin pedagojik gelişimleri, sözcük dağarcıkları dikkate alınarak keskin bir nesnel tutum yerine belirli esnekliklere yer verilmesi uygun görülmüştür.

Durum tespiti veri üretme araçları analiz edilirken Creswell (2013, s.180), Yıldırım ve Şimşek (2005, s.221-303), Miles ve Huberman (1994) tarafından ifade edilen veri analizi yöntemine ait aşamalar takip edilmiştir.

*Zihin haritası formlarının analizi için uygulanan aşamalar aşağıda verilmiştir.*

- 1) Zihin haritası formların hepsini bir defada okumuştur.
- 2) Öğrencilerin zihin haritalarında kullandıkları tüm kelimeler öğrencilere göre oluşturulan tablolara değiştirilmeden, olduğu gibi aktarmıştır.
- 3) Öğrencilerin ifade etmek istediği kelimelerin sıklıkları tespit etmiştir.
- 4) Kavramın tanımlarından ve Martorella'nın (Doğanay, 2005, s.277-278) önerdiği kavram analizinden ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı konu içeriğinden yola çıkarak kavram için örnek bir ölçüt geliştirmiştir ve bu ölçüte öğrencilerin kavram ile ilişkili ifadelerinden oluşturulan ikincil boyutları da eklemiştir.
- 5) Öğrencilerin ifade ettiği kelimeler, ölçüte göre ilişkili veya ilişkisiz şeklinde ayırtmıştır.
- 6) Kelimelerden ifade edilmek istenilen kod ve temalara ulaşmıştır.
- 7) Verilerin bütüncül ve görsel sunumu için ulaşılan kod ve temalardan yola çıkarak öğrencilerin ortak zihin haritası oluşturmuştur. Ayrıca öğrencilerin kavram ile ilişkisiz ifadelerini bu ortak zihin haritasının altında göstermiştir.
- 8) Son aşamada ise öğrencilerin ortak zihin haritasını ölçüt bağlamında betimlenmiş, karşılaştırmış ve yorumlamıştır.

*Yarı Yapılandırılmış Görüşmenin analiz aşamaları aşağıda verilmiştir.*

- 1) Görüşme öncesi sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.
- 2) Görüşme soruları hazırlanmasında 1 alan profesörü, 1 alan doktora öğretim üyesi ve 1 program geliştirme uzmanından görüş alınmıştır.
- 3) Öğrenci grubu ile tek tek ve yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş, görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve kelime işlemci kullanılarak yazıya dökülmüştür.
- 4) Öğrencilere ait cevaplar soru başlıkları altında toplanmış, veriler tablo haline getirilmiş ve bütüncül olarak yorumlanmıştır.

*Kelime ilişkilendirme testi analizi aşağıda verilmiştir.*

- 1) Kelime ilişkilendirme testi formları bir defada okunmuştur.
- 2) Anahtar kavramların başlığı altına ilgili cevaplar değiştirmeden öğrencilere göre tabloya işlenmiştir.

- 3) İlgili kavramın tanımlarından, konu kazanımlarından yola çıkarak kavram analizi yapılmış ve ölçüt geliştirilmiştir.
- 4) Öğrencilerin anahtar kavramların altına yazdıkları cevaplar ilişkili ilişkisiz şeklinde ayrıştırılmıştır.
- 5) İlgili kavram için oluşturulan ölçüt dikkate alınarak verilerin bütüncül gösterimi tablo üzerinde verilmiştir.
- 6) Kelime ilişkilendirme tablosu ölçüt bağlamında betimlemiş, karşılaştırmış ve yorumlamıştır.

Veri üretme aracı olarak değerlendirilen zihin haritası, yarı yapılandırılmış görüşme ve kelime ilişkilendirme testleri, odak grup görüşmesi ve araştırmacı günlükleri ile desteklenmiştir.

### **3.7. Nakledilebilirlik ve Doğrulanabilirlik**

Bilimsel araştırma sonuçları inandırıcı olmalı ve doğru bir biçimde aktarılmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.255). Nitel araştırmalarda kavramı nicel araştırmalarda geçen güvenilirlik, geçerlilik ve nesnellik kavramlarına karşı gelmektedir (Merriam, 2013, s.201). Nitel araştırmalarda güvenilirlik araştırmacının izlediği nesnel tutumu ifade eder (Creswell, 2013, s.201). Bu araştırmada inandırıcılık, aktarılabilme, tutarlılık ve doğrulanabilirlik sağlanması için araştırmacı;

- 1) Birden fazla veri üretme aracı kullanılmıştır. Veri üretme araçları alternatif uygulamalarla desteklenmiştir.
- 2) Araştırmacı çalışmanın rapor aşamasında ön yargıdan ve duygulardan uzak bir tutum takınmıştır.
- 3) Araştırmacı, yoğun betimlemeler ve tanımlamalar kullanarak, ayrıntıya özen göstererek araştırma sürecini olduğu gibi yansıtmıştır.
- 4) Tüm veri araçları birbirini destekler şekilde işe koşulmuştur.
- 5) Araştırmacı çalışmanın örneklem grubunda yer alan katılımcılar ile uzun süreli etkileşimde bulunmuştur.

### **3.8. Araştırma Etiği**

Araştırmacı, araştırmasının etik hakemidir. Araştırma etiği kavramı nitel ve nicel tüm araştırma türleri için geçerlidir. Nitel araştırmalarda araştırmacı ve katılımcı arasındaki ilişki araştırma etiği kavramını doğurmuştur. Pulmmer 1983'ten

aktaran Glesne (2012, s.221) etik kuralların araştırmacının süreç içerisindeki rehberi olduğunu, araştırmacının katılımcılarla kurduğu ilişkinin durumuna göre etiklik değerlendirmesi yapılabileceğini ve bu durumun hassas bir süreç olduğunu ifade eder. Araştırma etiğine bu bakış açısıyla yaklaşan araştırmacı, etik değerleri korumak için aşağıdaki hususlara dikkat etmiştir;

- 1) Uygulamaya katılanlarda gönüllük esası aranmıştır.
- 2) Araştırma yasal izinler alındıktan sonra başlamıştır.
- 3) Katılımcıların kimlik bilgileri saklı tutulmuş, her birine kod isimler verilmiştir.
- 4) Araştırma ncesi veliler ve öğrencilerle bilgilendirme toplantısı yapılmış, velilerden izin dilekçeleri alınmıştır.
- 5) Diğer etkinlik ve çalışma kâğıdı kullanımında internette kullanıma açık kaynaklardan zaman zaman faydalanılmıştır.
- 6) Bu araştırma araştırmacıya mesleki beceri; katılımcı grubuna ise ders başarısı, kavram yoluyla öğrenmede farkındalık kazandırmayı amaçlamaktadır.

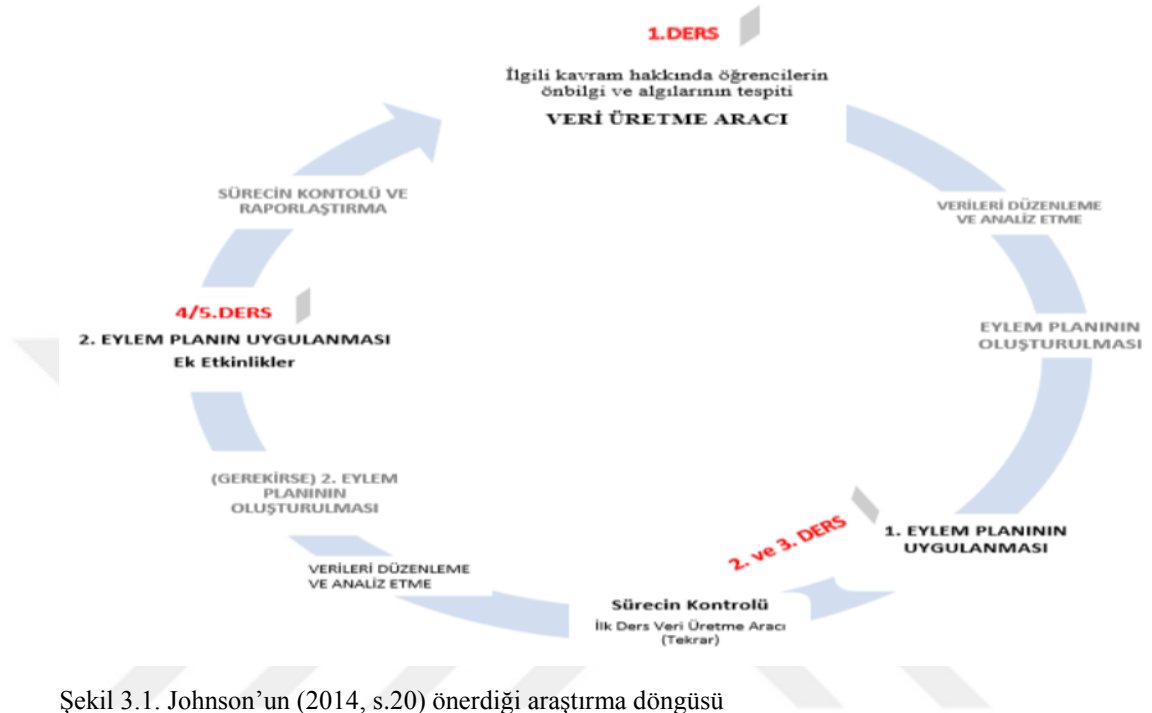
### **3.9. Araştırma Süreci**

Bu araştırmanın süreci kavramlara ilişkin ön bilgi ve algılara dayalı durum tespiti, kavram kazanımına yönelik konu anlatımı, kavram kazanımına yönelik etkinlikler ve son durum tespitinden oluşur. Ayrıca destekleyici veri üretme araçları kullanılmış, ihtiyaç görülen durumlarda odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Uygulama ncesi konulara, kazanımlara ve belirlenen kavramlara yönelik olarak eylem araştırması planlaması yapılmış, yetkili mercilerden izinler alınarak uygulamaya başlanmıştır. 2018 aralık ayında başlayan çalışmanın uygulama ve veri üretim aşaması 2019 mart ayında tamamlanmıştır. Bu zaman zarfında şubat tatili, kar tatili ve resmi kutlamalar sürecin uzamasına neden olmuştur. Araştırma haftalık  ders saati olan sosyal bilgiler dersinin süresi içerisinde yapılmaya çalışılmıştır. Ancak çeşitli durumlar ve ortaya çıkan belirsizlikler sebebiyle diğer ders ğretmenlerinin dersini alma durumları olmuştur. Bazı ek eylem çalışmaları bu duruma sebep olurken bazı zamanlarda da araştırmacının idari görevi sebebiyle oluşan ek işler farklı ders öğretmenlerinden ders alma yoluna gidilmesine neden olmuştur. Bu zorluklara



rağmen araştırmacı eylem planına sadık kalma gayretini araştırma süresi boyunca dikkat etmiştir.

Alanyazın içerisinde eylem araştırması sürecine dönük farklı döngü süreçlerinden bahsedilmiştir. Johnson (2014, s.20)'un önerdiği eylem araştırması döngüsü referans alınarak araştırma sürecinde kullanılmıştır;



Haftalık araştırma döngüsünü açıklamak gerekirse şu ifadeler kullanılabilir: araştırmacı haftanın ilk ders saatinde katılımcı grubunun ilgili kavrama ilişkin ön bilgi ve algılarını ortaya koymak için ilk durum tespiti çalışması yapmıştır. Ön bilgi ve algıların tespiti sonrası ikinci ve üçüncü ders saatlerinde hazırlanan eylem planına göre çeşitli yöntem ve tekniklerle kavram öğretimi gerçekleştirilmiş, ek etkinlikler, diğer etkinlikler ve çalışma kağıtları kullanılarak pekiştirme yapılmıştır. Üçüncü ders saatinin ikinci yarısında ilgili kavrama ilişkin son durum tespiti yapılmıştır. Son durum tespiti yapılırken ilk durum tespitinde kullanılan veri üretme aracı kullanılmıştır. Son durum tespiti sonuçları analiz edildikten sonra öğrenmeler alt düzeyde ve sınırlı kalmışsa ek eylem planına geçilmiş genellikle ek eylem etkinlikleri aynı hafta içerisinde diğer öğretmenlerden alınan ders saatlerinde uygulanmıştır.

### 3.10. Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Eylem araştırmaları uzun süreli saha çalışmalarına dayanır. Araştırmanın birden çok boyutu, birden çok iştiraki bulunmakta bu durumlarda uygulamada çeşitli sorunlar doğurmaktadır. Bu araştırma süresinde karşılaşılan sorunlar aşağıda ifade edilmiştir.

Araştırmaya başlamak için il milli eğitim müdürlüğüne 2017 yılında izin talebi yazısı gönderilmiş ancak açıklanmayan nedenlerden dolayı izin alınamamıştır. 2018 yılında tekrar izin talebinde bulunulmuş ve izinler alınmıştır. İzin akabinde çalışmanın planlaması yapılmış ve eylem araştırması döngüsü kurulmuştur. Sosyal bilgiler dersi 5. Sınıflarda haftalık üç saat olarak planlanmıştır. Bu ders süresi araştırmacı tarafından az bulunmaktadır. Bu durum karşısında çeşitli ihtiyaçlarında diğer derslerden ders almak şeklinde çalışmalar yürütölmüştür.

Araştırmacının yaşadığı bir diğer sorun ise idari görevinin olmasıdır. Araştırmacı kurumun müdür yardımcısıdır ve bu idari görevinden doğan iş yükü fazlalığı vardır. Araştırma süresince her ders video kaydına alınmak istenmiştir. Ancak okul müdürlüğü, öğrenci velileri derslerin video kaydına alınmasını istememiştir. Eylem araştırmasının doğası ile ders programında öğrenme alanı için verilen süre uyuşmamış, ilgili öğrenme alanı kavramlarının öğretimi için öğrenme alanı planından daha uzun bir sürede eylem araştırması gerçekleştirilmişti. Genellikle ek eylem çalışması için sanat- spor dersleri alınmış, bu durum öğrencilerde zaman zaman motivasyon kayıplarının oluşmasına neden olmuştur. Katılımcı grubunun veri üretme araçlarını bilmemesi zaman kayıplarına neden olmuş, araştırmanın ilk haftası veri üretme araçlarını katılımcı grubuna öğretmekle geçmiştir. Veri üretme araçlarında kullanılan katılımcı el yazılarından doğan yanlış anlamalar oluşmuş, bu durum yapılan ikili görüşmelerle sorun olmaktan çıkarılmıştır. Kar tatili, şubat tatili, resmi günler, okul geneli etkinlikler bazı haftalarda eylem planındaki haftalık döngülerde sarkmalara sebebiyet vermiştir. Kavram öğretimi sürecinde etkinlik hazırlamak araştırmacıya ekstra zaman külfeti olarak geri dönmüştür. Ders süresi azlığından dolayı bazı etkinlikler zamanında tamamlanamamış, bu etkinlikler ev ödevi olarak öğrencilere verilmiştir.

Uygulamada karşılaşılan bu sorunların dışında alanyazın da doğrudan kavram öğretimine yönelik araştırmacıyı rehberlik edecek çalışmaların sınırlı olması araştırmacıyı zorlayan diğer bir etmen olmuştur.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR ve YORUM

Bu araştırmada sırasıyla *harita, yeryüzü şekilleri, iklim, nüfus ve yerleşme, doğal afet* kavramları ele alınmış, her bir kavrama ilişkin bulgular ayrı ayrı değerlendirilmiş, öğrencilerin kavramlara ilişkin ön durum ve son durum tespitlerinde zihin haritası, metafor ve kelime ilişkilendirme testi kullanılmış, elde edilen bulguların bütüncül gösterimleri zihin haritası formu ile yapılmıştır.

#### 4.1 Harita Kavramı İle İlgili Bulgular

Araştırmaya konu kavramlardan harita ile ilgili ön durum tespiti, uygulama süreci, son durum tespiti, ek eylem etkinlikleri ve toplanan diğer veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.1.1 Harita Kavramına İlişkin Uygulama Süreci

Durum Tespiti (1.Ders)	Eylem Etkinlikleri ve Son Durum Tespiti (2. ve 3. Ders)	Ek Eylem Planı (4. Ders)
<p>1. Araştırmanın açıklanması.</p> <p>2. Ön durum ve son durum ölçme araçlarının açıklanması.</p> <p>3. Zihin haritası formunun uygulanması.</p>	<p>1. Sosyal bilgiler ders programında yer alan kazanıma uygun olarak dersin işlenmesi.</p> <p>2. “Haritada Yolunu Bul” etkinliğinin uygulanması.</p> <p>4. Son durum tespiti için zihin haritası formunun uygulanması.</p>	<p>1. Eksik öğrenmelerin giderilmesine yönelik konu aktarımı.</p> <p>2. “Hazine Adası” etkinliğinin uygulanması.</p> <p>3. “Bak Bakalım” etkinliğinin uygulanması</p> <p>4. “Evimin Yolu” etkinliğinin uygulanması.</p>
<p>4. Saha notları.</p>	<p>5. Saha notları.</p>	<p>5. Saha notları.</p> <p>6. Odak grup görüşmeleri</p>

1. HAFTA  
(Harita)

#### **4.1.1. Harita Kavramı ile İlgili Olarak Öğrencilerin Sahip Oldukları Önbilgi ve Alguların Tespiti**

Eylem planına uygun olarak ilk ders saatinde araştırma ve veri toplama araçları ile ilgili bilgilendirmeler yapıldıktan sonra “*İnsanlar, Yerler ve Çevreler*” öğrenme alanı içeriğinde yer alan birinci kazanıma yönelik “*harita*” kavramı ele alınmış, “*harita*” kavramına ilişkin öğrencilerin var olan ön bilgilerini ve algularını tespit etmek için ön durum tespiti formu uygulanmıştır. Ön durum tespiti yapmak amacıyla zihin haritası formu kullanılmıştır. Ön durum tespiti amacıyla kullanılan öğrenci grubuna ait örnek zihin haritası Ek 1’de gösterilmiştir.

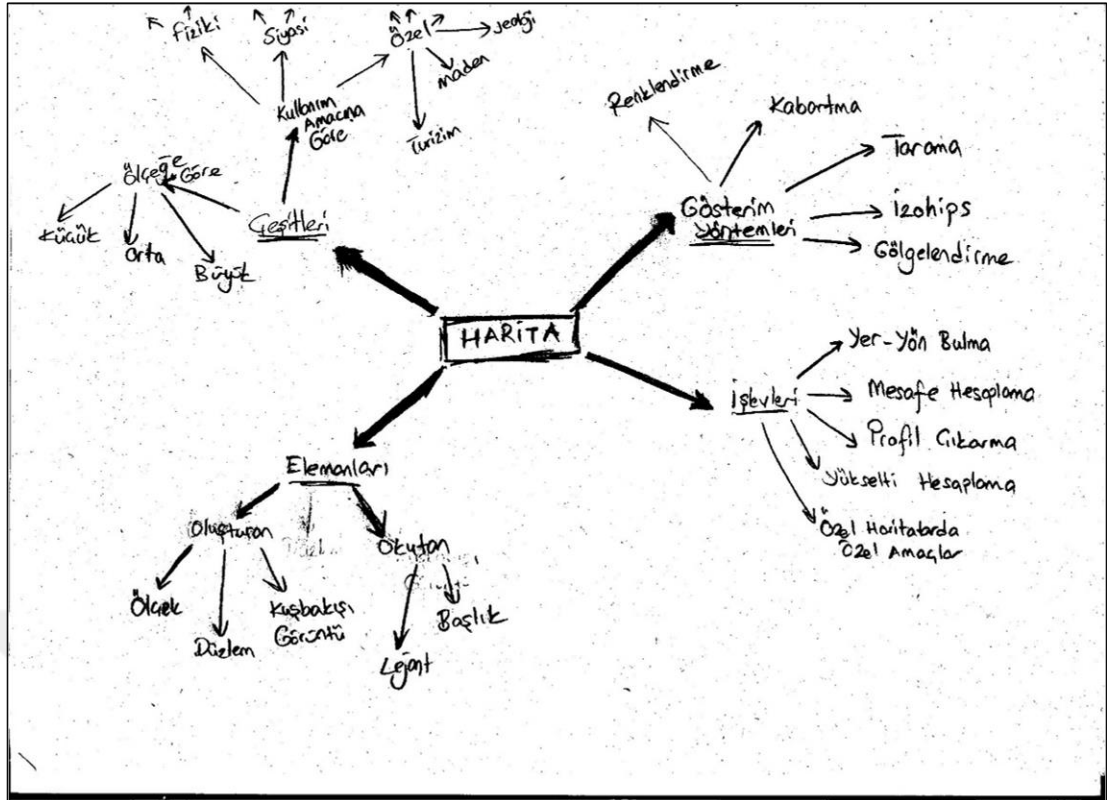
#### **4.1.2. Harita Kavramının Kazandırılmasına Yönelik Etkinlikler ve Son Durum Tespiti**

Eylem planına uygun olarak ikinci ve üçüncü ders saatlerinde öğrenci grubu ile harita konusu tüm yönleri ile işlenmiş, öğrenci grubu ile sınıfta harita kavramına ilişkin kavram haritası yapılmış, “haritada yolunu bul” etkinliği (Ek 2) ile kazandıkları beceriler pekiştirilmiş ve sınanmıştır. Üçüncü ders saatinin son bölümünde öğrencilerin son durumlarını tespit etmek, kazanımın amacına ulaşım ulaşmadığını denetlemek için son durum tespiti amacıyla zihin haritası formu tekrardan uygulanmıştır. Son durum tespitine ilişkin bulgular Ek 3’te verilmiştir.

Ön durum tespiti ve son durum tespitine ilişkin verileri anlamlı bir şekilde analiz edebilmek için harita kavramına örnek bir ölçüt zihin haritası araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçüt zihin haritasının geliştirilmesinde Martorella’nın (1998’den Aktaran Doğanay, 2005, s.278) “*Kavram Analizi Stratejisi*” kullanılmıştır. Ölçüt olarak geliştirilen zihin haritası üzerine veriler işlenmiş, öğrencilerin eksik öğrenmeleri tespit edilmiş, eksiklikleri gidermek için 4. Ders saatinde ek eylem planı uygulanmıştır. Elde edilen bulgular saha notları, odak grup görüşmeleri ile desteklenmiş, analizlerde kullanılmıştır.

##### **4.1.2.1. İlk ve Son Durum Tespitlerinin Karşılaştırılması**

Harita kavramına ölçüt olarak geliştirilen örnek zihin haritası dört temel boyuttan oluşmaktadır. Bunlar haritanın elemanları, haritanın işlevleri, haritaların çeşitleri ve haritalarda yeryüzü şekillerinin gösterim yöntemleri başlıkları şeklindedir. Her temel boyut alt boyutlarla çeşitlendirilmiş ve bağlantılara açık bırakılmıştır. Aşağıda Şekil 4.1.1. ‘de ölçüt kabul edilen harita kavramına ilişkin örnek zihin haritası verilmiştir.



Şekil 4.1.1. Harita Kavramı İçin Ölçüt Zihin Haritası Örneği

Yukarıdaki ölçüt dikkate alınarak ilk durum ve son durum bulgularına ulaşılmıştır.

Haritanın elemanları temel boyutuna ilişkin ön bilgi ve algıları ortaya koymak amacıyla yapılan ilk durum tespitinde kuşbakışı görüntü ve lejant boyutları ile ilgili hiçbir öğrenci ifade bırakmamış, örnek gösterememiştir. Ölçek boyutunu 1 öğrenci belirtirken düzlem boyutunu 4 öğrenci zihin haritasında belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin haritanın elemanlarıyla ilgili yeterli öğrenmelere sahip olmadıklarını göstermektedir. Eylem etkinlikleri sonrasında yapılan son durum tespitinde ise 11 öğrenci ölçeği belirtmiş, 12 öğrenci lejantı belirtmiş, düzlem ve kuşbakışı görüntüyü ise sadece 1 öğrenci belirtmiştir. Bir çizimin harita olabilmesi için kuşbakışı görüntüye, ölçeğe sahip olması ve düzlem üzerine aktarılmış olması gerekir. Öğrencilerin zihin haritasında haritanın elemanları alt boyutuna bıraktıkları ifadelerden kuşbakışı görüntü ve düzlem unsurlarını eylem planı içerisinde kullanılan etkinliklerle ve konu anlatımında öğrenemedikleri anlaşılmıştır. Bu durumun giderilmesi için ek eylem etkinliği yapılmasına karar verilmiştir.

Haritanın çeşitleri temel boyutuna ilişkin öğrencilerin ön bilgi ve algılarını içeren ilk durum tespiti analiz edilmiş, 9 öğrencinin fiziki haritalarla ilgili, 13

öğrencinin siyasi haritalarla ilgili, 4 öğrencinin özel haritalarla ilgili ifade bıraktıkları, bu unsurları ifade eden örnekler verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Hiçbir öğrenci ölçeklerine göre büyük, orta, küçük ölçekli haritaları bilememiş veya örnek verememiştir. Bu durum harita türlerinin bilindiğini ancak ölçeği öğrencilerin bilmemesinden dolayı ölçek türleri arasında kıyaslama yapamadıklarını göstermektedir. Eylem etkinlikleri ve ders anlatımı sonrası yapılan son durum tespitinde 11 öğrenci fiziki harita, 13 siyasi harita ve 12 öğrenci özel haritalarla ilgili ifade bırakmış veya örnekler vermiştir. Bu durum harita türlerinin doğru bir şekilde anlaşıldığını göstermektedir. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde özel haritaları çeşitlendirerek örnekler vermeleri istenmiş; turizm, maden, orman ve nüfus haritalarını özel haritalara örnek olarak verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Haritaların ölçeklerine göre çeşitlerinde ise 2'şer öğrenci büyük, orta ve küçük haritalara ifade bırakmıştır. Öğrencilerin haritaları ölçeklerine göre kıyaslayamadıkları ve ayıramadıkları anlaşılmıştır. Öğrenme alanı ve konu kazanımlarında 5. Sınıf öğrencilerinden haritaları ölçeklerine göre ayırıp kıyaslamaları beklenmemekte, bu durumla ilgili program içeriğinde kazanım yer almamaktadır. Bu nedenle harita çeşitleri ile ilgili ek eylem yapılmasına gerek görülmemiştir.

Haritalarda yeryüzü şekillerinin gösterim yöntemleri temel boyutuna ilişkin öğrencilerin ön bilgi ve algılarını tespit etmek için yapılan zihin haritasında hiçbir öğrencinin haritalarda yeryüzü şekillerinin nasıl gösterildiğini belirten ifade bırakmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin bu alt boyut türüne ilişkin ön öğrenmeleri yetersizdir. Eylem planı kapsamında yapılan etkinlikler ve ders anlatımı sonrasında uygulanan son durum tespitine göre; 11 öğrenci kabartma yöntemini, 10 öğrenci renklendirme yöntemini, 4 öğrenci izohips yöntemini, 2 öğrenci gölgelendirme yöntemini, 1 öğrencide tarama yöntemini zihin haritasında belirtmiştir. Sosyal bilgiler ders programı ve ilgili öğrenme alanı konusunda haritalarda yeryüzü şekillerinin gösterimi ile ilgili olarak renklendirme ve kabartma yöntemi yer almakta, izohips, tarama ve gölgelendirme yöntemlerine değinilmemektedir. Araştırmacı öğrenci grubuna konu bütünlüğünden dolayı bu yöntemleri yüzeysel olarak anlatmış, derinlemesine içeriğe girmemiştir. Bu nedenden dolayı olmalıdır ki daha az sayıda öğrenci bu yöntemlerle ilgili ifade bırakmıştır. Ayrıca izohips, tarama ve gölgelendirme yöntemleri öğrenme alanı kazanımları içerisinde yer almadığından ek eylem planı uygulamaya gerek görülmemiştir.

Haritaların hangi amaçlarla kullanıldığını ortaya koymak için haritanın işlevleri temel boyutu ile ilgili ilk durum tespitinde 6 öğrenci yer- yön bulmaya yaradığı ile ilgili ifade bırakmış, eğitim hesaplama, profil çıkarma, yükselti hesaplama, mesafe ölçme, özel haritaları kullanma ile ilgili hiçbir öğrenci ifade bırakmamış veya örnek verememiştir. Eylem etkinlikleri ve konu anlatımı sonrası yapılan son durum tespitinde 15 öğrenci yer- yön bulma, 7 öğrenci mesafe hesaplama ve 11 öğrenci özel amaçlı işlevlere ifade bırakmış veya örnek vermiştir. Özel amaçlı ifadelerin ne olduğunu derinlemesine ortaya koymak için odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu alt boyuta ifade bırakan 11 öğrencide özel haritalardaki şekil ve sembolleri yorumlamak anlamını içeren açıklamalar yapmıştır. Son durum tespitinde eğitim hesaplama, profil çıkarma, yükselti hesaplama ile ilgili hiçbir ifadenin yer almamasının nedeni araştırmacının bu alt dalları yüzeysel geçmesi ve öğrenme alanı kazanımlarında bu alt boyutların yer almaması olarak açıklanabilir. Hiçbir ifade bırakılmayan bu alt boyut unsurları kazanımlar içerisinde yer almadığından ek eylem etkinliklerine gerek görülmemiştir.

İlk durum ve son durum tespitleri karşılaştırıldığında öğrenci grubunun her iki uygulamada da en fazla ifade bıraktıkları harita kavramına ilişkin temel boyut haritanın kullanım çeşitleri olmuştur. Fiziki ve siyasi haritalarla ilgili öğrencilerin ön bilgileri mevcuttur. İlk durum tespitinde haritalardaki yeryüzü şekillerinin gösterim yöntemleri ile ilgili hiçbir ifade yer almazken son durum tespitinde kabartma yöntemi ve renklendirme yöntemi ile ilgili yüksek düzeyde ifadeye rastlanmıştır. Eylem etkinlikleri sonrasında yapılan son durum tespitine göre 16 kişilik öğrenci grubunun 15 kişisi haritaların işlevleri temel boyutunda bulunun yer- yön bulma alt boyutu ile ilgili ifade bırakmış, en iyi öğrenilen alt boyutun bu olduğu görülmüştür. Haritanın unsurları değerlendirildiğinde haritanın elemanlarından kuşbakışı görüntü ve düzlem ile ilgili çok az ifadenin yer alması, bu alt boyut türlerinin konun çekirdeğini oluşturması ve öğrenme alanı kazanımları içerisinde yer almasına rağmen öğrenci grubu tarafından yeterli düzeyde ifade edilememesi ek eylem planı hazırlamayı ve anlaşılmayan noktaların tekrar işlenmesini zorunlu kılmıştır.

Öğrenciler özelinde ilk durum ve son durum tespitleri karşılaştırıldığında ilk durum tespitinde tüm öğrencilerin en az bir boyutla ilgili ifade bıraktıkları bulgusuna ulaşılmıştır. En fazla boyutla ilgili ifade bırakan öğrenciler ise Ramazan (7) ve Öykü (7) olmuştur. En az ifade bırakan öğrenciler ise Ayşegül (1), Yasin (1) ve Nisa (1) olmuştur. Son durum tespitine göre öğrenciler değerlendirdiğinde ilk durum

tespitinde en az ifade bırakan öğrenciler (5), Yasin (5) ve Nisa (8) daha fazla ifade bırakarak anlamlı bir ilerleme kaydetmiştir. İlk durum tespitinde en fazla ifade bırakan Ramazan ve Öykü, son durum tespitinde Ramazan 10 ve Öykü 7 ifade bırakmıştır. Etkinliklere ve konunun aktarımına rağmen Öykü'nün aynı sayıda ifade bırakması üzerin görüşme yapılmış, etkinlik dersine girmediği bu sebeple konunun öğreniminde ilerleyemediği anlaşılmıştır. Son durum tespitinde en fazla ifade bırakan öğrenciler Mustafa (14) ve Irmak (13) olmuştur. En az ifade bırakan öğrenci ise Havva (3) olmuştur. Havva ilk durum tespitinde (3) ve son durum tespitinde (3) aynı sayıda ve aynı ifadeleri bırakmıştır. Havva'nın konu hakkında yeni öğrenmelere sahip olmadığı anlaşılmıştır. Saha notları incelendiğinde Havva'nın ders etkinliklerine dikkatini veremediği, konun işlenişi sırasında diğer uyarıcılar tarafından dikkatinin dağıtıldığı anlaşılmış ve odak grup görüşmesinde bu durumlar öğrenciye sorulmuştur. Öğrenci sosyal bilgiler derslerinde zorlandığını, dikkatinin çabuk dağıldığını ve yönlendirmeye ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Ek eylem etkinlikleri uygulanırken öğrencinin bu bireysel farklılıklarına dikkat edilmiştir.

#### **4.1.3. Harita Kavramına Yönelik Ek eylem Planı ve Ek Etkinlikler**

Dördüncü ders saatinde ek eylem planının uygulamasına geçilmiştir. Temel boyutlar içerisinde yer alan haritanın elemanlarından kuşbakışı görüntü ve düzlem kavramını öğrenci grubu tarafından öğrenilmediği bulgusundan hareketle etkinlikler tasarlanmıştır. Konunun ilgili bölümü öğrenci grubu ile ders olarak düz anlatım tekniği ile işlenmiştir. Kuşbakışı görüntüyü tam olarak aktara bilmek için interaktif haritalardan, Google maps uygulamasından faydalanılmış, okulun 3. Katına tüm öğrenciler çıkarılıp kuşbakışı görüntüyü simüle etmeleri sağlanmıştır. Bu uygulama "Bak Bakalım" adı ile ek eylem planında verilen ek etkinliktir. Öğrenci grubuna düzlem kavramını en doğru şekilde aktarabilmek için okulun matematik zümresinden yardım alınmıştır. Örneklere dayalı ve tüm öğrencilerin etkileşim içerisinde olduğu ders içi etkinliklerle konu aktarımı tamamlanmıştır. Öğrenci grubunun harita kavramlarına ilişkin beceri ve yeteneklerini pekiştirmek amacıyla "Hazine Adası" çalışma kâğıdı (Ek 4) uygulaması yapılmış, çalışma kâğıdında yer alan yönergelere göre öğrenci grubu harita üzerinde istenilen hedefleri ve yolları bulmuştur. Haritanın unsurlarını dikkate alarak hazırlanan "Evimin Yolu" başlıklı etkinlik (Ek 5) öğrenci grubuna ev ödevi olarak verilmiştir. Etkinliklerin analizi ve yapılan grup görüşmelerinde öğrencilerin bu iki kavramı somutlaştırmada güçlük çektikleri, bol



örneklerle hayatın içinden bazı özelliklerin katılmasına ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır. Ek eylem etkinlikleri sonucu grubun çoğunluğunun alt boyut unsurlarını kavradıkları görülmüştür.

İlk durum ve son durum tespitleri incelendiğinde konu kapsamında ilerleme kaydedemeyen öğrencilerin ek etkinliklerde dikkatlerini canlı tutmak için çabalanmış, ders ve etkinliklerde bu öğrencilere yönlendirici bir tutum ile rehberlik edilmiştir. Bahsi geçen tutumlar öğrencilerin kazanımı öğrenmelerine olumlu etki yaptığı bulgusuna ulaşılmıştır. Odak grup görüşmelerinde harita kavramının temel boyutlarına ve alt boyutlarına ilişkin daha fazla ifadeye buldukları anlaşılmıştır.

Öğrencilerle ders işleyiş şekline ve sürece ilişkin yapılan odak grup görüşmelerinde öğrencilerin etkinliklerden, ders içerisinde aktif yer almaktan, zihin haritası doldurmaktan memnun oldukları ifadelerinden anlaşılmış, bu durum saha notları da desteklemiştir. Zihin haritası ve diğer veri toplama araçları ile ilgili araştırma öncesi yapılan pratikler işe yaramış, öğrenci grubuna bu etkinlikleri yapmak zevkli hale getirilmiştir. Araştırmacı çalışmanın ilk haftasındaki tüm uygulamaları yeterli bulmuş ve sürecin işleyişini sorunsuz tamamlamıştır.

#### 4.2. Yeryüzü Şekilleri Kavramları İle İlgili Bulgular

Araştırmaya konu olan kavramlardan yeryüzü şekilleri ile ilgili ön durum tespiti, uygulama süreci, son durum tespiti, ek eylem etkinlikleri ve toplanan diğer veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.2.1. Yeryüzü Şekilleri Kavramlarına İlişkin Uygulama Süreci.

	İlk Durum Tespiti (1.Ders)	Eylem Etkinlikleri ve Son Durum Tespiti (2. ve 3. Ders)	Ek Eylem Planı (4. Ders)
2. HAFTA (Yeryüzü Şekilleri)	1. İlk durum tespiti	1. Yeryüzü Şekilleri	1. Eksik öğrenmelerin giderilmesine yönelik
	2. İlk hafta konusunun tekrarı	konusunun işlenmesi	konu aktarımı.
	3. Yeryüzü Şekilleri konusuna giriş	2. “Farklı Yeryüzü Şekilleri” etkinliğinin uygulanması	2. Üç boyutlu yeryüzü şekilleri materyalinin yapımı
		3. Son durum tespiti	
	4. Saha notları.	5. Saha notları.	5. Saha notları. 6. Odak grup görüşmeleri

#### **4.2.1. Yeryüzü Şekilleri Kavramları ile İlgili Olarak Öğrencilerin Sahip Oldukları Önbilgi ve Alguların Tespiti**

Eylem planına uygun olarak ilk ders saatinde “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı içeriğinde yer alan ikinci kazanıma yönelik “Yeryüzü Şekilleri” kavramları ele alınmış, “Yeryüzü Şekilleri” kavramlarına ilişkin öğrencilerin var olan ön bilgilerini ve algularını tespit etmek için ön durum tespiti formu uygulanmıştır. Ön durum tespiti yapmak amacıyla zihin haritası formu kullanılmıştır. Ön durum tespiti amacıyla kullanılan öğrenci gurubuna ait örnek zihin haritası Ek 6’de gösterilmiştir. Ayrıca ilk ders saatinde işlenen harita kavramı bu kazanımla da ilişkili olduğundan kısa bir tekrar yapılmış, dersin son bölümünde yeryüzü şekilleri konusuna giriş yapılmıştır.

#### **4.2.2. Yeryüzü Şekilleri Kavramlarının Kazandırılmasına Yönelik Etkinlikler ve Son Durum Tespiti**

Eylem planına uygun olarak ikinci ve üçüncü ders saatlerinde öğrenci grubu ile yeryüzü şekilleri konusu tüm yönleri ile işlenmiş, öğrenci grubu ile sınıfta yeryüzü şekilleri ile ilgili akıllı tahta uygulamaları yapılmış, yeryüzü şekilleri kavramlarının isim, tanım ve görsellerinden oluşan kavram haritası oluşturulmuştur. Ders sürecinde öğrenci grubu ile “Farklı Yeryüzü Şekilleri” etkinliği (Ek 7) uygulanması yapılmıştır. Bu etkinlikten bilgi ve becerilerin pekiştirilmesinde ve veri toplama araçlarının derinlemesine analizinde yardımcı veriler olarak yararlanılmıştır. Üçüncü ders saatinin son bölümünde öğrencilerin son durumlarını tespit etmek, kazanımın amacına ulaşıp ulaşmadığını denetlemek için son durum tespiti amacıyla zihin haritası formu tekrardan uygulanmıştır. Son durum tespitine ilişkin bulgulara örnek bir zihin haritası Ek 8’de verilmiştir.

Ön durum tespiti ve son durum tespitine ilişkin verileri anlamlı bir şekilde analiz edebilmek için yeryüzü şekilleri kavramlarına örnek bir ölçüt zihin haritası araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçüt zihin haritasının geliştirilmesinde MEB (2018) Sosyal Bilgiler ders kitabında geçen yeryüzü şekillerine ilişkin kavramlar ve araştırmacı tarafından eklenen deniz ve okyanus kavramları kullanılmış, yeryüzü şekilleri kavramı için geliştirilen ölçüt zihin haritası böylece amaca daha iyi hizmet eder şekilde sınırlandırılmıştır. Ölçüt olarak geliştirilen zihin haritası üzerine veriler işlenmiş, öğrencilerin eksik öğrenmeleri tespit edilmiş, eksiklikleri gidermek için 4. Ders saatinde ek eylem planı uygulanmıştır. Elde edilen bulgular saha notları, odak grup görüşmeleri ile desteklenmiş ve analizlerde kullanılmıştır.



yarımada kavramlarını bildikleri ancak yeryüzü kategorisinde bu kavramları değerlendirmedikleri, bu sebeple ilk durum tespitinde bu kavramlara ifade bırakmadıkları anlaşılmıştır. Körfez, burun, boğaz, koy kavramlarını ise coğrafi bir terim olarak bilmedikleri görüşmelerden anlaşılmaktadır. İlk durum tespitinde öğrencilerin yeryüzü şekilleri ile ilgili yapılandırılmış bir formatta bilgiye sahip olmadıkları, var olan bilgilerinde informal öğrenmeler yoluyla edindikleri saha notlarından, odak grup görüşmelerinden ve veri üretme aracı olan zihin haritasından anlaşılmaktadır. Yeryüzü şekilleri kavramlarına ilişkin eylem planına uygun olarak düz anlatım ve akıllı tahta uygulamaları destekli konu aktarımı sonrası “farklı yeryüzü şekilleri” etkinliği (Ek 7) uygulanmış ve etkinliğin sonuçları analiz edilmiştir. Buna göre yeryüzü şekillerine ait başlık ve görsel çizimlerin tanımlarla eşleştirilmesine dayalı etkinlikte; ada, ova, okyanus, nehir kavramları için 14 öğrenci doğru eşleştirmeler yapmış; göl kavramı için 13 öğrenci doğru eşleştirmeler yapmış; dağ ve plato kavramları için de 12 öğrenci doğru eşleştirmeler yapmıştır. Etkinliğin ikinci bölümünde yer alan yeryüzü şekillerinden deniz kavramına 16 öğrenci, vadi kavramına 13 öğrenci, yarımada kavramına 13 öğrenci, burun kavramına 8 öğrenci, boğaz kavramına 6 öğrenci, körfez ve koy kavramlarına 5 öğrenci doğru eşleştirmeler yapmıştır. Ela ada ve göl kavramlarını görsel çizim ve tanım olarak birbirine karıştırmıştır. Ela'nın bu hatasının sebebi acelecilik ve dikkatsizlik olduğu düşünülmektedir. Çünkü etkinliği ilk tamamlayıp araştırmacıya teslim eden Ela olmuştur. Taha plato ve dağ kavramlarının görsel çizimini ve kısa tanımını birbirine karıştırmıştır. Odak grup görüşmesinde ise bu iki kavramı birbirinden ayırt edebilmiştir. Etkinlik kağıdında bu iki kavramı karıştırma nedeni irdelendiğinde öğrenme eksikliğinden daha çok acelecilik neden olarak açıklama getirilebilir. Ayşegül ova ile plato kavramlarını, dağ ile tepe kavramlarını, göl ile ada kavramlarını birbirine karıştırmıştır. Ova ve plato kavramlarında yer alan “geniş düzlük” ifadesi, dağ-tepe kavramlarının tanımında yer alan “tümsek” ifadesi ile görsellerin benzerliği, göl- ada kavramlarına ait görsel çizimlerin benzerliği ve öğrencinin dikkatsizliği yanlış eşleştirmeler yapılmasında ana neden olarak görülmektedir. Fatma dağ- plato kavramlarını, nehir- okyanus kavramlarını ve ova- göl kavramlarını yanlış eşleştirmiştir. Kavramlara ilişkin tanımlarda bulunan benzer ifadeler ve öğrencinin yeterli yönlendirilmemesi, dikkatinin çabuk dağılması bu durumun nedeni olarak görülmektedir. Nisa dağ- plato kavramlarını ve nehir- okyanus kavramlarını karıştırmıştır. Bu durumun nedeninde de tanım ifadelerinin benzerliği ve dikkatli

yoğunlaşmamanın etkisi olduğu düşünülmektedir. Etkinliğin ikinci bölümünde yer alan kavramlardan deniz, vadi, yarımada yeterli düzeyde öğrenilirken burun ve körfez grubun çoğunluğu tarafından birbirine karıştırılmıştır. Yeryüzü şekilleri kavramları ile ilgili etkinlikler sonrası son durum tespiti için zihin haritası formu tekrardan uygulanmış ve analize tabi tutulmuştur. Son durum tespitine göre dağ kavramı için 13 öğrenci, ova kavramı için 13 öğrenci, deniz kavramı için 10 öğrenci, plato kavramı için 9 öğrenci, göl kavramı için 8 öğrenci, akarsu kavramı için 7, vadi kavramı için 6, okyanus, burun ve körfez kavramları için 2, koy kavramı, ada ve yarımada kavramları için 1 öğrenci zihin haritasına ifade bırakmış, görsel çizim yapmış ve kısa tanım getirmiştir. Son durum tespiti değerlendirildiğinde tüm kavramlar ilk durum tespitine göre öğrencilerde gelişmiştir. Ancak etkinlik uygulaması sonucuna göre son durum tespitinde kavramlar için daha az ifadeye rastlanmıştır. Bu sorunun nedenini bulmak için yapılan odak grup görüşmesinde öğrencilerin yeryüzü şekilleri kavramlarını bildikleri fakat zihin haritasında yönlendirici olmadığından dolayı ifade edemedikleri anlaşılmıştır. Halbuki etkinlik uygulamasında yönlendirmeler, şekiller ve tanımlar bulunmaktadır sadece öğrencilerden eşleştirme yapmaları istendiğinden doğru ifade sayısı son durum tespitine göre fazla çıkmıştır. Akarsu, vadi, okyanus, burun, körfez, koy, ada ve yarımada kavramlarının son durum tespiti dikkatinde öğrenilme durumlarının yetersiz kaldığına kanaat edilmiş ve bu kavramlar hakkında öğrenmelerin istedik düzeye çıkartılabilmesi için ek eylem planı uygulanmasına karar verilmiştir.

İlk durum (10) ve son durum (13) tespitleri karşılaştırıldığında öğrenci grubunun her iki uygulamada da en fazla ifade bıraktıkları yeryüzü şekli dağ olmuştur. İlk durum tespitine (4) göre son durum tespitinde (13) en fazla ifade bırakılan kavram ise ovadır. Boğaz her iki durum tespitinde de ifade bırakılmayan yeryüzü şekli olarak görülmektedir. Bu durumun nedenleri araştırıldığında öğretmenin bu kavramı somutlaştırmada yetersiz kaldığı, öğrenci grubunun yakın çevresinde bu yeryüzü şekli ile karşılaşmadığı bu sebeplerle öğrenci grubunun boğazla ilgili şema oluşturmada zorlandığı düşünülmektedir. Ayrıca koy, körfez, yarımada, burun, ada ve okyanus kavramları için çok az ifadenin bırakılma nedeni ise hem benzer yeryüzü şekilleri olmaları, tanımlarda ve görsellerde benzerliklerin ayırt ediciliği düşürmesi ve öğrencilerin bu yeryüzü şekillerini yaşantılarında bulduramamaları olarak açıklanabilir.

Öğrenciler özelinde ilk durum ve son durum tespitleri değerlendirildiğinde ilk durum tespitinde tüm öğrencilerin en az 1 ifade bıraktıkları, en fazla ifade bırakan öğrencinin ise Ela (5) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. En az ifade bırakan öğrenci ise Asunur (1) olmuştur. Son durum tespitinde Irmak (8), Havva (8) ve Muhsin (8) en fazla ifade bırakan öğrencilerdir. Havva'nın ilk kavram olan Harita kavramının son durum tespitinde en az ifade bırakan öğrenci iken yeryüzü şekilleri ile ilgili yapılan son durum tespitinde en çok ifade bırakan öğrencilerden biri olması dikkat çekicidir. Havva'nın derse güdülenmesi bu kavram konusu işlenirken güdülenmesi sağlanmış, hazırbulunuşluk düzeyini arttırıcı sınıf içi çalışmalar yapılmış ve Havva'nın kavram öğrenme becerisi arttırılmıştır. İlk durum tespitinde en fazla ifade bırakan Ela (5) son durum tespitinde de aynı sayıda ifade bırakmıştır. Bu durum Ela'nın süreç içerisinde anlamlı öğrenme edinemediğini göstermektedir. Ayrıca son durum tespitinde Asunur (1), Ayşegül (1), Nisa (1) en az ifade bırakan öğrenciler olmuştur. Nisa ve Ayşegül ilk durum tespitinden de az ifade bırakarak şaşırtıcı sonuçlar yaratmıştır. Bu durum odak grup görüşmelerinde öğrencilere sorulmuştur. Nisa sosyal bilgiler dersini sevmediğini ve anlayamadığını ifade etmiş, Ayşegül ise dikkatsiz olduğunu, aile sorunları yaşadığını ve kendini bir türlü toparlayamadığını söylemiş, araştırmacıdan bir diğer durum tespiti çalışmasını yaparken yardım istemiştir.

#### **4.2.3. Yeryüzü Şekilleri Kavramlarına Yönelik Ek eylem Planı ve Ek Etkinlikler**

Eylem planına göre dördüncü ders saatinde ek eylem planına geçilmiştir. Öğrenci gurubu ile ek eylem planında yer alan üç boyutlu yeryüzü şekilleri ek etkinliği uygulanmıştır. Buna göre öğrenci grubunun tüm yeryüzü şekillerini bütüncül ve birbiri ile ilişkili şekilde görebilmeleri amaçlanmış, tüm öğrencilerin katılımı ile saman ve çamur harmanlanarak harç hazırlanmış, uygun bir platform üzerinde öğretmenin rehberliğinde yeryüzü şekillerini içeren üç boyutlu maket yapılmış ve maketin ana maddesi olan çamurun kuruması ile yeryüzü şekilleri uygun biçimde boyanmıştır. Etkinlik sonucu ortaya çıkan ürün Ek 9'te verilmiştir. Etkinlik sonucu ortaya çıkan maket üzerinde öğrenci grubunun etkileşimi ile konu sunumu tekrarlanmıştır. Saha notlarından anlaşıldığı üzere öğrenci grubu bu etkinliği gerçekleştirirken takım çalışmasına gitmiş, iş bölümü yapmış, eğlenerek öğrenmiştir. Öğrencilerle etkinlik üzerine yapılan odak grup görüşmelerinde yaptıkları işten memnun oldukları, ortaya eğitim materyali koydukları için gururlandıkları, kendi öğrenmelerine ürün ile katkı sağlamanın doyumunu yaşadıkları yaptıkları

açıklamalardan anlaşılmıştır. Burun, körfez, koy, yarımada, ada ve boğaz kavramlarını bu etkinlik sonrasında daha iyi öğrendikleri yapılan odak grup görüşmelerinde öğrenci ifadeleriyle anlaşılmıştır. Bu yeryüzü şekilleri araştırmanın yapıldığı coğrafi ortam ekseninde düşünüldüğünde öğrenci grubunun hiç karşılaşmadığı kavramlardır. Dağ, ova, plato, akarsu, vadi gibi yeryüzü şekilleri ile öğrenciler etkileşimde bulunmuş veya etkileşimde buldukları onlara öğretmenin verdiği örneklerle fark ettirilmiştir. Yapılan açıklamalar, hayatın içinden ilişkilendirmeler ve yakın çevreden uzak çevreye prensibine gösterilen özen sonrası öğrenci grubunun tamamında anlamlı bir öğrenme farkı oluşmuş, konu öğrenciler için aydınlanmıştır. O halde ortaokul sosyal bilgiler ders içeriğinde yer alan coğrafya konularının öğretiminde yakından uzağa ilkesine son derece dikkat edilmelidir. Çevre uyarıcıları bu ilkeye uyulmasında ana nokta olmalıdır. Ayrıca yakından uzağa ilkesi kullanılırken bol örnekler verilmeli, örneklerin öğrencinin hayatının içinde doğrudan yer almasına özen gösterilmelidir.

5. sınıf öğrencileri ilk defa karşılaştıkları kavramları, bilgileri ve şekilleri anlamlandırmada ve yeni şemalar oluşturmada öğretmen desteğine ve yönlendirmesine yoğun olarak ihtiyaç duymaktadır. Öğrenilecek konuları olabildiğince somutlaştırmaya, hayatın içinden parçalar katmaya, üç boyutlu olarak kavramları göstermeye dikkat edilmelidir. Ayrıca benzer kavramlar arasında ayırım yapabilme yeteneği bu yaş seviyesinde ki öğrenci grupları için yeterince gelişmemiş olmalıdır ki neredeyse tüm öğrenciler bu ayrımlarda sorun yaşamıştır. Araştırmanın devamında yukarıda belirtildiği gibi saha notlarına yansıyan gözlemlere dikkat edilmiştir. Araştırmacı çalışmanın her bir parçasında kendini güncellemeye, bir önceki uygulamadan kendine dersler çıkararak ilerlemeye dikkat etmiştir.

### **4.3. İklim Kavramı İle İlgili Bulgular**

Araştırmaya konu kavramlardan iklim ile ilgili ön durum tespiti, uygulama süreci, son durum tespiti, ek eylem etkinlikleri ve toplanan diğer veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.3.1 İklim Kavramına İlişkin Uygulama Süreci

	İlk Durum Tespiti (1.Ders)	Eylem Etkinlikleri ve Son Durum Tespiti (2. ve 3. Ders)	Son Ek Eylem Planı (4. Ders)
3. HAFTA (İklim)	1. İlk durum tespiti zihin haritası.	1. İklim konusunun kazanıma göre işlenmesi	1. Eksik öğrenmelerin giderilmesine yönelik konu aktarımı.
	2. İklim ve Hava Durumu kavramlarına ilişkin kelime ilişkilendirme testi.	2. İklim kartları	2. İklim bölge ve tarım haritası
	3. Önceki haftanın tekrarı.	3. Son durum tespiti	3. Deney.
	4. Saha notları.	5. Saha notları.	5. Saha notları. 6. Odak grup görüşmeleri

#### 4.3.1. İklim Kavramı ile İlgili Olarak Öğrencilerin Sahip Oldukları Önbilgi ve Algıların Tespiti

Eylem planına uygun olarak ilk ders saatinde “*İnsanlar, Yerler ve Çevreler*” öğrenme alanı içeriğinde yer alan üçüncü kazanıma yönelik “*iklim*” kavramı ele alınmış, “*iklim*” kavramına ilişkin öğrencilerin var olan ön bilgilerini ve algılarını tespit etmek için ön durum tespiti formu uygulanmıştır. Ayrıca 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında iklim konusu Türkiye’de görülen iklimler ve iklimin insan yaşantısına etkisi ile sınırlı olduğundan ayrı bir ön durum tespiti “Türkiye’de Görülen İklimler” konu başlığı içinde yapılmıştır. Ön durum tespiti yapmak amacıyla her iki uygulamada da zihin haritası formu kullanılmıştır. Ön durum tespiti amacıyla kullanılan öğrenci grubuna ait örnek zihin haritaları Ek 10 ve Ek 11’de Öğrenci grubunun “*iklim*” ve “*hava durumu*” kavramlarına ilişkin bir karmaşaya düşüp düşmediklerini ortaya koymak için ön durum kelime ilişkilendirme testi yapılmış, öğrenci grubuna ait kelime ilişkilendirme testi örneğini Ek 12’de gösterilmiştir.

#### 4.3.2. İklim Kavramının Kazandırılmasına Yönelik Etkinlikler ve Son Durum Tespiti

Eylem planına uygun olarak ikinci ve üçüncü ders saatlerinde öğrenci grubu ile iklim konusu tüm yönleri ile işlenmiştir. 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı kapsamında iklim ana konusu ülkemizde görülen iklimler ve özellikleri ile bölgelerimiz arasında ki genel ilişki, iklimin insan hayatına etkilerini



kapsamaktadır. Bu sebeple konunun ana merkezi “Türkiye’de İklim” şeklinde gerçekleşmiştir. Ayrıca öğrenci grubu ile sınıfta Türkiye’de İklim ana konusuna ilişkin kavram haritası yapılmış, İklim kartları bilgilendirici çalışma yaprağı ile kazandıkları beceriler pekiştirilmiştir. Üçüncü ders saatinin son bölümünde öğrencilerin son durumlarını tespit etmek, kazanımın amacına ulaşmış olup olmadığını denetlemek için son durum tespiti amacıyla zihin haritası formları tekrardan uygulanmıştır. Son durum tespitine ilişkin öğrenci grubuna ait örnek bulgular Ek 13 ve Ek 14’de verilmiştir.

Ön durum tespiti ve son durum tespitine ilişkin verileri anlamlı bir şekilde analiz edebilmek için iklim kavramına ve Türkiye’de Görülen İklimler ana başlığına örnek olacak ölçüt zihin haritaları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçüt zihin haritasının geliştirilmesinde Martorella’nın (1998’den Aktaran Doğanay, 2005, s.278) “*Kavram Analizi Stratejisi*” kullanılmıştır. Ölçüt olarak geliştirilen zihin haritaları üzerine veriler işlenmiş, öğrencilerin eksik öğrenmeleri tespit edilmiş, eksiklikleri gidermek için 4. Ders saatinde ek eylem planı uygulanmıştır. Elde edilen bulgular saha notları, odak grup görüşmeleri ile desteklenmiş, analizlerde kullanılmıştır.

#### **4.3.2.1. İlk ve Son Durum Tespitlerinin Karşılaştırılması**

İklim kavramı ve Türkiye’de Görülen İklimler konu başlığı için ölçüt olarak geliştirilen örnek zihin haritaları hazırlanmıştır. İklim zihin haritası; iklim tipleri, iklimi etkileyen faktörler, iklimin etkileri, iklimle ilgilenenler, iklimin elemanları ve Türkiye’de görülen iklimler temel boyutlarından oluşmuştur. Türkiye’de Görülen İklimler konu başlığı ile ilgili ölçüt zihin haritası ise karadeniz iklimi, akdeniz iklimi ve karasal iklim temel boyutlarından oluşmuştur. Aşağıda Şekil 4.3.1.’de ölçüt kabul edilen iklim kavramlarına ilişkin örnek zihin haritası ve Şekil 4.3.2.’de Türkiye’de Görülen İklimler konu başlığı için geliştirilmiş ölçüt kabul edilen örnek zihin haritası verilmiştir.



Yukarıda verilen ölçütler dikkate alınarak ilk durum ve son durum bulgularına ulaşılmıştır.

Ders kitabı içeriği hava durumu ile başladığından ilk ders saatinde ilk iş olarak hava durumu ve iklim ana kavramları ile ilgili kelime ilişkilendirme testi yapılmasına karar verilmiştir. Her iki ana başlığa ait kelime ilişkilendirme formları öğrenci grubuna dağıtılmıştır. Öğrenci grubundan konu başlığı ile ilgili olarak akıllarına gelen ilk beş kelimeyi bir dakikalık süre içerisinde yazmaları istenmiştir. Süre sonunda toplanan veriler analiz edilerek bulgulara dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır. Buna göre; hava durumu ile ilgili olarak öğrenci grubu 30 farklı kelime ilişkilendirmiştir. Bunlardan en yüksek frekans değerine sahip olanları karlı hava (12), yağmurlu hava (12), güneşli hava (8), bulutlu hava (6), sisli hava (4), yağışlı hava (4) şeklindedir. Diğer ifadelerden sadece “göl” ifadesi hava durumu ile yakın ilişkili değildir. İklim ile ilgili olarak öğrenci grubu 40 farklı kelime ilişkilendirmiştir. Öğrenci grubunun çoğunluğu iklimle ilgili beş ifade bırakamamıştır. İklimle ilişkilendirilen en yüksek frekans değerine sahip kelimeler sırasıyla kış (5), yaz (5), ilkbahar (4), sonbahar (4), hava olayları (4), hava durumu (4) şeklindedir. Bunun yanında deprem, sanat, yeraltı kaynakları, yeşillik, harita, dağ, bozkurt gibi iklimle yakın ilişkisi olmayan ifadeler de rastlanmıştır. Ayrıca frekans değerleri düşük olmakla beraber; güneşli hava, yağış, sıcaklık, bölge, hava olayı her iki kavramla ilgili bırakılan ortak ifadelerdir. Kelime ilişkilendirme testinden anlaşılacağı üzere öğrenci grubu hava durumunu bilmekte buna karşın iklimi bilmemektedir. Ayrıca iki kavramı birbirine karıştırmamaktadır. Öğrenci grubu iklim kavramını mevsimlerle karıştırmış, mevsimlere ilişkin alt başlıkları iklim ana konusu ile ilişkilendirmiştir. Bu durumun nedeni önceki öğrenmelerinden kaynaklanmaktadır. İlkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programlarında mevsim konusu yer almakta bununla beraber iklime değinilmektedir. Kavramsal karmaşanın kaynağının önceki öğrenmeler olduğu düşünülmüştür.

İlk durum tespiti ve son durum tespiti kapsamında iklim kavramı ile ilgili zihin haritaları temel ve alt boyutlar ekseninde değerlendirilmiş ve yukarıda verilen ölçüt zihin haritası dikkate alınarak bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre; iklim kavramına ilişkin öğrencilerin ön bilgi ve algılarını içeren ilk durum tespiti zihin haritası analiz edilmiş, iklimi etkileyen faktörler temel alt boyutuna ilişkin olarak 2 öğrencinin yeryüzü şekilleri ile ilgili ifade bıraktıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Hiçbir öğrencinin eğitim, bakı, matematik konum, özel konum, basınç, rüzgâr, karasallık, denizellik,

dağların uzanışı alt kavramları ile ilgili veya ilişkili ifade bırakmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Eylem etkinlikleri sonrasında iklim kavramı ile ilgili yapılan son durum tespitinde ise iklimi etkileyen faktörler temel boyutuna ilişkin hiçbir öğrencinin ifade bırakmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumla ilgili 5. Sınıf sosyal bilgiler ders programı insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı içeriğinde iklimi etkileyen faktörlere ilişkin kazanımın yer almamasından dolayı eylem etkinlikleri sırasında bu boyutun ders saatinde işlenmemesi neden olarak ortaya konabilir. Kazanım olarak bu boyutun yer almamasından dolayı ek eylem etkinliği yapılmasına gerek görülmemiştir.

İklim tipleri / çeşitleri temel boyutuna ilişkin öğrencilerin ön bilgi ve algılarını içeren ilk durum tespiti analiz edilmiş; 5 öğrencinin akdeniz, 2 öğrencinin muson ve kutup, 1 öğrencinin karasal iklim tipleri ile ilgili ifade bıraktıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Hiçbir öğrenci okyanusal, sert karasal, ekvatorial, subtropikal, çöl, tundra iklim tipleri ile ilgili veya ilişkili ifade bırakmamıştır. Eylem etkinlikleri ve ders anlatımı sonrası yapılan son durum tespitinde 5 öğrenci akdeniz ve karasal; 3 öğrenci okyanusal ve ekvatorial; 2 öğrenci muson, subtropikal, çöl ve kutup; 1 öğrencide tundra iklim tipleri ile ilgili ifade bırakmış, hiçbir öğrenci sert karasal iklim tipi ile ilgili veya ilişkili ifade bırakmamıştır. Bu durumun nedenleri irdelendiğinde konu kazanımı kapsamında dünya üzerinde görülen iklim tipleri başlığı yer almadığından araştırmacının konuyu yüzeysel geçtiği, bununla beraber derse dikkatini vermiş ve güdülenmesi yüksek seviyede olan öğrencilerin konuyu anlaşılır düzeyde hatta iklimleri sıcak, ılık, soğuk olarak ayıttıkları, konunun derinleştirilmesine, somutlaştırılmasına ve bol örnekle açıklanmasına ihtiyaç duyan öğrencilerin kalıcı öğrenmeler edinemedikleri anlaşılmıştır. Konu kazanımlar içerisinde yer almadığından ek eylem planında ele alınmasına ve etkinlikler yapılmasına gerek görülmemiştir.

İklimin elemanları temel boyutuna ilişkin öğrencilerin ön bilgi ve algılarını içeren ilk durum tespiti analiz edilmiş; 3 öğrencinin sıcaklık ile ilgili ifade bıraktığı, hiçbir öğrencinin basınç, rüzgâr, nem ve yağış alt boyutları ile ilgili veya ilişkili ifade bırakmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Eylem etkinlikleri ve ders anlatımı sonrası yapılan son durum tespitinde; 1 öğrencinin sıcaklık alt boyut ile ilgili ifade bıraktığı, hiçbir öğrencinin ise basınç, rüzgâr, nem ve yağış ile ilgili ifade bırakmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Konu kazanımları içerisinde iklimin elemanları temel boyutunun yer almaması ve araştırmacının eylem etkinliklerinde, ders anlatımında bu boyuta yer

vermemesi konu ile ilgili son durum tespitinde ifadeye rastlanmamasının nedenidir. Konu kazanımları içerisinde iklimin elemanları yer almadığından ek eylem planı uygulamaya gerek görülmemiştir.

İklimin etkileri temel boyutuna ilişkin öğrencilerin ön bilgi ve algılarını içeren ilk durum tespiti analiz edilmiş; 2 öğrencinin giyim ile ilgili ifade bıraktığı, hiçbir öğrencinin kültür, karakter, fizyoloji, yiyecek, ulaşım, konut, ekonomik faaliyetler, bitki türleri ve hayvan türleri ile ilgili veya ilişkili ifade bırakmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Eylem etkinlikleri ve ders anlatımı sonrası yapılan son durum tespitinde; 10 öğrencinin ekonomik faaliyetler, 6 öğrencinin bitki türleri, 3 öğrencinin giyim, ulaşım ve hayvan türleri, 2 öğrencinin yiyecek ve fizyoloji ile ilgili ifade bıraktıkları, hiçbir öğrencinin kültür ve karakter ile ilgili veya ilişkili ifade bırakmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Konu kazanımlarında iklimin yaşama ve çevreye etkisine yer verilmiştir. Bu bağlamda eylem planında temel boyutla alakalı konu işlenmiş, etkinlikler yapılmıştır ancak konunun öğrenci grubu tarafından yeterli öğrenilmediği anlaşılmaktadır. Ayrıca iklimin ekonomik faaliyetlere etkisi kapsamında öğrenci grubu tarım ve turizm başta olmak üzere sanayi ve ticaret ile ilgili ifadeler bırakmıştır. Konun öğrenci grubu tarafından istenilen düzeyde öğrenilmesi, kazanımın öğrenme alanına uygun olarak öğrenci grubuna kazandırılması konu ile ilgili ek eylem planı uygulanmasını gerekli kılmıştır.

Türkiye’de görülen iklim tipleri ve özellikleri öğrenme alanının ana konusu olduğundan ve daha fazla veriye ihtiyaç duyulduğundan dolayı ilgili temel boyuta ilişkin analizler için ayrı bir zihin haritası kullanılmış ve bulgular bu bölümde değerlendirilmiştir.

Türkiye’de Görülen İklim Tipleri ana başlığı ile ilgili öğrencilerin ön bilgi ve algılarını tespit etmek amacıyla zihin haritası veri üretme aracı kullanılmış, eylem etkinlikleri ve konu anlatımı sonrasında da son durum tespiti amacıyla zihin haritası veri üretme formu tekrardan uygulanmıştır. Bulgular yukarıda verilen ölçüt olarak kabul edilecek zihin haritası formu dikkate alınarak analiz edilmiştir. Buna göre; Türkiye’de görülen iklim tiplerinden akdeniz iklimi temel boyutuna ilişkin öğrencilerin ön bilgi ve algılarını içeren ilk durum tespiti analiz edilmiş akdeniz ikliminde yazlar ve kışlar alt boyutuna ilişkin; 8 öğrencinin yazları sıcak geçer ifadesi bıraktığı ancak yaz aylarının kurak geçtiği ile ilgili ifade bırakmadığı, 4 öğrencinin kış aylarının ılık geçtiğini ifade ettiği, 1 öğrencinin de kış aylarının yağmurlu geçtiğini ifade ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular dikkatinde öğrencilerin ön

bilgileri ile akdeniz ikliminin tanımını yapamayacak düzeyde oldukları anlaşılmaktadır. Eylem etkinlikleri sonrasında yapılan son durum tespitinde ise 15 öğrenci yazları sıcak geçer, 10 öğrenci yazları kurak geçer, 10 öğrenci kışları ılık geçer, 8 öğrenci de kışları yağmurlu geçer şeklinde ifade bırakmıştır. Etkinlikler ve ders anlatımı sonrası öğrenci grubunun akdeniz ikliminin genel tanımını yapabilecek düzeye ulaştıkları anlaşılmıştır.

Akdeniz iklimi temel boyutunun doğal bitki örtüsü alt boyutuna ilişkin ilk durum tespitinde; 4 öğrenci maki ifadesini bırakmış, hiçbir öğrenci kızılçam ifadesi bırakmamıştır. Eylem etkinlikleri sonrasında yapılan son durum tespitinde ise 10 öğrenci maki, 1 öğrenci kızılçam cevabı vermiştir. Bu durum akdeniz ikliminin doğal bitki örtüsünün öğrenci grubunda yeterince öğrenildiğini göstermekte ve ek eylem planına bu alt boyutla ilgi gerek görülmediği anlaşılmaktadır. Çünkü ders kitabında ve konu içeriğinde akdeniz ikliminin doğal bitki örtüsünün maki olduğu, kızılçam ile ilgili bir ifade olmadığı anlaşılmaktadır.

Akdeniz iklimi temel boyutunun konut tipi alt boyutuna ilişkin ilk durum tespitinde; hiçbir öğrencinin herhangi bir ifade bırakmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan eylem etkinlikleri ve konu aktarımı sonrasında öğrenci grubuna uygulanan son durum tespiti amaçlı zihin haritasında 10 öğrencinin taş evler cevabı verdiği, diğer öğrencilerin ise bu alt boyutla ilgili ifade bırakmadıkları anlaşılmıştır. Ek eylem planı kapsamında konunun tekrardan değerlendirilmesine gerek görülmemiştir.

Akdeniz iklimi temel boyutunun tarım ürünleri alt boyutuna ilişkin ilk durum tespitinde; hiçbir öğrencinin herhangi bir tarım ürünü ile ilgili ifade bırakmadığı anlaşılmıştır. Eylem etkinlikleri ve konu aktarımı sonrasında yapılan son durum tespiti amaçlı zihin haritasında 5 öğrencinin turuncgiller, 3 öğrencinin yaş sebze-meyve, 2 öğrencinin zeytin, 1 öğrencinin pamuk ifadesi bıraktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrenci grubunun akdeniz iklimi tarım ürünlerini yeterli düzeyde öğrenemediğini göstermektedir. Konunun örneklerle, görsellerle ve somut materyallerle desteklenmesine, ek eylem planının uygulanmasına karar verilmiştir.

Akdeniz iklimi temel boyutunun görüldüğü bölgeler alt boyutuna ilişkin ilk durum tespitinde; 6 öğrencinin akdeniz bölgesi, 4 öğrencinin ege bölgesi ile ilgili ifade bıraktığı, hiçbir öğrencinin marmara bölgesi ile ilgili ifade bırakmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Eylem etkinlikleri ve konu aktarımı sonrasında yapılan son durum tespiti amaçlı zihin haritasında 1 öğrencinin akdeniz, ege ve marmara bölgesi ile ilgili ifade bıraktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bulgular değerlendirildiğinde öğrenci

grubunun önceki öğrenmelerine göre gerilediği, eylem etkinlikleri sonrasında akdeniz ikliminin görüldüğü bölgelerle ilgili daha az ifade bırakmalarının nedenlerinin irdelenmesine karar verilmiştir. Yapılan odak grup görüşmelerinde Irmak akdeniz iklimin görüldüğü tüm bölgeleri şehirlerden örnekler vererek açıklamıştır. Nisa bölgeleri bilmediğini bununla ilgili ön bilgisinin ve yeni öğrenmesinin olmadığını ifade etmiştir. Ela, konu içeriğinde iklimlerin hangi bölgelerde görüldüğü üzerinde yeterince durulmadığını bu sebeple bölgelere ifade bırakmadığını açıklamıştır. Ramazan, Havva, Muhammet'te benzer açıklamalarda bulunmuştur. Bu durum kazanım konu ilişkilendirilmesinde yeterince değinilmediğinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında ülkemizin fiziki ve beşerî özellikleri konusu eklense ve bölgelerimiz konusu ayrı olarak ele alınsa 5. Sınıf öğrencileri için bu durum daha kalıcı öğrenmeler oluşturabilir. Akdeniz iklimi temel boyutunda yer alan akdeniz ikliminin görüldüğü bölgeler konusunun ek eylem planına göre tekrar işlenmesine ve konu ile ilgili ek etkinlikler yapılmasına karar verilmiştir.

Türkiye'de görülen iklim tiplerinden karasal iklim temel boyutuna ilişkin öğrencilerin ön bilgi ve algılarını içeren ilk durum tespiti için zihin haritası formu uygulanmış ve bulgular analiz edilmiştir. Buna göre karasal iklim de yazlar ve kışlar alt boyutuna ilişkin; 11 öğrencinin yazları sıcak geçer ifadesi bıraktığı, 8 öğrencinin yaz aylarının kurak geçtiği ile ilgili ifade bırakmadığı, 12 öğrencinin kış aylarının soğuk geçtiğini ifade ettiği, 5 öğrencinin de kış aylarının 5 geçtiğini ifade ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenci grubunun yaşadığı çevrede karasal iklim koşulları ağır basmakta olduğundan önceki öğrenmelerinin karasal iklimi tanımlayacak düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan eylem etkinlikleri ve konu aktarımı sonrası uygulanan son durum tespiti zihin haritasında; 15 öğrenci yazları sıcak geçer, 12 öğrenci yazları kurak geçer, 13 öğrenci kışları soğuk geçer, 11 öğrenci de kışları yağmurlu geçer şeklinde ifade bırakmıştır. Etkinlikler ve ders anlatımı sonrası öğrenci grubunun karasal iklimin genel tanımını yapabilecek düzeye ulaştıkları anlaşılmıştır, önceki öğrenmelerinin üstüne yeni şeyler koydukları anlaşılmıştır. Konu öğreniminin yeterli düzeyde olduğuna ve eylem etkinliği yapılmasına gerek olmadığına karar verilmiştir.

Karasal iklim temel boyutunun doğal bitki örtüsü alt boyutuna ilişkin ilk durum tespitinde; 2 öğrenci bozkır ifadesini bırakmış, diğer öğrencilerin herhangi bir ifadesine rastlanmamıştır. Eylem etkinlikleri sonrasında yapılan son durum tespitinde

ise 12 öğrenci bozkır cevabını vermiş, 2 öğrencinin de konu ile ilişkisiz cevaplar verdiği diğer öğrencilerin herhangi bir ifade bırakmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenci grubunun karasal iklimin doğal bitki örtüsünü diğer iklimlere ait bitki örtülerine nispeten daha iyi öğrendikleri anlaşılmıştır. Bu durumun nedeni odak grup görüşmelerinde irdelenmiş öğrencilerinin genelin bozkıra hayatlarının içinden örnekler verildiğini ifade ettikleri ve bu nedenle daha iyi öğrendikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Karasal iklim temel boyutunun konut tipi alt boyutuna ilişkin ilk durum tespitinde; 3 öğrencinin herhangi kerpiç ev ifadesini bıraktığı, diğer öğrencilerin hiçbir ifade bırakmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan eylem etkinlikleri ve konu aktarımı sonrasında öğrenci grubuna uygulanan son durum tespiti amaçlı zihin haritasında 12 öğrencinin kerpiç evler cevabı verdiği, diğer öğrencilerin ise bu alt boyutla ilgili ifade bırakmadıkları anlaşılmıştır. Konun yeterince öğrenildiği düşünülerek ek eylem planı uygulanmasına gerek olmadığına karar verilmiştir.

Karasal iklim temel boyutunun tarım ürünleri alt boyutuna ilişkin ilk durum tespitinde; hiçbir öğrencinin herhangi bir tarım ürünü ile ilgili ifade bırakmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Eylem etkinlikleri ve konu aktarımı sonrasında yapılan son durum tespiti amaçlı zihin haritasında 7 öğrencinin tahıl, 5 öğrencinin mercimek ve 1 öğrencinin pancar ifadesi bıraktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrenci grubunun karasal iklimi tarım ürünlerini yeterli düzeyde öğrenemediğini göstermektedir. Konu içeriği iklim diğer özellikleri üzerinde fazladan durulurken yetişen tarım ürünlerinin ihmal edilmiş olabileceğini düşündürmüştür. Odak grup görüşmelerinde öğrencilerin tatmin edici cevaplar verememesi konunun yaşamdan örneklerle, görsellerle ve somut materyallerle desteklenmesini gerekli kılmış, ek eylem planının uygulanmasına karar verilmiştir.

Karasal iklim temel boyutunun görüldüğü bölgeler alt boyutuna ilişkin ilk durum tespitinde; hiçbir öğrenci karasal iklimin görüldüğü bölgelerin hiçbirine ifade bırakamamıştır. Eylem etkinlikleri ve konu aktarımı sonrasında yapılan son durum tespiti amaçlı zihin haritasında 1 öğrencinin Doğu Anadolu, İç Anadolu, Güneydoğu Anadolu bölgeleri ile ilgili ifade bıraktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bulgular değerlendirildiğinde öğrenci grubunun karasal iklim görüldüğü bölgelerle ilgili yeni öğrenmeler edinemedikleri, bölgelerle ilgili ifade bırakan tek öğrencinin Muhsin olduğu, Muhsin ile yapılan yüz yüze görüşmede haritalara, haritalarda yer bulmaya özel ilgisi olduğu, bu sebeple konu aktarımı sırasında iklimin görüldüğü bölgelerin



yüzeysel geçilmesine rağmen aklında kaldığı bulgularına ulaşılmıştır. İklimler ve görüldüğü bölgeler uygulamanın genel sorunu olarak durmaktadır. Konu ile ilgili ek eylem planı hazırlanmasına karar verilmiştir.

Türkiye’de görülen iklim tiplerinden karadeniz iklimi temel boyutuna ilişkin öğrencilerin ön bilgi ve algılarını içeren ilk durum tespiti için zihin haritası formu uygulanmış ve bulgular analiz edilmiştir. Buna göre karadeniz ikliminde yazlar ve kışlar alt boyutuna ilişkin; 5 öğrencinin yazları ve kışları ılık geçer ifadesi bıraktığı, 3 öğrencinin yazları ve kışları yağışlı geçtiğini ifade ettiği, diğer öğrencilerin herhangi bir ifadesinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ön bilgilerinin karadeniz ikliminin genel tanımını yapmak için yeterli düzeyde olmadığı anlaşılmıştır. Yapılan eylem etkinlikleri ve konu aktarımı sonrası uygulanan son durum tespiti zihin haritasında; 3 öğrenci yazları ve kışları ılık geçer, 10 öğrenci yazları ve kışları yağışlı geçer şeklinde ifade bırakmıştır. Öğrenci grubunun karadeniz ikliminin temel tanımını yapamayacak düzeyde oldukları, konu aktarımı ve etkinliklerin anlamlı öğrenme kazandırmadığı değerlendirilmiştir ve öğrenci grubu ile bu konu hakkında odak grup görüşmesi düzenlenmiştir. Görüşmelerde öğrenci grubunun yaz aylarına ilişkin oluşturdukları sıcaklık şemasını yıkamadıkları, bu ön bilginin yeni öğrenmeyi olumsuz etkilediği görülmüştür. Mustafa isimli öğrencinin iklimlerin tanımı unutmamak, aklında daha kolay tutmak için metafor kullandığı da bu görüşmede anlaşılmıştır. Öğrenci; “hocam ben aklımda bunları şöyle tutuyorum: akdeniz iklimi yumuşacık lokum gibi, karasal iklim sem sert taş gibi, karadeniz iklimi de vıcık vıcık çamur gibi” ifadesinin kullanmıştır. Öğrenci grubunun derslerde maruz kaldığı veri üretme araçlarını yeni bilgiler öğrenmek, öğrenilenleri kodlamak için kendi kendine çaba içerisine girmesi bu görüşmede anlaşılmış ve memnuniyetle karşılanmıştır. Konu ile ilgili öğrencilerin eksik öğrenmelerini gidermek için ek eylem planı uygulanmasına karar verilmiştir.

Karadeniz iklimi temel boyutunun doğal bitki örtüsü alt boyutuna ilişkin ilk durum tespitinde; 1 öğrenci karma ormanlar ifadesini bırakmış, diğer öğrencilerin herhangi bir ifadesine rastlanmamıştır. Eylem etkinlikleri sonrasında yapılan son durum tespitinde ise 9 öğrenci karma ormanlar cevabını vermiş, diğer öğrencilerin herhangi bir ifade bırakmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Karadeniz ikliminin doğal bitki örtüsü olan karma ormanlar cevabı yeterli görülmekle beraber diğer iklimlerin doğal bitki örtülerine bırakılan ifadelerden daha az ifade bıraktıkları anlaşılmıştır. Bu durumun nedeni karma orman kavramının yeterince açıklanamaması olabilir. Çünkü

maki için zeytin, defne gibi çevrelerinde görebilecekleri ağaç örnekleri yeterince verilmiş, okul bahçesi de kullanılarak öğrencilerin bunlarla somut yaşantı edinmesi sağlanmıştı. Aynı şekilde bozkır bitki örtüsü öğrenci grubunun çevresinden örneklendirmelerle açıklanmış ve somutlaştırılmıştı. Ancak karma orman ifadesi yeterince somutlaştırılmamış ve öğrenci grubu tarafından nispeten az ifade edilmiştir. Bu duruma ek eylem planı içerisindeki ek eylem etkinliğinde yer verilmesi kararı verilmiştir.

Karadeniz iklimi temel boyutunun konut tipi alt boyutuna ilişkin ilk durum tespitinde; 4 öğrencinin ahşap ev ifadesini bıraktığı, diğer öğrencilerin hiçbir ifade bırakmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan eylem etkinlikleri ve konu aktarımı sonrasında öğrenci grubuna uygulanan son durum tespiti amaçlı zihin haritasında 12 öğrencinin ahşap evler cevabı verdiği, diğer öğrencilerden bazılarının beton, tenke ev gibi cevaplar verdiği, kalanların ise bu alt boyutla ilgili ifade bırakmadıkları anlaşılmıştır. Konun yeterince öğrenildiği düşünülerek ek eylem planı uygulanmasına gerek olmadığına karar verilmiştir.

Karadeniz iklimi temel boyutunun tarım ürünleri alt boyutuna ilişkin ilk durum tespitinde; hiçbir öğrencinin herhangi bir tarım ürünü ile ilgili ifade bırakmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Eylem etkinlikleri ve konu aktarımı sonrasında yapılan son durum tespiti amaçlı zihin haritasında 7 öğrencinin çay, 2 öğrencinin fındık ve mısır ifadesi bıraktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrenci grubunun Karadeniz iklimi tarım ürünlerini yeterli düzeyde öğrenemediğini göstermektedir. Özellikle fındık Karadeniz ikliminin görüldüğü yerlerin karakteristik tarım ürünü olarak bilinmekte ve öğrenci grubundan fındık ile ilgili daha fazla ifade bırakılması beklenmektedir. Keza mısırdaki bölge ve iklimle karakterize olmuş, temel besinler arasına girmiştir. Konunun bu bölümünün ders aktarımında araştırmacı tarafından ihmal edildiği, yaşama ait yeterli örnekler verilmediği düşünülmektedir. Tüm iklimlere ait tarım ürünlerinin yeterince öğrenilememesi bu konu ile ilgili ek eylem planını zorunlu kılmıştır.

Karadeniz iklimi temel boyutunun görüldüğü bölgeler alt boyutuna ilişkin ilk durum tespitinde; 5 öğrenci Karadeniz ifadesini bırakmıştır. Eylem etkinlikleri ve konu aktarımı sonrasında yapılan son durum tespiti amaçlı zihin haritasında 11 öğrencinin Karadeniz bölgesi ile ilgili ifade bıraktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum değerlendirildiğinde diğer iklimlerin görüldüğü yerlere yeterli cevaplar veremeyen öğrenci grubu Karadeniz ikliminin görüldüğü bölgelerle ilgili yeterli kabul

edilecek sayıda ifade bırakmıştır. Bölge ve iklimlerin isim olarak aynı olması yeterli ifade bırakılmasının nedeni olarak düşünülmüştür. Öğrenci grubuna bu alt boyut ile ilgili ek eylem planı uygulamaya gerek görülmemiştir.

İklim kavramına ilişkin ilk durum ve son durum bulguları karşılaştırıldığında her iki uygulamada da en fazla ifade iklim tiplerine bırakılmıştır. Her iki uygulamada da iklimi etkileyen faktörler, iklimin elemanları en az ifade bırakılan temel boyutlar olarak görülmektedir. İlk durum tespitinde iklimin insan yaşamına ve doğal çevreye etkilerine ilişkin ifade sayısı çok az iken son durum tespitinde iklimin etkileri ile ilgili anlamlı bir artış olmuş ancak yine de bu durum yeterli görülmemiştir. İklim konusu 5. Sınıf sosyal bilgiler ders programında Türkiye’de görülen iklimler ve iklimin insan yaşantısına etkisi ile sınırlı olduğundan diğer temel boyutların öğrenciler de yeterli düzeyde görülmemesi bir eksiklik olarak değerlendirilmemiş, iklimin etkileriyle ilgili ek eylem planı uygulanması kararlaştırılmıştır.

Türkiye’de Görülen İklimlere ilişkin ilk durum ve son durum tespitleri konun özü olmasından dolayı daha kapsamlı değerlendirilmiştir. Buna göre ilk durum ve son durum tespitlerine göre genel tanımı en iyi ifade edilen iklim karasal iklimdir. Bu durumun başlıca nedeni öğrenci grubunun yaşam koşullarına en uygun tanımın karasal iklime ait olması düşünülebilir. Akdeniz ikliminin ilk durum tespitine göre genel tanımı yeterli düzeyde olmasa da son durum tespitinde öğrenci grubu bu beceriye ulaşabilmiştir. Ancak karadeniz ikliminde yazların ve kışların ılık geçmesi öğrenci grubu tarafından yeterince algılanamamıştır. Bu durum ek eylem planı uygulamasını zorunlu kılmıştır. Öğrenci grubu ilk durum tespitinde iklimlerin doğal bitki örtüleri için yeterli ifadeler geliştiremezken etkinlikler sonrası son durum tespitinde; bozkır (12), maki (10) ve karama orman (9) için yeterli sayılabilecek düzeyde ifade bırakmıştır. İklimlere ait ev tipleri ile ilgili olarak ilk durum tespitinde yeterli ifade yer almazken son durum tespitinde kerpiç (12), ahşap (12), taş (10) evler olarak yeterli düzeyde ifade bırakıldığı görülmüştür. Tüm iklim gruplarına ait tarım ürünleri ile ilgili ilk durum tespitinde hiçbir ifadeye rastlanmamıştır. Eylem planı, etkinlikler ve konu anlatımı sonrası anlamlı biçimde bu alt boyutlara ilişkin ifadeye rastlanmasına rağmen öğrenci grubunun çoğunluğunun ifade bırakmadığı anlaşılmıştır. İklimler ve yetiştirilen tarım ürünleri ile ilgili ek eylem planı uygulanması zaruri görülmüştür. Bir diğer değerlendirme ise iklimlerin görüldüğü bölgelerle ilgilidir. İlk durum tespitinde akdeniz iklimi için Akdeniz bölgesi (6) ve Ege bölgesi (4) ifade edilmiştir. Ancak son durum tespitinde bu ifadeler de azalma

olduğu, konunun işlenmesine, etkinlik yapılmasına karşın önceki öğrenmelerinde unutulduğu anlaşılmıştır. Aynı durum karasal iklim içinde geçerlidir. Sadece karadeniz ikliminin görüldüğü bölge öğrenci grubu tarafından Karadeniz bölgesi (11) yeterli düzeyde ifade edilmiştir. Akdeniz ve karasal iklimin görüldüğü bölgelerle ilgili ek eylem planı hazırlanması kararlaştırılmıştır.

Türkiye’de Görülen İklimler ana kavramı için öğrenciler özelinde ilk durum ve son durum tespitleri karşılaştırıldığında ilk durum tespitinde tüm öğrencilerin karasal iklimle ilgili en az 1 ifade bıraktıkları, 13 öğrencinin akdeniz iklimi ile ilgili en az 1 ifade bıraktığı, 3 öğrencinin ise ifade bırakmadığı, karadeniz iklimi ile ilgili 10 öğrencinin en az 1 ifade bıraktığı 6 öğrencinin ise herhangi bir ifade bırakmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. İlk durum tespitinde en fazla temel ve alt boyutla ilgili ifade bırakan öğrenciler ise Muhsin (13), Irmak (11) ve Erinç (8) olmuştur. En az ifade bırakan öğrenciler ise Asunur (1), Taha (2), Muhammet (3), Fatma (3), Ramazan (3), Mustafa (3) olmuştur. Son durum tespitinde temel ve alt boyutlarla ilgili en fazla ifade bırakan öğrenciler Irmak (25), Fatma (24), Muhsin (18) olmuştur. Fatma ilk durum tespitinde 3 ifade ile grubun en sonlarında yer alırken eylem etkinlikleri, konu anlatımı sonrası yapılan son durum tespitinde grubun en iyi ifade bırakan öğrencilerinden olmuştur. Bu durum odak grup görüşmesinde Fatma ile değerlendirilmiş, öğrencinin konuya dikkatini verdiği iklim konusu hayatın içinden bulduğu bu yüzden severek öğrendiği anlaşılmıştır. Araştırmacıya ait saha notlarından yapılan sınıf betimlemesinde de Fatma’nın ders içi etkinliklere katıldığı, doğru cevapları pekiştirildikçe daha istekli olduğu anlaşılmıştır. Son durum tespitinde en az ifade bırakan öğrenciler Nisa (4), Yasin (6) ve Asunur (7) olmuştur. Asunur ilk durum tespitinde de en az ifade bırakan, harita ve yeryüzü şekilleri konularının öğrenilmesinde de sıkıntı yaşayan öğrenci durumundadır. Asunur ile yapılan odak grup görüşmesinde derse karşı ön yargı oluşturduğu anlaşılmaktadır. Diğer derslerdeki tutum ve davranışları merak edilmiş ve şube öğretmenleri ile görüşülmüştür. En başarılı olduğu ders öğretmen ifadelerine göre İngilizcedir. Diğer derslerle ilgilide akademik düzeyinin yeterli olduğu şube öğretmenlerince düşünülmektedir. Asunur ile ilgili olarak araştırmanın bundan sonraki bölümünde özel çalışmalar ve detaylı izlemeler yapılacaktır. İlk durum tespitinde en fazla ifade bırakan öğrencilerden olan Erinç (8) son durum tespitinde de aynı sayıda farklı ifadeler bırakmıştır. İlk durum tespitinde en az ifade bırakan Taha (2), Muhammet (3), Fatma (3), Ramazan (3), Mustafa (3); son durum tespitinde Taha (13),

Muhammet (10), Fatma (24), Ramazan (14), Mustafa (9) daha fazla temel ve alt boyuta ifade bırakmış, konuyu anlamlı bir şekilde öğrenmiştir. Irmak ve Muhsin şüana kadar yapılan etkinliklerde, veri üretme araçlarından, ders işleniş sürecinde ortalamanın üstünde performans sergilemektedir. Irmak ile yapılan görüşmede sosyal bilgiler dersini çok fazla sevdiğini ifade etmiş, gelecekte sosyal bilimlerle ilgili bir meslek seçmek istediğini belirtmiştir. Muhsin ise ailesiyle beraber her yaz tatil amaçlı bir yerleri gezdiğini bu nedenle doğal ve tarihi varlıkları yerinde gördüğünü, farklı iklimlere sahip farklı bölgeleri gezdiğini bununda sosyal bilgilerle ilgili başarısını arttırıcı etki yaptığını belirtmiştir. Geçen yaz karadeniz gezisine gittiğini belirten Muhsin karadeniz iklimi ile ilgili en fazla ifade bırakan öğrencidir. Sosyal bilgiler ders başarısını gezi gözlemin arttırdığını bu örnek durumda desteklemektedir. En fazla ifade bırakan öğrencilerden Erinç'in durumu değerlendirildiğinde ders katılımı, etkinlik performansı olarak grup ortalamasında yer almakta, inişli çıkışlı bir başarı grafiği sergilemektedir. Erinç öğrenci grubu içerisinde farklı bakış açısına sahip bir öğrencidir. Konu ve kavramlarla ilgili yaratıcı cevaplar, farklı ifadeler genellikle Erinç'ten gelmektedir. Araştırmacı gözlemleri, odak grup görüşmeleri değerlendirildiğinde Erinç dikkatini tam olarak konuya verdiğinde, dersin dışına çıkabilecek özellikte konu bilgisi paylaşıldığında daha istekli olmakta ve iyi performans sergilemektedir. Öğrenci grubunun bireysel özellikleri de dikkate alınarak ek eylem planı uygulamasına geçilmiştir.

#### **4.3.3. İklim ve Türkiye’de Görülen İklimler Kavramlarına Yönelik Ek Eylem Planı ve Ek Etkinlikler**

Dördüncü ders saatinde ek eylem planının uygulamasına geçilmiştir. İklimin insan yaşamına etkileri, ülkemizde görülen iklimlerde yetişen tarım ürünleri, akdeniz ve karasal iklimin görüldüğü bölgeler, karadeniz ikliminde yazlar ve kışlar, konu başlıkları etrafında ek eylem planı hazırlanmış, etkinlikler içeriğe uygun olarak uygulanmıştır. Konunun ilgili bölümleri öğrenci grubu ile düz anlatım tekniğinde akıllı tahta destekli olarak bir defa daha işlenmiştir.

İklimin etkileri temel boyutunu kapsayacak şekilde ders anlatımında farklı iklimlerden insan yaşamlarına ilişkin görüntüler verilmiş, konu sunumu gerçekleştirilip kavram karikatürleri ile pekiştirilmesi sağlanmıştır. İklimlerin görüldüğü bölgeleri ve yetiştirilen tarım ürünlerini kapsayan kart eşleştirme oyunu konu aktarımı sonrası öğrenci grubu ile pekiştirici etkinlik olarak akıllı tahta yardımıyla uygulanmıştır. Karadeniz ikliminin yaz ve kış aylarında ılık geçmesine ait

eksik öğrenmeleri giderici, yeni şema oluşturmaya dönük olarak konu anlatımında bol görsellere ve örneklere yer verilse de bunlar yeterli görülmeyerek konu bir deneyle tamamlanmıştır. Fen bilgisi zümresinden alınan materyal ve fikir desteği ile sınıfta iki ayrı platform oluşturulmuştur. Birinci platforma (Ek 15) termometre yerleştirilmiş ve ortamdaki hava ile teması serbest bırakılmıştır. İkinci platform (Ek 16) ise içerisine termometre yerleştirilip dışarıdan hava almayacak biçimde cam fanus ile kapatılmış, platformun ortamdaki hava ile etkileşimi engellenmiştir. Bir hafta boyunca öğrenci grubu sabah 08.30'da öğlen 12.00'da ve öğleden sonra 16.40'ta termometre değerlerini not almışlar, uygulama haftasının son iş günü öğle arasında araştırmacı ile toplantı yaparak gözlemlerinin sonuçlarını hep beraber değerlendirmişlerdir. Açık platformun ısı değerleri sabah, öğle ve öğleden sonra farklı biçimde değişirken cam fanusla hava teması kesilen platformun ısı değerleri birbirine yakın sonuçlar vermiştir. Deneyin sonucunda karadeniz ikliminde havanın sürekli bulutlu ve kapalı olmasının fanus etkisi/ sera yarattığı ve hava sıcaklığının çok fazla farklılaşmadığı değerlendirildiği grupla beraber yapılmıştır. Böylece eksik bir öğrenme deneyi, gözlem kullanılarak disiplinler arası bir yaklaşımla ve öğrencilere somut deneyimler yaşatarak giderilmiştir. Öğrenci grubunun deney heyecanı, gözlem yaparken takındıkları iş başarma tutumu ve sonuca hep beraber ulaşma mutluluğu araştırmacı notlarına yansımıştır.

İklimin insan yaşamına etkilerinin öğrenilme düzeyini anlamak için ek etkinlikler sonrası öğrenci grubu ile yüz yüze görüşmeler yapılmış ve her öğrenciden iklimin etkilerini açıklamaları istenmiştir. Öğrenci grubunun bu soruya 3 ile 8 ayrı ifade bıraktıkları, toplamda 25 etki saydıkları, bunların en yüksek frekans değerine sahip olanlarının sırasıyla; yetiştirilen tarım ürünleri (15), ev tipleri (13), bitki örtüsü (10), giyim- kıyafet (10), ulaşım (9), hava durumu (8), turizm faaliyetleri (7) şeklinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında iklimin etkileri konut, ulaşım, giyinme ve tarım ile sınırlı tutulmuştur, öğrenci grubu ek etkinlikler sonrası kazanım hedeflerine ilişkin yeterli frekans değerinde ifade bırakmış aynı zamanda da kazanım hedefinin ötesinde ifade bırakarak konuyu tüm yönleri ile pekiştirmiştir.

İklim- bölge -tarım etkinliğinin sonuçları değerlendirildiğinde öğrenci grubunun Türkiye haritasına yeterli düzeyde aşina olmadığı, şehir ve bölgeleri harita üzerinde eşleştirmede zorlandığı saha notlarından anlaşılmaktadır. Etkinlik aynı zamanda bu becerinin de gelişmesine olanak sağlamıştır ancak bölgeler konusu 5.

Sınıf sosyal bilgiler ders içeriğinde bütüncül olarak yer almadığından konu ezberciliği ön plana çıkarmıştır. Bu durum etkinlik sonrası öğrenci grubunda anlamlı öğrenmelerin gözlenmesine olanak sağlasa da araştırmacı tarafından yeterli bulunmamıştır. 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı konu içeriğinde yapılacak bir düzenleme ile bu sorun çözülebilir görülmektedir. Harita, yeryüzü şekilleri konularından sonra ülkemizin beşerî ve fiziki özellikleri bölgeler ana temasında konu içeriğine dönüştürülse ardından iklim konusuna geçilse öğrenci grubu için öğrenme alanı bütünlüğü daha da sağlamlaşmış olacağı düşünülmektedir.

İklim konu başlığı genel olarak değerlendirildiğinde öğrenme alanı konu kazanımı ülkemizde görülen iklimleri ve iklimin insan hayatına etkilerini içermektedir. Bu yaklaşım her ne kadar yakından uzağa ilkesi kapsamında değerlendirilse de iklim konusunun bütünlüğünü bozmakta, konunun anlamlı öğrenimini zorlaştırmaktadır. Araştırmacının saha tecrübelerine göre konu içerisindeki kopukluk ders işleyişinde ve veri toplama sürecinde zorluklar çıkarmıştır. Öğrenciler iklimi etkileyen faktörleri bilmeden, iklim çeşitlerini tam öğrenmeden, iklimin elemanlarına dair fikir sahibi olmadan ülkemizde görülen iklimler konusuna geçmiş, konu bütünlüğü bozulmuş ve süreç araştırmacı için zorlaşmıştır. Bu durumdan dolayı araştırmacı iklim konusunda tek bir veri toplama aracı ile yetinmemiş, iklim konusunu anlaşılır bir şekilde irdelemek için iklim ile ilgili, Türkiye’de görülen iklimlerle ilgili zihin haritaları oluşturmak, iklim hava durumu ayırımını yakalamak için kelime ilişkilendirme testi uygulamak, görüşme yapmak gibi ek veri toplama araçlarına ihtiyaç duymuştur. İklim konusu kazanımları için ayrılan ders saati süresi araştırmacı tarafından yetersiz görülmüş, bu konunun görsellerle desteklenmesinin, konu öğretiminde simülasyon veya deney yönteminin kullanılmasının, hayatın içinden örneklerle öğrencilere gözlem yaptırılmasının kalıcı öğrenmeler için gerekli olduğu fikrine varılmıştır. Araştırma sürecinde araştırmacının en fazla zorlandığı konu iklim olmuştur. Araştırmacı her uygulamadan sonra “yeni bir uygulama daha yapmalıyım” hissine kapılmış, “ne yapsam yeterli olmuyor” anlayışıyla ek etkinliklere kadar ilerlemiştir. İlk durum ve son durum analizleri sonrası konunun betimsek analizi tamamlanınca ek eylem planında daha işlevsel uygulamalar tercih edilmiştir, bu uygulamalardan öğrenci grubu ve araştırmacı memnun kalmıştır.

#### 4.4. Nüfus ve Yerleşme Kavramları İle İlgili Bulgular

Araştırmaya konu kavramlardan “nüfus ve yerleşme” ile ilgili ön durum tespiti, uygulama süreci, son durum tespiti, ek eylem etkinlikleri ve toplanan diğer veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.4.1 Nüfus ve Yerleşme Kavramlarına İlişkin Uygulama Süreci.

	İlk Durum Tespiti (1.Ders)	Eylem Etkinlikleri ve Son Durum Tespiti (2. ve 3. Ders)	Ek Eylem Planı (4. Ders)
4. HAFTA (Nüfus ve Yerleşme)	1. Önceki haftanın tekrarı.	1. Nüfusun Dağılımını Etkileyen Faktörler kazanıma göre işlenmesi	1. Eksik öğrenmelerin giderilmesine yönelik konu aktarımı.
	2. İlk durum tespiti zihin haritası.	2. Yaşadığım Bölge etkinliği.	2. Çorak Toprak Deneyi
	3.Nüfus ve Yerleşme konusunun ana hatlarının işlenmesi	3. Son durum tespiti	3. Kavramsal Değişim Metni
	4. Saha notları.	5. Saha notları.	5. Saha notları. 6. Odak grup görüşmeleri

##### 4.4.1. Nüfus ve Yerleşme Kavramı ile İlgili Olarak Öğrencilerin Sahip Oldukları Önbilgi ve Alguların Tespiti

Eylem planına uygun olarak ilk ders saatinde bir önceki haftanın konusu kısaca tekrar edildikten sonra “*İnsanlar, Yerler ve Çevreler*” öğrenme alanı içeriğinde yer alan dördüncü kazanıma yönelik “*Nüfus ve Yerleşme*” kavramı 5. Sınıf sosyal bilgiler ders programına göre ele alınmış, ders kitabı içeriği ve konu kazanımı nüfusun dağılımını etkileyen faktörlerle sınırlı olduğundan araştırmanın kapsamı “*Nüfusun Dağılımını Etkileyen Faktörler*” başlığı ile sınırlandırılmıştır. “*Nüfusun Dağılımını Etkileyen Faktörler*” ile ilgili öğrencilerin var olan ön bilgilerini ve algılarını tespit etmek için ön durum tespit formu uygulanmıştır. Ön durum tespiti yapmak amacıyla zihin haritası formu kullanılmıştır. Ön durum tespiti amacıyla kullanılan öğrenci grubuna ait örnek zihin haritası Ek 17’de gösterilmiştir.

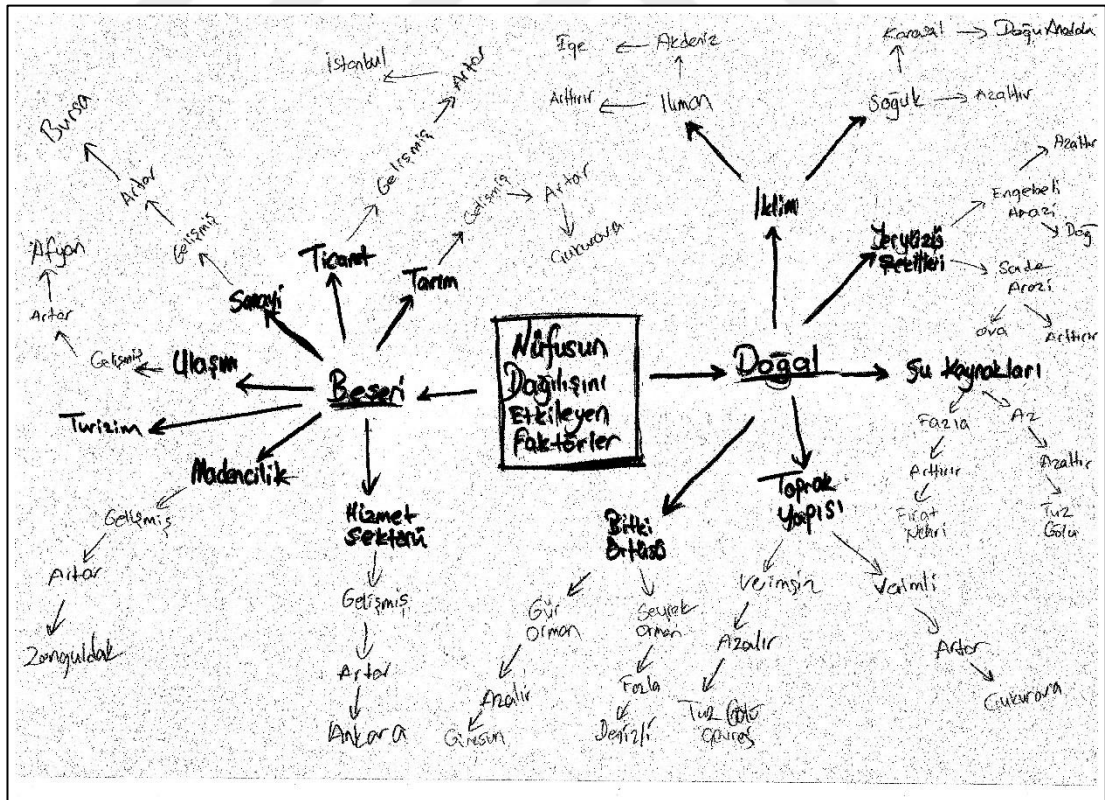
##### 4.4.2. Nüfus ve Yerleşme Kavramının Kazandırılmasına Yönelik Etkinlikler ve Son Durum Tespiti

Eylem planına uygun olarak ikinci ve üçüncü ders saatlerinde öğrenci grubu ile nüfus ve yerleşme konusu konu kazanımlarına uygun olarak işlenmiştir. Konu 5. Sınıf sosyal bilgiler ders programında nüfusun dağılımını etkileyen faktörler ile



sınırlandırıldığından kazanım ve konu dışına çıkılmadan uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Konu aktarımı sonrası öğrenci grubu ile konuyu bütüncül olarak tekrar etmeye yardımcı “Yaşadığım bölge” etkinliği (Ek 18) ile tekrar yapılmış, öğrenci grubunun kazandıkları beceriler pekiştirilmiş ve sınanmıştır. Üçüncü ders saatinin son bölümünde öğrencilerin son durumlarını tespit etmek, kazanımın amacına ulaşip ulaşmadığını denetlemek için son durum tespiti amacıyla zihin haritası formu tekrardan uygulanmıştır. Son durum tespitine ilişkin öğrencilere ait örnek bulgular Ek 19’da verilmiştir.

Ön durum tespiti ve son durum tespitine ilişkin verileri anlamlı bir şekilde analiz edebilmek için Nüfusun Dağılımını Etkileyen Faktörler ana başlığına örnek bir ölçüt zihin haritası araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçüt zihin haritasının geliştirilmesinde ders kitabı konu içeriği dikkate alınmıştır. Ölçüt olarak geliştirilen zihin haritası üzerine veriler işlenmiş, öğrencilerin eksik öğrenmeleri tespit edilmiş, eksiklikleri gidermek için 4. Ders saatinde ek eylem planı uygulanmıştır. Elde edilen bulgular saha notları, odak grup görüşmeleri ile desteklenmiş, analizlerde kullanılmıştır.



Şekil 4.4.1. Nüfusun Dağılımını Etkileyen Faktörler Konu Kavramları İçin Ölçüt Zihin Haritası Örneği

Yukarıda verilen ölçüt dikkate alınarak ilk durum ve son durum bulgularına ulaşılmıştır.

Nüfusun dağılışını etkileyen doğal faktörler temel boyutuna ilişkin ön bilgi ve algıları ortaya koymak amacıyla yapılan ilk durum tespitinde 3 öğrenci yeryüzü şekilleri, 2 öğrenci iklim için zihin haritasında ifade bırakmış, su kaynakları, toprak yapısı, bitki örtüsü için hiçbir öğrencinin herhangi bir ifadesine rastlanmamıştır. Bu durum öğrenci grubunun nüfusun dağılışını etkileyen doğal faktörleri bilmediklerini, önceki öğrenmelerinde bu konuyla ilgili herhangi bir bilgiye rastlamadıklarını gösterir. Eylem etkinlikleri sonrasında yapılan son durum tespitinde ise 16 öğrenci iklim, 12 öğrenci su kaynakları, 8 öğrenci yeryüzü şekilleri, 4 öğrenci toprak yapısı, 2 öğrenci bitki örtüsü ifadesi bırakmıştır. Bu durum toprak yapısı ve bitki örtüsü alt boyutlarının yerleşmeye etkisinin öğrenci grubu tarafından yeterince anlaşılmadığını göstermekte, yerleşmeyi etkilen doğal faktörler temel boyutunun toprak yapısı ve bitki örtüsü alt boyutları ile ilgili ek eylem planı uygulanmasını ve ek etkinlikler yapılmasını zorunlu kılmaktadır.

Nüfusun dağılışını etkileyen beşerî faktörler temel boyutuna ilişkin ön bilgi ve algıları ortaya koymak amacıyla yapılan ilk durum tespitinde; 2 öğrenci tarım, 2 öğrenci ulaşım için zihin haritasında ifade bırakmış, hizmet sektörü, madencilik, turizm, sanayi, ticaret alt boyutları ile ilgili herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır. Bu durum öğrenci grubunun nüfusun dağılışını etkileyen beşerî faktörlerle ilgili ön bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Eylem etkinlikleri sonrasında yapılan son durum tespitinde ise 13 öğrenci tarım ve turizm ile ilgili, 9 öğrenci ulaşım ile ilgili, 7 öğrenci hizmet sektörü ve ticaret ile ilgili, 4 öğrencide madencilik ile ilgili son durum tespiti zihin haritasına ifade bırakmıştır. Öğrenci grubunun madencilik alt boyutu ile ilgili eksik öğrenmelere sahip olduğu düşünülmüş ve ek eylem planı uygulanmasına karar verilmiştir.

İlk durum tespitinde öğrenci grubunun genelinin nüfusun dağılışını etkileyen faktörler konusunda yetersiz olduğu, beşeri ve doğal faktörlerle ilgili 5 ifade bıraktıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Son durum tespitinde ise doğal faktörler temel boyutunun iklim faktörü alt boyutu için öğrenci grubunun tamamı ifade bırakmış, eylem etkinlikleri sonra en iyi öğrenilen konu iklim olmuştur. Çünkü öğrenme alanında nüfus ve yerleşmeden önceki konu iklimdir. Konunun sıcaklığı ve yakın zamanda işlenmiş olması bu alt boyutun öğrenci grubunun tamamı tarafından ifade edilmesinde büyük etken olarak düşünülmektedir. Bitki örtüsünün nüfusun dağılışına

olan etkisi öğrenci grubu tarafından yeterince algılanamamıştır. Bu durum odak grup görüşmelerinde öğrencilere sorulmuş alınan cevaplardan öğrenci grubunun negatif korelasyonu yani bitki varlığı arttıkça nüfusun azaldığını algılayamadıkları anlaşılmıştır. Bu durumun nedeni öğrencilerin buldukları bilişsel seviye olabilir. Ayrıca diğer alt boyutlarda artış olduğunda veya iyileşme olduğunda nüfus artmaktadır. Ancak bitki varlığı bu örneklerle uymamaktadır. Bu durumun bir diğer nedeninde bu olduğu düşünülmektedir.

Öğrenciler özelinde ilk durum ve son durum tespitleri değerlendirildiğinde ilk durum tespitinde Ramazan (2), Erinç (2), Ela (2), Fatma (1), Ayşegül (1), Havva (1), Asunur (1) ifade bırakırken öğrenci grubunun geri kalanı nüfusun dağılımını etkileyen faktörlerle ilgili veya ilişkili ifade bırakmamıştır. Bu durum öğrenci grubunun nüfus, yerleşme, yerleşmenin dağılışı ile ilgili kavramlarla ilk defa karşılaştığını göstermekte, odak grup görüşmesinde Irmak, Muhsin ve Mustafa'nın ifadelerinden de anlaşılmaktadır. Son durum tespiti zihin haritasında ise en fazla ifade bırakan öğrenciler sırasıyla Irmak (11), Fatma (9), İlhami (8), Muhammet (8), Nisa (8) olmuştur. Irmak bariz bir şekilde grubundan her etkinlikte ayrılmaktadır. Irmak uygulama sürecinde her bulgu için ilk durum tespitinde az ifade de bulunmuş yapmış, eylem planı sonrası yapılan son testlerin her birinde daha fazla ifade bırakmıştır. Saha notlarındaki betimlemelere göre Irmak derse son derece ilgilidir. Zihinsel yetenek ve becerileri konu kazanımları için uygundur. Uygulama sonrası performansındaki gözlenebilir artışın ana nedenleri bunlar olarak düşünülmektedir. Bununla beraber Nisa, diğer uygulamalar nazarında nüfusun dağılımını etkileyen faktörler ana konusunun son durum tespitinde daha yüksek bir performans göstermiştir. Son durum tespitine göre en az ifade bırakan öğrenciler sırasıyla Yasin (3), Ramazan (4) ve Erinç (5) olmuştur. En az ifade bırakan öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmış ve konu ile ilgili bilişsel durumları ortaya çıkarmak amacıyla sorular sorulmuştur. Yasin o hafta hasta olduğunu, hasta olmasına rağmen babasının zorla okula getirdiğini ve dikkat dağınıklığı ile yorgunluğun konuyu anlamasını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ramazan ve Erinç dalgalı performans sergileyen iki öğrencidir. Ayrıca ilk durum tespitinde en fazla ifade bırakan öğrencilerdir. Bu öğrenciler ders esnasındaki her şeyden etkilenebilmekte, sınıfın ısısından ışık durumuna, gürültüden temel ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamamaların kadar her şey bu öğrencileri etkilemektedir. Odak grup görüşmesinde Ramazan ve Ecrin konuyu iyi bildiklerini ifade etmişlerdir. Zihin haritasını acelecilikten üstüm körü cevaplamaktan dolayı

yeterli derecede dolduramadıklarını belirtmişler, görüşme sırasında sorulan soruları doğru cevaplayarak ortaya sürdükleri nedenlerin geçerli kabul edilmesini sağlamışlardır. Eylem planına göre ilk durum ve son durum analizlerinden sonra ek eylem planını uygulamaya geçilmiştir.

#### **4.4.3. Nüfus ve Yerleşme Kavramına Yönelik Ek eylem Planı ve Ek Etkinlikler**

Dördüncü ders saatinde ek eylem planının uygulamasına geçilmiştir. Nüfusun dağılışını etkileyen doğal faktörler temel boyutuna ait alt faktörlerden toprak yapısı ve bitki örtüsü; nüfusun dağılışını etkileyen beşerî faktörler temel boyutuna ait alt faktörlerden madencilik konularının öğrenciler tarafından yeterli düzeyde öğrenilmediği görülerek ek eylem planı yapılmıştır.

Öğrenci grubunun toprak yapısının nüfusa etkisini aktif yaşantıyla anlamaları istendiğinden deney ve gözlem yapılmasına karar verilmiştir. Bu alt boyut türünün aktif öğretimi için tasarlanan deneye göre iki farklı kap alınmış, birinci kabın içi humuslu, temiz ve gevşek bir toprakla doldurulmuş (Ek 20), ikinci kabın içine bol miktarda tuz ve kireçle beraber sıkı toprak konulmuştur (Ek 21). Her iki kaba yetişkin fasulye fideleri konulmuş ve bir haftalık büyümeleri gözlemlenmiştir. Birinci kaptaki fide sınıf ortamında büyürken ikinci kaptaki fide uygulamanın üçüncü gününde solmaya başlamış ve alt yapraklarını dökmüştür. Haftanın son iş günü öğlen arasında sınıf ile deney değerlendirmesi yapılmıştır. Öğrencilere kurak ve çorak topraklarda tarım yapmanın zor olduğu, bu sebeple tarıma dayalı ticaretin ve sanayinin gelişmediği, iş olanaklarının yetersizliğinin insanları göçe zorladığı, bu tip alanlarda nüfusun seyrek olduğu bilgisi sezdirilmiş, çıkarım yapmaları sağlanmıştır. Odak grup görüşmelerinden anlaşıldığı üzere sosyal bilgiler dersinde deney yapmaya alışkın olmayan öğrencilere bu etkinlik eğlenceli gelmiş, grubun tamamında anlamlı öğrenme gelişmiş, öğrenci açıklamalarından konuyu kavradıkları anlaşılmıştır. Bitki örtüsü alt boyutu slayt aracılığı ile bol örnekli olarak düz anlatım şeklinde işlenmiştir. Açıklamalar ve görseller desteğinde gerçekleştirilen konu sunumu sonrası öğrenci grubuna uygulanan etkinlikte ilerleme kaydettikleri gözlemlenmiştir. Madencilik alt boyutuna da ise öğrenci grubu madenciliğin nüfusu arttırması ilk başta algılayamamış somut örneklerle ihtiyaç duymuştur. Kavramsal değişim metni olarak “Raman Dağında Bir Köy” başlıklı etkinlik yapılmıştır (Ek 21). Etkinlik 300 nüfuslu bir köyün 300 bin nüfuslu Batman şehrine dönüşünü içermektedir. Metinde petrolün bulunması ve işlenmesiyle nüfusun değişimi somutlaştırılarak aktarılmaktadır.

Etkinlik sonunda yapılan grup görüşmesinde öğrencilerin madencilik alt boyutuna ilişkin tam öğrenme sağladıkları gözlemlenmiştir. İlk durum ve son durum tespitlerine yeterli ifade bırakamayan öğrencilerde ek etkinlikler sonrası değişim gözlemlenmiş, yapılan odak grup görüşmesinde de alt boyutlara ilişkin bıraktıkları ifadelerden ve açıklamalardan konuyu öğrendikleri anlaşılmıştır.

Sosyal bilgiler dersi coğrafya konularında deney ve simülasyon yöntemlerinin kullanılması, gözlem ve değerlendirme yapma fırsatının verilmesi öğrencilere buluş yoluyla öğrenme imkanlarının açılması olumlu öğrenmeler kazanmalarında en etkili yol olarak gözükmektedir.

#### 4.5. Doğal Afet Kavramı İle İlgili Bulgular

Araştırmaya konu kavramlardan doğal afet ile ilgili ön durum tespiti, uygulama süreci, son durum tespiti, ek eylem etkinlikleri ve toplanan diğer veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.5.1 Doğal Afetler Kavramlarına İlişkin Uygulama Süreci.

	İlk Durum Tespiti (1.Ders)	Eylem Etkinlikleri ve Son Durum Tespiti (2. ve 3. Ders)	Ek Eylem Planı (4. Ders)
4. HAFTA (Nüfus ve Yerleşme)	1. Öğrenci grubunu ön bilgi ve algıları ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılması	1. Doğal afetler konusunun kazanıma göre işlenmesi. 2. Afetlere ilişkin etkileşimli tahtadan ilgili videoların sunumu 3. Afetl senaryoları oyunun etkinlik olarak gerçekleştirilmesi. 3. Son durum tespiti	1. Eksik öğrenmelerin giderilmesine yönelik konu aktarımı. 2. Tehlike avı etkinliği.
	4. Saha notları.	5. Saha notları.	5. Saha notları. 6. Odak grup görüşmeleri

#### **4.5.1. Doğal Afet Kavramı İle İlgili Olarak Öğrencilerin Sahip Oldukları Önbilgi ve Alguların Tespiti**

Eylem planına uygun olarak ilk ders saatinde araştırma ve veri toplama araçları ile ilgili bilgilendirmeler yapıldıktan sonra “*İnsanlar, Yerler ve Çevreler*” öğrenme alanı içeriğinde yer alan doğal afet kavramı ele alınmış, doğal afet kavramına ilişkin öğrencilerin var olan ön bilgilerini ve algılarını tespit etmek amacıyla ön durum tespiti yapılmıştır. Ön durum tespiti yapmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ön durum tespiti amacıyla kullanılan görüşme formu soruları ek 23’te gösterilmiştir.

#### **4.5.2. Doğal Afet Kavramının Kazandırılmasına Yönelik Etkinlikler ve Son Durum Tespiti**

Eylem planına uygun olarak ikinci ve üçüncü ders saatlerinde öğrenci grubu ile doğal afet konusu tüm yönleri ile etkileşimli tahta kullanılarak işlenmiş, öğrenci grubu ile sınıfta doğal afet kavramlarına ilişkin geliştirilen senaryolar etkinlik olarak uygulanmış böylece öğrencilerin doğal afetlere ilişkin edindikleri yeni öğrenmeler pekiştirilmiştir. Üçüncü ders saatinin son bölümünde öğrencilerin son durumlarını tespit etmek için tekrardan görüşme yapılmış, görüşmede ön durum tespitinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu bir kez daha uygulanmıştır.

Ön durum tespiti ve son durum tespitine ilişkin verileri anlamlı bir şekilde analiz edebilmek için her iki uygulamaya ait bulgu türü karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Kazanıma uygun olarak yapılan değerlendirme neticesinde öğrencilerin eksik öğrenmeleri tespit edilmiş, eksiklikleri gidermek için 4. Ders saatinde ek eylem planı uygulanmıştır. Elde edilen bulgular saha notları, odak grup görüşmeleri ile desteklenmiştir.

##### **4.5.2.1. İlk ve Son Durum Tespitlerinin Karşılaştırılması**

Öğrenci gurubunun doğal afet kavramlarına ilişkin ön bilgi ve algılarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen ilk durum tespitinde yarı yapılandırılmış görüşme ile veriler toplanmıştır. Görüşme formu doğal afetlere ilişkin öğrencilerin ön bilgi ve algılarını ortaya koymayı amaçlayan sekiz sorudan oluşmuştur. Görüşme sonrası ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir.

Ön durum tespiti amacıyla yapılan görüşmede öğrencilere “*Doğal Afet Nedir? Nasıl Tanımlarsın?*” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden (16) Fatma, Asunur, Havva, Yasin, Nisa, Mustafa, Öykü, Erinç, Furkan (9) doğal afetler

için “doğa olayı” tanımını yapmakla yetinmiştir. Doğal afetler için öğrenci grubundan Muhsin, “İnsanın etkisi olmayan şey.”; Ramazan, “İnsan ile ilgili her şey.”; Ayşegül, “İnsanları öldüren durum” ifadelerini kullanmıştır. Doğal afet için ortaya konulan bu tanımlamalar öğrenci grubunun çoğunluğunun (12) doğal afet için yeterli ön bilgi ve algıya sahip olmadığını göstermektedir. Taha, “kendiliğinden ortaya çıkan, bizlerin engelleyemeyeceğimiz ama önlem alabileceğimiz tüm olayalar” tanımını yapmıştır. Ela, “yıkıcı ve insan hayatına son veren her şeydir” tanımını yapmıştır. Irmak, “insanların engel olamayacağı, maddi ve manevi zarara yol açan, can kaybına uğratan her şeye doğal afet denir” tanımlamasında bulunmuştur. Ela kısmen, Taha ve Irmak ise çok yakın olarak doğal afet kavramına ilişkin ilk durum tespitinde tanımlar getirmiştir. Bu durum öğrenci grubunun çoğunluğunun doğal afet kavramını tanım düzeyinde bilmediklerini göstermektedir.

2. ve 3. Ders saatinde gerçekleştirilen konu aktarımı ve eylem etkinlikleri sonrası son durum tespiti amacıyla aynı sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak son durum tespiti amacıyla yüz yüze görüşme yapılmış ve ulaşılan bulular aşağıda verilmiştir.

Öğrenci grubundan Asunur ve Öykü doğal afetler için “Doğa olayı”, “Yıkıcı olaylar” ifadelerini kullanmış, doğal afet kavramını açık bir şekilde tanımlayamamıştır. Diğer öğrencilerin doğal afetleri dünyanın oluşumunun bir parçası olarak gördükleri, bu doğa olaylarının insan hayatına etkisi ile afet özelliği kazandığını ifade ettikleri görüşme sonrasında anlaşılmıştır. İlhami, “insanlara etkisi olmadığında doğa olayı olan durumların maddi, manevi ve can kaybı yarattığında ismi doğal afet olur” şeklindeki ifadesinde bulunmuş; Erinç, “kendiliğinden oluşan, oluşumu normal olan ama insana etki ettiğinde olumsuz olan olaylar” ifadesinde bulunmuş, doğal afet kavramını literatüre uygun olarak tanımlayabilmişlerdir. Bu durum eylem planı kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin ve konu aktarımının amacına ulaştığını, doğal afet tanımının öğrencilerde geliştiğini göstermektedir.

Ön durum tespiti amacıyla yapılan görüşmede öğrencilere ikinci soru olarak “Size Göre Hangi Olaylara Doğal Afet Denilmektedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrenci grubu sel (13), heyelan (12), deprem (12), erozyon (8), çığ (8), toprak kayması (8), yangın (5), hortum (4), volkanik patlama (1) şeklinde cevaplar vermiştir. Bu durum öğrencilerin tsunami, fırtına, yıldırım düşmesi gibi doğal afet türlerini bilmediklerini göstermektedir. Eylem etkinlikleri ve konu aktarımı sonrası aynı görüşme sorusu tekrar öğrenci grubuna sorulmuş ve cevaplar son durum tespiti

bulguları olarak değerlendirilmiştir. Buna göre öğrenci grubunun tamamı deprem (16), sel (16), çığ (16), heyelan (16) afet türlerini saymış; erozyon (8), volkanik patlama (5), hortum (4), tsunami (4), toprak kayması (4), orman yangını (3), fırtına (2), yıldırım düşmesi (2) için afet türüdür şeklinde ifade bırakmıştır. Konu kapsamında ders kitabında en fazla yer kaplayan afet türleri öğrenci grubunun tamamı tarafından bilinmiştir. Afet türlerinin bu frekans düzeyinde bilinmesinde konunun hayatın içinde yer almasının etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrenci grubu ile yapılan odak grup görüşmesinde öğrencilerin çoğu afet eğitimini yaşamsal beceri olarak görmektedir.

Ön durum tespiti amacıyla yapılan görüşmelerde öğrenci grubuna üçüncü soru olarak *“Bugüne Kadar Hayatınızda Yaşadığınız Herhangi Bir Doğal Afet Oldu Mu?”* sorusu sorulmuştur. Öğrenci grubundan Asunur, Ayşegül ve İlhami deprem yaşadıklarını, Mustafa ise sele maruz kaldığını ifade etmiştir. Diğer öğrenciler herhangi bir afet yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Eylem etkinlikleri ve konu aktarımı sonrasında yapılan son durum tespitinde de ulaşılan bulgularda bir değişiklik olmamıştır.

Ön durum tespiti amacıyla yapılan görüşmelerde öğrenci grubuna dördüncü soru olarak *“Yaşadığın Çevrede Görülme İhtimali Olan Doğal Afetleri Biliyor musun? Peki Bu Doğal Afetin Nedenini Ne Olarak Düşünüyorsun?”* sorusu sorulmuştur. Öğrenci grubunun tamamı depremin bölgelerinde yaşanabilecek bir afet olduğunu ifade etmiştir. Ancak sadece Taha, Irmak, Ela ve Yasin deprem olmasının nedenini açıklayabilmiş, depremin nedeni olarak *“fay hattı”* ifadesini kullanmışlardır. Irmak ve Muhsin bölgelerinde sel afetinin de yaşanabileceğini belirtmişler, Irmak bu duruma neden olarak *“düzensiz ve çarpık kentleşme”* cevabını vermiş, Muhsin ise *“aşırı yağışlar”* açıklamasında bulunmuştur. Ramazan heyelanları yakın çevresinde yaşanabilecek afetlerden düşünmekte ve bunun sebebi olarak *“yeryüzü şekillerinin köyde dik ve eğimli olması”* açıklamasında bulunmuştur. Erinç, yakın çevresinde yangın görülebileceğini bunun nedeninde *“insanlar”* olduğunu ifade etmiştir. Grubun ön durum tespiti değerlendirildiğinde depremin yakın çevrelerinde görülme ihtimalini bilmelerine karşın eksik öğrenmelerinden dolayı depreme nelerin neden olduğunu bilmedikleri, diğer afet türlerini de isim olarak bilip özellik olarak bilmedikleri anlaşılmıştır.



Eylem planı kapsamında yapılan etkinlikler ve konu aktarımı sonrası öğrenci grubunun son öğrenmelerini ortaya çıkarmak amacı ile yapılan görüşmede aynı soru tekrar öğrenci grubuna sorulmuş, ulaşılan bulgular aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenci grubunun tamamı depremin bölgelerinde görülebileceği bir afet olduğunu, bunlardan 14'ünde depremin nedenin fay hatları olduğunu açıklamış, Havva depremin nedeninin “*çürük binalar*” olduğunu belirtmiş, Asunur ise herhangi bir açıklama yapamamıştır. 9 öğrenci yaşadıkları yerde sellerin olabileceğini, bunun nedenin “*bilinçsiz yapılaşma, çarpık kentleşme, vadilere ev yapılması, aşırı yağış*” olduğu ifadesinde bulunmuştur. Ramazan heyelandan bahseden tek öğrencidir nedenini ön durum tespitindeki gibi “*yeryüzü şekilleri*” olarak açıklamıştır. İrmak, orman yangınlarının yaşanabileceğini, Erinç, her türde yangının yaşana bileceğini belirtmişler ve bu durumun nedeni olarak “*insanların bilinçsiz ateş yakmasını*” göstermişlerdir. Öğrenci grubu yakın çevrelerinde yaşanabilecek afetlerden depremi ve nedenlerini iyi derecede bilirken diğer afetleri yeterli düzeyde ifade edememiş, neden gösterememiştir. Bu durum öncelikli nedeni konu kazanı kapsamında yakın çevrelerinde görülebilecek doğal afetlere yeterince yer verilmemesi, ders kitabında bu durumun ihmal edilmesi olarak gösterilebilir.

Ön durum tespiti amacıyla yapılan görüşmelerde öğrenci grubuna beşinci soru olarak “*Hangi Doğal Afete Karşı Hangi Tedbirlerin Alınacağını Biliyor musunuz?*” sorusu sorulmuştur. 6 öğrenci heyelan karşısında ağaçlandırma yapılabileceğini ifade etmiş ancak erozyon, çığ, toprak kayması gibi doğal afetlere karşı ağaçlandırma yapılabileceğini ifade edememiştir. 3 öğrenci depreme karşı ilk yardım çantası hazırlanması gerektiğini, 2 öğrenci deprem çantası hazırlanması gerektiğini, 4 öğrenci eşyaları sabitlemek gerektiğini, 1 öğrenci sağlam binaların yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğrenci grubu diğer afetlerle ilgili hangi tedbirleri almak gerektiğini bilmemektedir. Ayrıca ilk yardım çantası ile deprem çantası karıştırılmıştır. Öğrenci grubunun afetler karşısında alınabilecek tedbirler noktasında ön bilgilerinin yetersiz olduğu söylenebilir.

Eylem planı kapsamında yapılan etkinlikler ve konu aktarımı sonrası son durum tespiti amacıyla aynı görüşme soruları tekrar sorulmuş ve alınan cevaplar bulgu olarak aşağıda değerlendirilmiştir.

Öğrenci grubu depreme karşı alınabilecek tedbirlere; deprem çantası (5), ilkyardım çantası (2), eşyaları sabitlemek (6), hayat üçgeni oluşturmak (3), sağlam binalar inşa etmek (5), tatbikat yapmak (3), çök-tutun pozisyonu (4), toplanma alanı

belirlemek (1), bilgilendirme çalışmaları yapmak (3) ifadelerinde bulunmuştur. Bu durum öğrenci grubunun depreme karşı alınabilecek tedbirleri öğrendiğini ancak bunun yeterli ve sistemli olmadığını göstermektedir. Depreme karşı alınabilecek tedbirlerle ilgili ek eylem planı hazırlanmasına karar verilmiştir. Öğrenci grubu sele karşı alınabilecek tedbirlere; ağaçlandırma çalışması yapmak (10), dere yataklarına bina inşa etmemek (8), su giderleri açmak (4) ifadelerinde bulunmuştur. Öğrencilerin sele karşı alınabilecek tedbirleri bildikleri söylenebilir. Erozyon için alınabilecek tedbirleri; ağaçlandırma yapmak (12), tarlaları ekip biçmek (9) şeklinde sıralamışlardır. Çığ ve toprak kayması ve heyelan için ağaçlandırma çalışmaları yapmak (12) alınabilecek tek tedbir olarak öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca tüm doğal afetlere karşı bilgilendirme çalışmaları yapılması gerektiğini 10 öğrenci ifade etmiştir. Depreme karşı alınabilecek tedbirlerle ilgili ek eylem etkinliği yapılmasına karar verilirken diğer afetlerle ilgili ek eylem planı hazırlanmasına gerek görülmemiştir.

Ön durum tespiti amacıyla yapılan görüşmelerde öğrenci grubuna altıncı soru olarak *“Doğal Afetlerle İlgili Hangi Kurum ve Kuruluşlar Faaliyet Göstermektedir?”* sorusu sorulmuştur. 8 öğrenci AFAT, 4 öğrenci AKUT, 4 öğrenci TEMA, 2 öğrenci KIZILAY, 2 öğrenci YEŞİLAY, 1 öğrenci TÜBİTAK cevabını vermiştir. Öğrenci grubunun konu hakkında ön bilgilerinin kısmen var olduğu kabul edilebilir ancak yeterli düzeyde değildir. Eylem planı kapsamında yapılan etkinlikler ve konu aktarımı sonrasında yapılan son değerlendirmede 14 öğrenci AFAT, 8 öğrenci KIZILAY, 6 öğrenci AKUT, 3 öğrenci TEMA, 1 öğrenci Hastane ifadesinde bulunmuştur. Afat durumunda veya afet kapsamında faaliyet gösteren önemli kurumlar öğrenci grubu tarafından öğrenilmiştir. Öğrenmeler konu kazanımına uygun görülmüş, ek eylem planı hazırlamaya gerek görülmemiştir.

Doğal afet kavramına karşı öğrenci grubu genel olarak değerlendirildiğinde ilk durum tespitleri için doğal afet tanımını bilmedikleri, afet çeşitlerine ilişkin sınırlı bilgi sahibi oldukları, afet nedenlerini bilmedikleri, afetlerle ilgili kurumları ve acil iletişim hatlarını kısıtlı olsa bildikleri söylenebilir. Eylem etkinlikleri sonrası yapılan son durum tespitine göre değerlendirildiğinde öğrenci grubu yaşadığı çevrede görülme ihtimali olan afetler ve bu afetler karşısında, afetlerin oluşum nedenleri ve deprem karşısında alınabilecek tedbirler konularında yeterli ilerleme kaydedememiş, bu konularla ilgili ek eylem etkinliği yapılması kararlaştırılmıştır.

### 4.5.3. Doğal Afet Kavramına Yönelik Ek eylem Planı ve Ek Etkinlikler

Eylem planına göre dördüncü ders saatinde ek eylem planına geçilmiştir. Öğrenci grubu ile ek eylem planında yer eksik öğrenilen konuların tekrar edilmesi ve “tehlike avı” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Etkinlik kapsamında depreme karşı alınabilecek tedbirler, herhangi bir afet anında çevremizde tehdit yaratabilecek durumda bulunan eşyalar, tüm tahditler öğrenciler tarafından listelenmiştir. Etkinlik özellikle deprem, yangın ve sel afet türlerine karşı alınabilecek tedbirler, afet anında yapılması gerekenler üzerine odaklanmıştır. Öğrenci grubunun aktif olarak yer aldığı bu etkinlik okul bina, bahçe ve çevresini kapsamış, etkinlik boyunca öğrenci grubu aktif ve etkileşimli katılım sağlamış her biri tehlike listesi hazırlamıştır. Etkinlik sonrasında tehlike listeleri bütün olarak değerlendirilmiş deprem, yangın, sel ve diğer afetler için ortak bir tehlike listesine dönüştürülmüş ve sınıfta yer alan sosyal bilgiler panosuna asılmıştır. Öğrenciler aktif olarak yer aldıkları bu etkinlikten son derece memnun kalmış, öğrenmelerine katkısı açısından da etkinlik verimli olmuştur.

Öğrenci grubu doğal afetleri yaşamın içerisinde bir konu olarak gördüğü ve afetler karşısında alınabilecek tedbirleri, afet anında yapılacakları yaşam becerisi olarak görmüştür. Bu nedenlerle konu aktarımında ve etkinlikler esnasında güdülenmeleri yüksek düzeyde olmuş, konuya dikkatlerini verebilmişlerdir. Doğal afetler konusunda ders kitabı ve konu kazanımı araştırmacıya göre yetersiz kalmıştır. Afet türleri için ayrılan bölümler azdır. Ayrıca afetlerin tanımı yapılmış, özellikleri kısmi olarak verilmiş ancak afetler karşısında alınabilecek tedbirlere girilmemiştir. Bununla beraber afet türleri ders kitabında sınırlı tutulmuş olup yıldırım düşmesi, kaya düşmesi gibi doğal afet çeşitleri ile ilgili bilgi yer almamıştır. Doğal afetler konusunu beşerî afetlerin takip etmesi beklenirken konu kazanımı içeriğinde beşerî afet ibaresine, tanımına ve herhangi bir bahsine rastlanmamıştır. Bu durum afetlerin bir bütün olarak değerlendirmesini engellemiştir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersi “*İnsanlar, Yerler ve Çevreler*” öğrenme alanında uygulamada ki mevcut programın içeriği ve öğrenme alanı konu kazanımı çerçevesinde kazandırılması ön görülen bazı kavramlar hakkında öğrenci grubunun ön bilgi ve algılarını ortaya koyup, hedef kazanımların ve kavram içeriklerinin öğrencilere etkili ve kalıcı olarak kazandırılması, bu yönde etkinlikler yapılması ve sürecin izlenmesi üzerinedir. 7 hafta süren bu araştırmada harita ve haritaya ilişkin kavramlar, yeryüzü şekilleri ve yeryüzü şekillerine ilişkin kavramlar, iklim ve Türkiye’de görülen iklim tipleri üzerine kavramlar, nüfus ve yerleşme ile ilişkili kavramlar ve doğal afetlerle ilgili kavramlar hakkında veri üretilmiştir.

Eylem araştırması olarak gerçekleştirilen çalışma için haftalık eylem planı hazırlanmış, haftanın ilk ders saatinde ilgili kavrama ilişkin öğrenci grubunun ön bilgi ve algıları tespit edilmiş, 2. ve 3. ders saatlerinde ilgili kavrama yönelik konu aktarımı, uygulama etkinlikleri gerçekleştirilmiş, 3. Dersin sonunda öğrenci grubuna son durum tespiti uygulanmıştır. İlk durum ve son durum tespitlerinin karşılaştırılması, araştırmacının saha notlarının analizi ve odak grup görüşmesi sonuçlarına göre öğrenci grubunun kavram hakkında ilerleme kaydedip kaydetmediği değerlendirilmiş, ölçüte kıyasla az ilerleme olan kavramlar için ek eylem planı hazırlanıp uygulanmıştır.

Araştırmaya konu kavramlar temel ve alt boyutlarına ilişkin ön bilgi ve ilgi açısından değerlendirildiğinde;

Haritanın elemanları, haritalarda yeryüzü şekillerini gösterim yöntemleri, haritaların kullanım amaçlarıyla ilgili öğrenci grubunun ön bilgi yoktur. Buna karşın haritaların çeşitleriyle ilgili sınırlı olsa öğrenci grubunun ön bilgisi vardır. Öğrenci grubu önceki öğrenmelerinde farklı harita türleri ile karşılaşmış olmalıdır.

Yeryüzü şekilleri kavramlarına ilişkin olarak öğrenci grubu ilk durum tespitine göre dağ, ova ve akarsu kavramlarına ilişkin bilgi sahibidir. Bu yeryüzü şekilleri çevrelerinde doğrudan gözlemleyebilecekleri türden olduğu için ön bilgilerinin var olması normal karşılanabilir. Plato, göl, deniz, vadi, okyanus kavramlarına ilişkin çok az bilgi sahibidir. Körfez, yarımada, burun, ada, boğaz, koy, kavramlarına ilişkin ise

bilgi sahibi değildir. Bu durumun nedeni olarak yaşadıkları coğrafyada karşılaşmadıkları yeryüzü şekilleri olması düşünülebilir.

İklim ve Türkiye’de görülen iklimlerle ilgili olarak öğrenci grubu hava durumunu iyi düzeyde bilmekte, iklimden ayırt edebilmekte, iklimi mevsimlerle karıştırmaktadır. Öğrenci grubunun hava durumunu bilmeleri önceki öğrenmeleri ve hayatın içinden maruz kalma ile açıklanabileceği düşünülebilir. İklimleri mevsimlerle karıştırmalarının nedeni ise önceki öğrenmelerinden kalma kavram yanılgısı olabileceği varsayımı yapılabilir. Bununla beraber iklim ve Türkiye’de görülen iklimler temel ve alt boyutları açısından değerlendirildiğinde iklimi etkileyen faktörler, iklimin elemanları, iklimin etkileri ile ilgili öğrenci grubunun ön bilgisi hiç yoktur. Buna karşın iklim tipleri sınırlı düzeyde bilinmekte, Türkiye’de görülen iklimler isim olarak bilinip özellik olarak bilinmemektedir.

Nüfus ve yerleşme ana konusu nüfusun dağılışını etkileyen doğal ve beşerî faktörler temel boyutları ile ilgili olarak öğrenci grubunun ön bilgisi hiç yoktur. Öğrenci grubu nüfus ve yerleşme kavramları ile terim anlamda ilk defa karşılaşmıştır. Konu ve kavram hakkında ön bilgi eksiliğinin nedeni bu durum olabilir.

Doğal afet kavramına ilişkin öğrenci grubunun ön bilgisi değerlendirildiğinde, doğal afetlerin tanımları noktasında öğrenci grubunun bilgisi yoktur. Afet türlerini ise öğrenci grubu çok az düzeyde bilmektedir. Yakın çevrelerinde görülebilecek afetlere karşı kısmi bir ön bilgileri olsa da bu afetlerin yaşanma nedenlerini açıklayabilecek bilgileri yoktur. Doğal afetler karşısında alınacak tedbirler noktasında öğrenci grubu bilgi karmaşası yaşamaktadır. Doğal afetlerle mücadelede başvurulacak kurumları ve acil durum iletişim hatlarını ise olarak öğrenci grubu bilmektedir. Bu durumun nedeni olarak öğrenci grubu doğal afetlerle ilgili aile, yakın çevre ve medya gibi etkileşim noktalarından doğal afetlerin ismini duymuş, çevresinde görülebilecek afet türlerini de bu bilgiyi kullanarak açıklamış, doğal afet anında başvurulacak kurumları ve numaraları aynı yolla öğrenmiş olabilir. Ancak doğal afetleri tanımlayamamasının, doğal afet nedenlerini açıklayamamasının ve doğal afet anında alınacak tedbirleri yeterince bilememesinin nedeni konu ile ilgili formal bir eğitim almamaları, informal bilginin bu düzeye çıkmada yetersiz kalması olarak düşünülebilir.

Öğrenci grubunun ilgili kavramlara ilişkin temel ve alt boyutlar bağlamında son bilgileri değerlendirildiğinde;

Haritanın çeşitleri, haritanın gösterim yöntemleri, haritanın işlevleri alt boyutlarına ilişkin konu kazanımları kapsamındaki son bilgileri ilerlemiştir. Bu noktada eylem etkinliği olarak geliştirilen “Haritada Yolunu Bul” çalışma kâğıdı konu öğrenmelerine hizmet etmiştir. Ancak haritanın elemanları temel boyutunun düzlem ve kuşbakışı görüntü alt boyutlarında öğrenci grubu ilerleme kaydedememiştir. Eylem etkinliğinin kuşbakışı görüntü ve düzlem alt boyutunu öğretmeye hizmet etmediği söylenebilir. Akdağ (2010) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında öğrencilerin harita ve kroki kavramları ile fiziki harita ve özel harita kavramlarını birbirine karıştırdıklarını söylemektedir. Bu araştırmada fiziki harita ve özel harita kavramları arasında bir kavram karmaşası bulgusuna ulaşılmamıştır. Ancak haritanın kuşbakışı görüntü ve düzlem özelliğini öğrenci grubunun açıklayamaması önceki öğretimlerinde krokiyi öğrenmelerinden ve krokide kuşbakışı görüntünün yer almamasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğrenci grubunun yeryüzü şekillerine ilişkin son bilgi ve algıları değerlendirildiğinde dağ, ova, deniz, plato, göl, akarsu ve vadi kavramlarında ilerleme kaydettikleri, “Farklı Yeryüzü Şekilleri” eylem etkinliğinin bu alt boyutların öğretiminde işe yaradığı söylenebilir. Ayrıca öğrenilen yeryüzü şekilleri öğrencilerin günlük hayatlarında kolayca karşılaştıkları türlerdir. Bu durum da öğrenmelerini ilerletmelerinde etkili olmuş olabilir. Buna karşın burun, körfez, koy, ada, yarımada, kavramlarında kabul edilebilir bir ilerleme sağlayamadıkları ayrıca bu kavramların görsellerini ve tanımlarını birbirlerine karıştırdıkları anlaşılmıştır. Eylem etkinliği bu alt boyutların öğrenimine yeterince hizmet etmemiştir. Bu duruma etkisi olabileceği düşünülen bir diğer nedende öğrencilerin yaşadıkları coğrafyada karşılaşmaları zor olan yeryüzü şekilleri olmasıdır. Talay (2011) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında fiziki coğrafya konularının öğrenciler tarafından yeterli düzeyde anlaşılmadığı, kazanım kavram arası uyumsuzluklar olduğu sonucunu bulmuştur. Avcı (2018) ortaokul öğrencilerinin coğrafya kavramlarıyla ilgili kavram karmaşası yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamızın ilgili yerinde yapılan eylem etkinliği öğrenci grubun çevresinde bulunan kavramları öğretmede işe yararken çevrelerinde bulunmayan ve öğrencilere soyut gelen kavramları öğretememiş, üstelik kavram karmaşasına neden olmuştur. Bu durum yeryüzü şekillerinin öğretiminde somutlaştırmaya, bol örnekleme, maket ve materyal kullanmaya gerek olduğunu gösteriyor olabilir. Ek eylem etkinliklerinde bu durum dikkate alınmıştır.

İklim ve Türkiye’de görülen iklimler kavramları değerlendirildiğinde öğrenci grubunun iklimin elemanları, iklimi etkileyen faktörler, iklim tipleri temel boyutlarına ilişkin son bilgi ilerleme kaydetmemiştir. Bu konuların program içeriğinde yer almaması, öğrenci grubunun seviyesinden üst değerde konular olması öğrenmelerde ilerleme sağlanamamasının nedenleri olarak düşünülebilir. Buna karşın iklimin etkileri, Türkiye’de görülen iklimler temel boyutlarında ilerleme gerçekleşmiştir. Konun açıklayıcı örneklerle desteklenmesi, aktif katılımlı “iklim kartları” etkinliğinin amaca hizmet ettiği söylenebilir. Nitekim Akdağ (2010) bol örnek kullanımının coğrafya kavramlarının öğretiminde yararlı olduğundan bahsetmekte, araştırmanın bu bölümü de Akdağ’ı doğrular niteliktedir. Çelik (2018) iklim konularında materyal desteğinin öğrenmelere anlamlı katkısı olduğu sonucunu bulmuştur. Ancak Türkiye’de görülen iklimler temel boyutuna ilişkin iklimlerde yetiştirilen tarım ürünleri, iklimlerin görüldüğü bölgeler ve karadeniz ikliminde yazlar- kışlar alt boyutları ile ilgili ilerleme yeterli düzeyde gerçekleşmemiştir. Araştırmada kullanılan eylem etkinliği bu amaca hizmet etmemiştir. Bu durum dikkatinde ek eylem etkinliklerinde düzenlemeler yapılmıştır.

Nüfus ve yerleşme ana konusunun nüfusun dağılışını etkileyen doğal faktörler ve beşerî faktörler alt boyutu değerlendirildiğinde; madencilik, toprak yapısı ve bitki örtüsü boyutunda son bilgi açısından ilerleme sağlanmadığı, diğer alt boyutlarda yeterli düzeyde ilerleme sağlandığı söylenebilir. Çakmak (2006) Nüfus ve yerleşme konularının öğrenilmesinde kavram yanılgıları yaşandığını söylemektedir. Araştırmanın bu bölümünde madencilik, toprak yapısı ve bitki örtüsü alt boyutlarında kavram yanılgılarının görülmesi ve eksik öğrenmelerin olmasının nedeni eylem etkinliğinin bu amacı yeterince karşılayamaması, öğrenciler için yeterli örneklerin, açıklamalarının sunulamaması ve uygulamada kullanılacak materyal eksikliğinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Doğal afetlerle ilgili olarak son durum tespitinde öğrenciler doğal afet tanımını yapabilmiş, doğal afetleri, çevrelerinde görülen doğal afet türlerini açıklayabilmiştir. Eylem planı etkinliği bu noktada öğretime hizmet etmiştir. Öğrenci grubu bazı doğal afet türlerinin nedenlerini açıklamakta, depreme karşı alınacak tedbirleri bilmekte zorluk yaşamıştır. Bu durumun nedenin programdaki yetersizliklerden kaynaklandığı düşünülebilir. Ursavaş (2016) doğal afet türlerinin nedenleri ile ilgili program içeriğinin yetersiz olduğunu, öğrencilerinde afetlere karşı alınacak tedbirleri öğrenebilecek düzeyde afet eğitimi görmediğini söylemektedir. Afet eğitimi için

uygulama düzeyinde öğrencinin aktifleşebileceği çalışmalara, tatbikat ve simülasyonlara ihtiyaç olabilir. Afet anında aranacak acil telefonları, afetlerle ilgilenen kurumları ise yeterli düzeyde öğrenmiştir.

Ön durum tespitleri yapıp eylem etkinlikleri sonrasında gerçekleştirilen son durum tespitlerine göre temel ve alt boyutlarında ilerleme sağlanmayan ilgili kavramlara ilişkin ek eylem planı hazırlanmış, ek etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Buna göre öğrenci grubu ile haritanın elemanları temel boyutunun düzlem ve kuşbakışı görüntü alt boyutları ile ilgili; yeryüzü şekilleri kavramlarının ilerleme sağlanamayan, kavram karmaşası yaşanan kavramları başta olmakla beraber bütüncül öğrenme açısından tüm kavramlarına ilişkin, iklim kavramının temel boyutlarından konu kazanımlarında yer alan ve ilerleme kaydedilmesine rağmen yeterli görülmeyen iklimin etkileri temel boyutu ile ilgili, Türkiye’de görülen iklimler kavramlarından iklimler ve yetişen ürünler, iklimlerin görüldüğü bölgeler, karadeniz ikliminde yazlar- kışlar alt boyutları ile ilgili, nüfusun dağılımını etkileyen doğal faktörlerden bitki örtüsü ve toprak yapısı ile ilgili, beşeri faktörlerden madencilikle ilgili, doğal afetler kavramının depreme karşı alınabilecek tedbirler alt boyutu ile ilgili ek eylem planı hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Haritanın elemanları temel boyutunun düzlem ve kuşbakışı görüntü alt boyutları ile ilgili “Hazine Adası”, “Evimin Yolu” çalışma kâğıdı şeklinde hazırlanmış ek etkinlikler ile öğrencilerin aktif olarak katıldıkları uygulamaya dayalı “Bak Bakalım” etkinliği ek eylem planı kapsamında kullanılmıştır. Etkinlikler düzlem ve kuşbakışı görüntünün öğrenilmesinde işe yaramış grubun çoğunluğu tarafından eksik öğrenmeler giderilmiştir. Meydan (2001) Araç- gereç ve konuya uygun materyal kullanmanın öğrenme faaliyetlerini teşvik ettiğini, böyle işlenen derslerin daha verimli olduğunu söylemektedir. Araştırmamızın sonucu Meydan (2001)’ın çalışmasını destekler niteliktedir.

Yeryüzü şekilleri kavramlarının ilerleme sağlanamayan, kavram karmaşası yaşanan kavramları başta olmakla beraber bütüncül öğrenme açısından tüm kavramların öğretimine ilişkin “Üçboyutlu Yeryüzü Şekilleri Materyali Yapımı” ek etkinliği uygulanmıştır. Etkinlik toprak, saman ve su ile hazırlanan harçtan yeryüzü şekillerini model olarak yapmaya dayalıdır. Öğrenci grubu etkinlik sonrası kavram karmaşası yaşadığı yeryüzü şekillerine ilişkin öğrenmelerini düzeltmiş, doğru bildiklerini de pekiştirme fırsatı bulmuştur. Avşar (2010), Meydan (2001), Çelik (2018) yaptıkları çalışmalarda sosyal bilgilere özgü kavramların öğretiminde



materyal kullanımının öneminden bahsetmişler, öğrenmeye olumlu katkı yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmamıza ait bu sonuç araştırmacıları destekler niteliktedir. Materyal kullanımından öte öğrenciler kendi materyallerini hazırlamıştır. Ek etkinliğin yeryüzü şekilleri kavram yanılgılarını giderme ve kavram öğretimi üzerinde bu nedenle daha fazla yarar sağladığı düşünülebilir.

İklim kavramının temel boyutlarından konu kazanımlarında yer alan ve ilerleme kaydedilmesine rağmen yeterli görülmeyen iklimin etkileri temel boyutu ile ilgili, Türkiye’de görülen iklimler kavramlarından iklimler ve yetişen ürünler, iklimlerin görüldüğü bölgeler, karadeniz ikliminde yazlar- kışlar alt boyutları ile ilgili “İklim- Bölge- Tarım Haritası Hazırlama” çalışma kağıdı etkinliği ve “Ilık Hava- Soğuk Hava” deneyi ek eylem planı kapsamında ek etkinlik olarak uygulanmış ve öğrenci grubunun eksik öğrenmelerini tamamlamasında etkili olmuştur. Sosyal bilgilere özgü bir deney olarak tasarlanan “Ilık Hava- Soğuk Hava” etkinliği amaca hizmet eden en iyi ek eylem etkinliklerinden biri olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin gözlem yaptığı bu süreç iklim konusunu sorgulayıcı, anlamlı ve aktif olarak öğrenilmesinde işe yaramıştır. Karakuş (2006) Ortaöğretim 9. Sınıf öğrencileri ile iklim konusunun öğretiminde deney yöntemi kullanmış ve alana özgü deneylerin öğrenmede olumlu etkisi olduğu sonucunu bulmuştur. Araştırmacının ulaştığı sonuç ile çalışmamızın ulaştığı sonuç örtüşmektedir. Sosyal bilgilere özgü deneyler konuya olan dikkatini arttırmakta, bilgiye gözlem yoluyla ulaşarak ders doyumunu arttırmaktadır.

Nüfusun dağılımını etkileyen doğal faktörlerden bitki örtüsü ve toprak yapısı ile ilgili, beşerî faktörlerden madencilikle ilgili “Çorak Toprak” deneyi ve “Madenle Değişen Köy” kavramsal değişim metni ek eylem planı kapsamında ek etkinlik olarak uygulanmış ve öğrenci grubunun eksik öğrenmelerini tamamlamasında yarar görülmüştür. Kılıçoğlu (2011) yüksek lisans tezinde kavramsal değişim metinlerinin öğrenmeyi ve akademik başarıyı arttırdığını söylemektedir. Araştırmacının çalışmasında ulaştığı sonuç bu çalışmada da tekrar gözlemlenmiştir. Kavramsal değişim metni öğrencileri yanlış öğrenmelerini gidermiş, metin içeriğine ilişkin soruları ile derinlemesine öğrenmede olumlu katkı sağladığı düşünülebilir.

Doğal afet kavramının depreme karşı alınabilecek tedbirler alt boyutu ile ilgili ek eylem planı kapsamında “Tehlike Avı” etkinliği ek etkinlik olarak yapılmış öğrencilerin eksik öğrenmelerini gidermede yararlı olduğu, grup başarısını arttırdığı,

aktif katılımlı ve hareketli bir uygulama olduğundan öğrencilerin seyerek gerçekleştirdikleri bir uygulama olduğu değerlendirilebilir.

Araştırmaya konu kavramlardan son durum tespitlerine göre en fazla ilerlemenin nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerde olduğu, en az ilerlemenin ve sorunlu öğrenmenin yeryüzü şekillerinde olduğu, en fazla veri toplanan kavramın iklim olduğu, kavram geliştirmede haritalardan nüfusun dağılışını etkileyen faktörlere doğru değerlendirildiğinde birikimli ilerlemenin olumlu etki yarattığı görülmüştür. Ek eylem planı kapsamında hazırlanan etkinlikler eylem planında hazırlanan etkinliklere göre daha faydalı olmuştur. Bu durumun nedenin son durum tespiti sonrası konu ile ilgili araştırmacının yaptığı analizler olarak düşünülmektedir. Çünkü araştırmacı neyi eksik yaptım? Nasıl yaparsam daha anlamlı öğrenme sağlarım? Sorularını sürekli kendisine sormuş, her ek eylem planını bir önceki süreçte göre daha detaylı hazırlamış ve maksimum yarar umarak uygulamıştır. Eylem araştırması süreci araştırmacının öğretmenlik becerilerini geliştiren, mesleki niteliğini arttıran bir süreç olmuştur.

Araştırmaya konu kavramlara ilişkin veri üretmek amacıyla kullanılan araçlar değerlendirildiğinde öğrenci grubu zihin haritası hazırlamayı iyi derecede öğrenmiş ve zihin haritası oluşturmaktan memnun olmuştur. Zihin haritaları bu çalışmada veri üretme aracı olarak kullanılsa da öğrenme sürecine olumlu katkı sağlamış, öğrencilerin kavrama ilişkin düşünce biçimlerini ortaya çıkarmıştır. Kan (2012) zihin haritalarının öğrenmeler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu söylemektedir. Bayık (2016) zihin haritalarının kavram öğretiminde kullanılabilecek en faydalı araçlardan olduğunu ayrıca öğrenci grubunu eğlendiren, sosyalleştiren, bilgilerin kalıcılığını arttıran etkinlikler olduğunu yaptığı çalışmasında ortaya koymuştur. Araştırmacıların ve çalışmanın zihin haritaları ile ilgili ulaştıkları sonuçlar örtüşmektedir. Ancak öğrenci grubu zihin haritalarına yönlendiricilerin olmamasını, temel boyut ifadelerinin olmamasını ve konuyu ifade ederken bütünlükten kopuk olarak haritayı doldurmak zorunda kalmalarını eleştiri olarak odak grup görüşmelerinde dile getirmiştir. Kavrama ilişkin temel boyutlar zihin haritası üzerinde yer alsa öğrenci grubu kavramla ilgili çok daha fazla alt boyuta ifade bırakabilirdi. Odak grup görüşmelerinden ise kendini ifade etme sıkıntısı yaşayan öğrenciler şikayetçi olmuştur ancak odak grup görüşmeleri araştırmaya konu kavramına ilişkin algı, bilgi ve tutumların alt nedenlerini ortaya koymaya yarayan önemli bir araçtır bu sebeple de araştırmacı tarafından önemli görülmüştür.

Araştırmada yer alan öğrenci grubu değerlendirildiğinde en başarılı öğrencinin Irmak olduğu görülmüştür. Irmak, ilk durum tespitlerine orta düzeyde ifade bırakırken son durum tespitlerinin tamamına en fazla ifade bırakan öğrencilerden olmuştur. Irmak genel anlamda derse karşı pozitif düşünce geliştirmektedir. Ders içi etkinliklerde aktif katılım göstermiştir. Geleceğe yönelik planlarında sosyal bilimleri kapsayan meslekler yer almaktadır. Irmak, araştırmacıdan kendi inisiyatifi ile sunum ödevleri almak isteyen, meraklı, konu kapsamı ile ilişkili olarak araştırmacıya aklına takılan soruları çekinmeden soran bir öğrenci görünümündedir. Muhsin araştırma kapsamında değerlendirildiğinde ön bilgi veri toplama araçlarına en fazla cevap veren ve Irmak'tan sonra en başarılı öğrenci görünümündedir. Muhsin bilhassa iklim konusunda grup ortalamasının çok üstünde ön bilgiye sahiptir. Odak grup görüşmelerinde bu durum Muhsin'e sorulmuştur. Muhsin ailesi ile yaz aylarında çok fazla geziye çıktığını, farklı bölge ve iklimleri gezerek ve görerek yaşadığını ifade etmiş ve başarısını buna bağlamıştır. Konuya ilgisinin çok fazla olduğu, merakını yaşamına yansıttığı süreç içerisinde anlaşılmıştır. Fatma ön bilgi ve algı durumu açısından en alt seviyedeki öğrencilerden olmasına rağmen etkinlikler sonrası kendisini geliştiren, hızlı öğrenip ilerleme kaydeden ve bunu son durum tespitlerinde gösteren bir öğrencidir. Fatma ile yapılan odak grup görüşmesinde bu durumu kendisinin sürekli not almasına, evde konu tekrarı yapmasına bağlamaktadır. Erinç grubun en yaratıcı ifadelerini bırakan, konuya farklı perspektiflerden bakarak ilişkiler kurabilen, buna karşın dikkati çabuk dağılan bir öğrenci görünümündedir. Mustafa, Muhammet, Ela ve Ramazan ise potansiyelleri yüksek, heyecanlı, öğrenmelerini sürekli ilerleten, buna karşın grup ortalamalarında kalan öğrencilerdir. Havva araştırma sürecinde dengesiz bir performans izlemiş, bazı son durum tespitlerinde en az ifade bırakan bazı durum tespitlerinde en çok ifade bırakan öğrenci olmuştur. Bu durumunun nedeni ortaya koymak için Havva ile görüşme yapılmış, görüşmenin genel gözleminden ve öğrenci ifadesinden ek açıklamalara ve yönlendirmelere ihtiyaç duyduğu anlaşılmıştır. Yeryüzü şekilleri kavramlarında hayatından örneklerle yüz yüze geldiğinde Havva'nın grubun en başarılı öğrencilerinden birisi olabildiği görülmüştür. Asunur öğrenci grubunun en az ilerleme kaydeden öğrencisi görünümündedir. Genel olarak değerlendirildiğinde öz benlik algısının düşük olduğu, sosyal bilgiler dersi için ön yargılar geliştirdiği, diğer ders öğretmenleriyle yapılan değerlendirmelerde en başarılı olduğu dersin İngilizce olduğu, derse katılımının düşük olduğu, veri üretme araçlarını isteksiz doldurduğu süreç içerisinde

gözlemlenmiştir. Ayşegül ve Nisa araştırma sürecinin ilk kavramlarında grup ortalamasının altında ilerleme kaydederken araştırma sürecine uyum sağlamışlar ve performanslarını geliştirmişlerdir. Bu durumun gerçekleşmesinde Ayşegül'ün kendini tanıması, araştırmacıdan eksiklerini gidermesi için yardım istemesi etkilidir. Nisa ise derse ön yargılı olarak araştırma sürecine başlamış süreç içerisinde eğlenceli etkinliklerle ön yargılarını kırmış, bilhassa deney ve gözleme dayalı ek etkinliklerde daha iyi öğrenen durumuna gelmiştir. Nisa'nın ilerleme noktasında grubun altında kalma nedenleri değerlendirildiğinde derse ilişkin tutumu, düşük benlik algısı, çekingenlik sorunları yaşadığı görülmektedir. Öykü, İlhami, Yasin, Taha ise grubun ortalarında yer almışlar, etkinliklere katılım noktasında değişken tutum sergilemişler, sürekli olarak etkinlikler sonrasında öğrenmeleri iletmişlerdir.

Araştırmada kullanılan etkinliklerde öğrenci grubu en çok yeni şeyler ürettikleri, bilgiye gözlemleri ve deneyimleri ile ulaştıkları deneyimleri gerçekleştirmekten hoşlanmışlardır. Özellikle ek eylem etkinlikleri bu tip uygulamalara dayalıdır ve öğrenci grubunun en fazla yeni öğrenmeler edinip eksikliklerini kapattıkları uygulamalar deney ve gözleme dayalı uygulamalar olmuştur. Araştırma süresince geleneksel yaklaşımın dışına çıkıp aktif öğrenme uygulamaları grubun genel ilerlemesine büyük katkı sağlamıştır. Ayrıca öğrenci grubu etkinlik ve konu aktarımında bol örneğe, yaşantılarından ve hayatın içinden bağlantılara ihtiyaç duymuş, bu ihtiyaçların karşılanması oranında anlamlı öğrenmeler kaydetmiştir.

### **5.1.1. Araştırmada Neler Farklı Yapılabilir?**

Ortaokullarda 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi haftada 3 saat olarak işlenmektedir. Ders saatinin azlığı öğrenci grubu ile yeterince etkinlik yapılmasının önüne geçmektedir. Bu sorunu aşmak için eylem araştırması sürecinde başka derslerden alınan ilave 1 saatlik derse ihtiyaç duyulmuştur. İlk ders saatinde ön durum tespiti, önceki haftanın tekrarı, veri üretme araçları hakkında bilgilendirmeler yapılmış, ikinci ders saatinde konu ders programına, öğrenme alanı kazanımlarına uygun olarak işlenmiş, üçüncü ders saatinde konu etkinliği yapılmış, son durum tespiti gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından bulgulara dönüştürülüp analiz edildikten sonra eksik öğrenmeleri gidermek için ilave ders saatinde ek eylem araştırması yapılmıştır. Bu durum araştırmacının çalışma zamanını kısıtlamış, öğrenci grubuna öğrendiklerini sindirmesi için yeterli zaman verilmemesine neden olmuştur. Oysa her kavram için iki hafta süre ayrılıysaydı bu sorunun önüne

geçilebilirdi. Ancak bu durumda da öğrenme alanı kazanımları için ve sosyal bilgiler dersi için öngörülen süre zarfında konular bitmezdi.

Dersler araştırmacı tarafından video kaydına alınmak istenmiş, derslerde grubun davranış ve tutumlarını tekrardan kontrol edip gözden kaçan noktaları yakalamak istemiştir. Ancak okul idaresi, veliler ve öğrenciler derslerin video kaydına alınmasını istememişler, bu uygulamadan vazgeçilmiştir.

Araştırma süreci boyunca araştırmacı kavram konularıyla ilgili farklı etkinlikler hazırlamış, zorlandığı durumlarda zümre öğretmenlerinden fikirler almış, etkinliklerin amaca ne kadar hizmet ettiğini başka bir grup üzerinde test edecek zamanı olmamıştır. Bu araştırmada kullanılan etkinlikler bir önceki yıl hazırlansa, farklı 5. Sınıf öğrencileri üzerinde uygulanıp avantaj ve dezavantaj noktaları belirlenerek düzeltilseydi bu araştırmada etkinliklerin yararı daha yüksek olabilirdi.

Araştırma sürecinin tamamı öğrencilerin kendi sınıf ortamlarında ve klasik oturma düzeninde gerçekleşmiş, araştırmacı süreç boyunca öğrencilerin ders içi katılımlarını desteklemiş, kendi aralarındaki konu dışı etkileşimi engellemiştir. Araştırma ortamı eğer bir laboratuvar veya sosyal bilgiler sınıfı olsaydı, öğrenci grubu konu ile ilgili pano, levha, harita gibi uyarıcılara daha fazla maruz kalsa ve oturma düzeni her hafta değiştirilseydi araştırma süreci boyunca ön öğrenmelerini tekrar etme, bilgilerini daha çok sınama fırsatı bulunabilirdi.

Odak grup görüşmeleri süre sınırlılığından dolayı dörder kişi dörder kişi olarak gerçekleşmiştir. Bu durum bazı öğrencilerin grup içerisinde cevap verirken arkadaşlarından çekinmesine neden olmuştur. Ayrıca odak grup görüşmelerinde bazı öğrencilerin öğrenme süreçlerine nelerin etki ettiği ile ilgili sorulan sorular konu kapsamı dışına çıkmıştır. Öğrenciler okul ve konu dışına çıkarak ailevi problemlerini, ekonomik sıkıntılarını, okul dışı ortamlardaki huzursuzluklarını araştırmacıya aktarmışlar, araştırmacının duygusal tepkiler vermesine neden olmuşlardır. Bu durum görüşmeler başlamadan açıklanabilir ve görüşmeler konu, okul ve araştırma süreciyle sınırlı tutulabilirdi.

Araştırmaya konu kavramlar 6. Sınıf sosyal bilgiler dersinin aynı öğrenme alanında derinlemesine yer almaktadır. 5. Sınıfta ihmal edilen iklimi etkileyen faktörler, iklimin elemanları, iklim tipleri konusu, yeryüzü şekilleri konusu, yerleşmeye etki eden faktörler konusu daha kapsamlı ve detaylı olarak yer almaktadır. Eylem araştırması bu noktada farklı bir tasarımla iki sınıf içinde uygulanabilir, sonuçlar kıyaslanıp tartışmaya açılabilirdi.

Bu araştırma kapsamında ele alınan kavram ve konular öğrenme alanı konu kazanımları ile sınırlandırılmıştır. Müfredatta yer almayan, kazanım olarak ifade edilmeyen noktalar, temel ve alt boyutlar araştırma bulgularında yer almamıştır. Bu araştırma bir eylem araştırması olduğundan, uygulama süreci, etkinlikler, öğrenci grubu özellikleri, fiziki mekân özellikleri, araştırmacının tutumu ve sınırlandırmaları uygulamadan uygulamaya değişiklik gösterebileceğinden dolayı bu çalışma diğer araştırmacıların doğrudan alıp uygulayabilecekleri bir çalışma değildir. Ancak model, süreç, izlenen yol ve yöntemler diğer araştırmacılara örnek olabilir.

## 5.2. Öneriler

Bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak kavram öğretimi, eylem araştırması, insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı ile ilgili aşağıda yer alan önerilerde bulunulmuştur.

Etkili bir kavram öğretimi için öğrenme alanlarına özgü kavramlar sosyal bilgiler programı içeriğinde kavram analizleri yapılarak yer alabilir.

Kavram öğretiminin amacına uygun bir biçimde gerçekleşmesi için öğrencilerin ilgili kavramlara ilişkin ön bilgilerini ortaya koymak, kavram öğretimi süreci sonrasında ilgili kavramlara ilişkin ilerlemelerini, ders sürecinin verimliliğini, etkinliklerin yararlılığını tespit etmek ve eksik öğrenmeleri belirlemek amacıyla zihin haritalarından yararlanılabilir.

Öğretmenlerin ders sürecinde öğrenci grubunun davranışlarını, tutumlarını, derse ilişkin ilgilerini analiz edebilmeleri ve öğrencilerin öğrenme stillerini gözlemleyerek öğrenen gruba ilişkin betimlemeler yapabilmeleri, bireysel öğretim süreci hazırlaya bilmeleri için saha notları almaları veya ders günlüğü tutmaları önerilebilir.

Öğrenci grubunun kavram öğretim sürecine ilişkin betimlemelerini öğrenmek, etkinlik ve uygulamaların öğrenci gözüyle yararlılığını anlayabilmek, kavram öğretiminde başarısızlık nedenlerini bireysel faktörler açısından tespit edebilmek için öğretmenlere ve kavram öğretimi araştırmacılarına odak grup görüşmesi yapmaları önerilebilir.

Bu araştırmada eylem planı ve ek eylem planı kapsamında hazırlanılarak kullanılan kavramlara özgü çalışma kağıtları, deney tasarımları, maket ve materyaller

kavram öğretiminde başarıyı arttırmıştır. Kavram öğretiminde öğretmen ve araştırmacılara bu etkinlik türlerini kullanmaları önerilebilir.

Haritanın elemanları alt boyutunda yer alan düzlem ve kuşbakışı görüntü kavramlarının öğretiminde çalışma kağıdına dayalı etkinlikler yetersiz kalmış, diğer alt boyutların öğretiminde ise hazırlanan çalışma kağıtları amaca hizmet etmiştir. Düzlem ve kuşbakışı görüntü kavramlarının öğretimi için üç boyutlu etkinlikler, öğrenci grubunun aktif katıldığı uygulamalar ve somut deneyimlerin kullanılması önerilebilir.

Öğrenci grubu yaşadıkları çevrede yer alan yeryüzü şekillerini çalışma kağıtları aracılığı ile daha kolay öğrenirken yaşadıkları çevrede yer almayan, somut deneyimlerinin olmadığı yeryüzü şekillerini öğrenmede zorlanmıştır. Öğrenme alanı içeriğinde yer alan yeryüzü şekilleri konusunda ders işleme sürecinde yakından uzağa ilkesince hareket etme, bol örnek verme, somutlaştırmaya dayalı materyal kullanma, öğrencilerin ders materyali hazırlamasını sağlama ve üç boyutlu maket kullanımı önerilebilir.

Yeryüzü şekillerine ve iklim kavramlarına ilişkin veri toplama sürecinde önceki yaşamlarında gezi gözlem etkinliklerine katılan öğrencilerin daha başarılı oldukları ve bu kavramlarla ilgili ön durum ve son durum zihin haritalarında daha fazla cevap verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda gezi gözlem etkinliklerinin yeryüzü şekilleri ve iklim konularının öğretiminde aynı zamanda pekiştirilmesinde kullanımı önerilebilir.

İklim ve Türkiye’de görülen iklimlere ait kavramların özelliklerinin ayırt edilebilirliğinin sağlanması amacıyla bol örneklere dayalı kavram öğretimi süreçleri tasarlanabilir.

Sosyal bilgilere özgü deney uygulamaları öğrencilerin aktif katılım sağladığı, gözlem yaptığı, ulaştıkları sonuçları değerlendirdiği üst bilişsel bir süreç olarak iklim konusunun öğretiminde, nüfus ve yerleşme konusunun eksiklerinin giderilmesinde kullanılmış, öğrenci grubunun kavram öğrenme başarısını arttırarak bu araştırmanın en verimli etkinliği olmuştur. Bu bağlamda sosyal bilgiler ders içeriğinde deney ve deneye dayalı gözlem tekniklerinin kullanılması önerilebilir.

Doğal afetler karşısında alınabilecek tedbirler, doğal afetlerin nedenleri ile ilgili kavramların öğretimi için öğrencilerin çevrelerinde bulunan tehlike ve tehditleri doğru anlayıp çözümler buldukları aktif katılımlı bir etkinlik olan tehlike avı etkinliği uyguna olarak önerilebilir.

Yenilenen sosyal bilgiler ders programının uygulamadaki sorunlarını, işe yarar yönlerini ve geliştirilmesi gereken noktalarını daha iyi ortaya koymak, öğretmenlere öğrenme alanı konularının işlenmesinde model olabilecek ürünler oluşturmak, ders süreçlerini ek etkinliklerle zenginleştirmek için tasarlanacak çalışmalarla farklı bölgelerde, farklı sosyal ve ekonomik düzeyde ki öğrenci gruplarıyla eylem araştırmaları yapılması önerilebilir.

Bu araştırmanın ana konusu kavram öğretimidir. Kavram öğretimi için en etkili uygulamalar zihin haritaları, kavramsal değişim metinleri, sosyal bilgilere özgü deneyler, üç boyutlu maketler olarak sayılabilir. Sosyal bilgiler alanyazını kavram öğretimi ile ilgili az ve yetersiz çalışma içeriğine sahiptir. Bu bağlamda araştırmacıların kavram öğretimi ile ilgili niteliği yüksek çalışmalara yönelmesi önerilebilir.

Eylem araştırması ile ilgili alanyazın tarandığında tüm branşlar için yeterli çalışmanın olmadığı görülmektedir. Özellikle aktif olarak öğretmenlik mesleğine devam eden aynı zamanda lisans üstü eğitimini sürdüren araştırmacılara eylem araştırması çalışma yöntemi olarak önerilebilir.

Meraklı, soru soran, ders sonrası konu tekrarı yapan, ileride sosyal bilimlerle ilişkilendirilebilecek meslekleri gerçekleştirmek isteyen, derse karşı pozitif düşünce geliştiren ve gezi- gözlem etkinliklerine katılan öğrenciler kavram öğrenmede daha başarılı olmuştur. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerine öğrencilerin merak duygusunu arttırmaları, soru sormalarını teşvik etmeleri, sosyal bilimleri ve ilişkili meslekleri öğrencilere iyi açıklamaları, konu tekrarını önermeleri ve tekrar etkinlikleri ile kavram öğretimini gerçekleştirmeleri, gezi- gözlem faaliyetleri düzenlemeleri ve öğrencilerde derse ilişkin pozitif düşünce oluşturacak çalışmalar yapmaları önerilebilir.



## KAYNAKÇA

- Akdağ, Ş. (2010). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi yeryüzünde yaşam ünitesindeki kavram yanlışları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).* Afyonkarahisar: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akgün, S. (2004). *Fen Öğretimi.* Ankara: Nasa Yayınları.
- Akman, A. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Problem Çözme Stratejisinin Öğrencilerinin Kavramları Anlama Ve Problem Çözme Performansları Üzerine Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).* Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akşit, İ. (2016). *7. Sınıf sosyal bilgiler dersi Türkt tarihinde yolculuk ünitesinde geçen bazı kavramların öğrenilmesi sürecinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve çözümüne yönelik bir eylem araştırması (Yayımlanmamış doktora tezi).* Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyürek, S. (2003). *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi (Doğruluk Kavramı Örneği) (Yayımlanmamış Doktora Tezi).* Kayseri: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Al, S. (2016). *Müzikal zeka temelinde çoklu zeka etkinliklerini sosyal bilgiler dersinde uygulamak: Bir eylem araştırması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).* İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alabaş, R. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenme modeli: Bir eylem araştırması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).* İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alkış, S. (2014). Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi. M. S. (Ed.) içinde, *Sosyal Bilgiler Öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.
- Altıntaş, İ. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık kazanımları: Eylem araştırması 8Yayımlanmamış doktora tezi).* Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, M. (2018). *Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında yeryüzünde yaşam ünitesi coğrafi kavram ve mekânlar konularına yönelik öğrencilerin akademik başarılarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).* Burdur: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, .
- Avcı, G. (2015). *Altıncı Sınıflarda Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Coğrafi Kavramları Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanlışlarının Belirlenmesi.* İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Avşar, S. (2010). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler derslerinde coğrafya konularının öğretiminde materyal kullanımının öğrenci başarısına etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ay, T. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde yerel toplum çalışmalarından yararlanma: Bir eylem araştırması (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2006). *Geleneksel- Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barth, J. L. (1991). *Elementary And Junior High/ Middle School Social Studies Curriculum Activities And Materials (3 Edition)*. Lonham: University Press Of America, Inc.
- Barth, J., & Demirtaş, A. (1997). Sosyal Bilgiler Öğretimi: Kaynak Üniteler. *Milli Eğitim Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Eğitimi* (s. 10). içinde Ankara: YÖK/ Dünya Bankası.
- Bayık, D. (2016). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi destekli zihin haritası tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumuna etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beyazıtöğlü, E. (1991). *İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Öngörülen Kavramların Kazandırılma Düzeyleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilgiç, S. (2018). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler derslerinde kanıt temelli öğrenmeye ilişkin bir eylem araştırması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bitlisli, N. (2014). *6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi yeryüzünde yaşam ünitesinde geçen coğrafi kavramları algılama düzeyleri ve kavram yanlışları: Bayburt örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Giresun: Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Buzan, T., & Buzan, B. (2015). *Zihin Haritaları (4.Baskı), Çeviren: Güntülü Tercanlı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Candan, A. (1998). *Kavramlara Dayalı Tarih Öğretimi (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Creswell, J. (2013). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları: Araştırma deseni*. (Çev. Ed. S. B, Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakmak, F. (2006). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi nüfus ve yerleşme konusunda geçen kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışlıkları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, G. (2014). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğrenme ortamlarında portfolyo kullanımı: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, K. (2018). *Sosyal bilgiler dersi yeryüzünde yaşam ünitesi iklim ve insan ilişkisi konularının materyal destekli öğretiminin bazı değişkenler açısından öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tzi). Burdur: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çeliköz, N. (1998). Kavram Öğrenme ve Öğretme İlkeleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (2) 69-76.
- Çepni, S. (2005). *Araştırma Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Kültür Merkezi Yayınları.
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Kültür Merkezi Yayınları.
- Dinç, İ. (2014). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi iletişim ve insan ilişkileri ünitesinde geçen kavram ve tanımlara erişme düzeyi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan: Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, O. (2007). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi bir ülke bir bayrak ünitesindeki kavramların öğrenilmesinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi),. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğanay, A. (2005). Öğretimde Kavram ve Genellemelerin Geliştirilmesi. C. Ö. (Ed) içinde, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 227-255). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Doğrukök. (2004). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal bilgiler Dersinde Yer Alan Kavramların Kazandırılma Düzeyi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dündar, H. (2007). *Kavram Analizi Stratejisinin Öğrencilerin Kavram Öğrenme Başarısı ve Hayat Bilgisi Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Dündar, H. (2007). *Kavram analizi stratejisinin öğrencilerin kavram öğrenme başarısı ve hayat bilgisi dersine ilişkin tutumlarına etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erden, M., & Akman, Y. (2007). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme ve Öğretme (16. Baskı)*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Evrekeli, E., İnel, D., & Balım, A. (2012). Kavram Ve Zihin Haritası Kullanımının Öğrencilerin Kavramları Anlama Düzeyleri İle Fen Ve Teknolojiye Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkileri. . *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Fidan, N. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde geçen demokrasi ve cumhuriyet kavramlarıyla ilgili bilgilerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Girgin, M. (2005). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kavram, İlke ve Genellemeler. A. T. (Ed.) içinde, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Girgin, Y. (2012). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerde Kavram Haritası Kullanımın Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Glesne, C. (2012). *Nitel Araştırmaya Giriş. (Çev., Ersoy, A. ve Yalçınoğlu, P.)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göfner, B. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması (Yayımlanmamış doktora tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gültekin, E. (2016). *Ortaokul 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Adım Adım Türkiye" Ünitesinde Bulunan Kavramların Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Johnson, A. (2014). *Eylem araştırması el kitabı. (Çev. Y. Uzuner. M. Özten Anay)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kan, A. Ü. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde bireysel ve grupla zihin haritası oluşturmanın öğrenci başarısına, kalıcılığa ve öğrenmedeki duyuşsal özelliklere etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaptan, F. (1999). *Fen Bilgisi Öğretimi, Öğretmen Kitapları Dizisi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Karadeniz, O. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan Atatürkçülük konularındaki kavramların kazandırılma düzeyi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakuş, U. (2006). *Coğrafya'da iklim konularının öğretiminde deney yönteminin öğrenci başarı düzeyine etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi)* Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keskin, K. (2003). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilere Tarih Kavramlarının Kazandırılma Düzeylerinin Araştırılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıçoğlu, G. (2011). *Sosyal bilgiler derslerinde kavramsal değişim metinlerinin kavram yanlışlarını giderme üzerine etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Malatyalı, E., & Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı Öğrenme Sürecinde Kavramlar ve Önemi: Kavramların Pedagojik Açından İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (14), 323.
- Martorella, P. (1996). *Teaching Social Studies The Elementary School/The Basics Of Citizenship*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*. UK: Routledge.
- MEB. (2006). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2015). *TTKB Sosyal Bilgiler Dersi 6. Ve 7. Sınıflar Öğretim Programı Kılavuzu*. Ankara: <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>.
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4,5,6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: <http://mufredat.meb.gov.tr>.
- Meydan, A. (2001). *İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler öğretimi coğrafya ünitelerinin işlenişinde laboratuvar ve görsel-işitsel materyal kullanımının öğrencilerin niteliksel gelişimine etkisinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Öktem, G. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde yer alan kavramları anlama ve kazanma düzeyleri (yeni programın pilot*

*uygulaması Samsun ili örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Öz, G. (2017). *Sosyal bilgiler 7. sınıf öğretim programında yer alan kavramların çoklu zekâ yaklaşımına göre öğretimi (Yüksekova ilçesi örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Özatl, N., & Bahar, M. (2010). Öğrencilerin Boşaltım Sistemi Konusundaki Bilişsel Yapılarının Yeni Teknikler ile Ortaya Konması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, (2) 10.

Özatl, N., & Bahar, M. (2010). Öğrencilerin boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni tekniklerle ortaya konması. *Abant İzzet Baysal Üniversite Dergisi*, 10(2) 9-26.

Özatl, N.S., & Bahar, M. (2010). Öğrencilerin Boşaltım Sistemi Konusundaki Bilişsel Yapılarının Yeni Tekniklerle Ortaya Konması. *Abant İzzet Baysal Üniversite Dergisi*, 10(2) 9-26.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayınculuk.

Özkaya, F. (2010). *Altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi 3 ve 4. ünitesinde bulunan kavramların bazı değişkenlere göre öğrenilme düzeyi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan: Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Öztaşçı, C. (2017). *Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde uygulamaya koymak: Bir eylem araştırması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Öztürk, C. (. (2011). *Farklı Ülkelerde Sosyal Bilgiler Öğretim Programları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Özyürek, M. (1983). 1983. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 347.

Pektezel, B. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularının öğretiminde drama kullanımı: Bir eylem araştırması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Saban, A. (2000). *Öğrenme ve öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sabancı, O. (2008). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde yer alan vatandaşlık konularıyla ilgili kavramsal anlamaları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi),. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Sackman, S. (1989). The role of metaphors in organization transformation . *Human Relation*, (42) 463-485.

- Sağ, Ç. (2018). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde somut olmayan kültürel miras eğitimine yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Bartın: Barın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim.Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Subaşı, S. (2013). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi "Adım Adım Türkiye" Ünitesinde Yer Alan Kavramları Öğrenme Düzeyleri İle Derse Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Süer, S. (2010). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinde coğrafi kavramlar bakımından öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeyleri ve bu kavramların geliştirilmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, C. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlıklarının geliştirilmesi: 'Bilim Teknoloji Sosyal Değişme' dersinin eylem araştırması ile tasarlanması*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şeker, M. (2003). *İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Kavramlarının Kazanılmışlık Düzeyi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, A. (2006). Kavram Öğretimi. A. Şimşek içinde, *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim* (s. 27-70). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Talay, F. (2011). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında işlenen yeryüzünde yaşam ünitesinde geçen coğrafya kavramlarının kazanılmışlık düzeyi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tarhan, M. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde girişimcilik becerisinin kazandırılması üzerine bir eylem araştırması (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Bolu: Bolu Abant İZZet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TDK. (2018). [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr).
- Tokcan, H. (2015). *Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tosun, C., & Doğan, R. (2005). *İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisinde Kavram Haritaları*. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Turan, N. (2010). *Alternatif Değerlendirme Tekniklerinden Kavram Haritası ve Dallanmış Ağaç İle Klasik Değerlendirme Tekniklerinin Öğrenci Başarısı Açısından Karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Türe, H. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde aile katılımına dayalı etkinliklerden yararlanma: Bir eylem araştırması (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uğur, A. (2007). *Oluşturmacı sosyal bilgiler öğretiminde örnek olay incelemesi tekniği kullanımının öğrencilerin empatik düşünme becerilerine etkisi: Bir eylem araştırması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ursavaş, M. (2016). *Ortaokul sosyal bilgiler programında yer alan doğal afetler konularına yönelik öğrencilerin, farkındalık, bilinç düzeyleri ve görüşlerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Burdur: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ülgen, G. (2004). Kavram Gelişime . *Kuramlar ve Uygulamalara (4.Baskı)* (s. 107). içinde Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülger, F. (2003). *İlköğretim okulu 7. sınıf sosyal bilgiler programında geçen temel kavramların 8. sınıf öğrencilerinde erişimi düzeyi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ülken, H. (1983). *İslam Felsefesi*. İstanbul: Ülken Yayıncılık.
- Ülken, H. (1983). *İslam Felsefesi*. İstanbul: Ülken Yayıncılık.
- Ünlü, F. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler programında geçen temel kavramların 8. sınıf öğrencilerinde erişimi düzeyi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üztemur, S. (2017). *Sosyal bilgiler öğretimi bağlamında tarihi mekânlar ve müze ile eğitim etkinliklerinin geliştirilmesi ve uygulanması: Manisa ili örneğinde bir eylem araştırması (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vygostky, L. (1985). *Düşünce ve Dil (Çevri: Semih Koray)*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Vygotsky, L. (1985). *Düşünce ve Dil Çeviri: Semih Koray*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data:.* Newbury Park CA: Sage.
- Yaman, B. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde karikatür kullanımı (Eylem araştırması) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yanpar, T. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (20. Baskı)*9. Ankara: Anı Yayıncılık.



- Yazıcı, H., & Samancı, O. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Ders Konuları İle İlgili Bazı Kavramları Anlama Düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, 83-90.
- Yel, S. (2008). Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi. B. Tay, & A. Öcal içinde, *Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi* (s. 306). Ankara: Pegem Akademi Yatınevi.
- Yel, S. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi. C. Ö. (Ed). içinde, *Kavram Geliştirme ve Öğretimi (2. Baskı)* (s. 113). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Yıldırım , A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5.Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, G. (2010). *sınıf sosyal bilgiler öğretim programı ölçme ve değerlendirme boyutunun etkililiği üzerine bir eylem araştırması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, H. (2008). *İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler dersinde kavram haritalarının kullanılmasının başarıya etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*.. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yükselir, A. (2006). *İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler programında geçen kavramların kazanımı ve kalıcılığında kavram analizi yönteminin etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

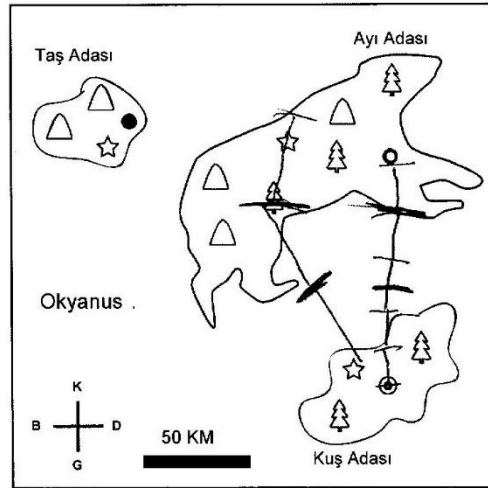


## EK 2. Haritada Yolunu Bul Etkinliği

9/10/2020

## HARİTADA YOLUNU BUL

Lejant	
△	Dağ
○	Nüfus 20.000
⊙	Nüfus 10.000
●	Nüfus 5000
☆	Şehir
🌲	Orman



İçlerini Boya!

Dağları mor'a boya.

Denizleri maviye boya.

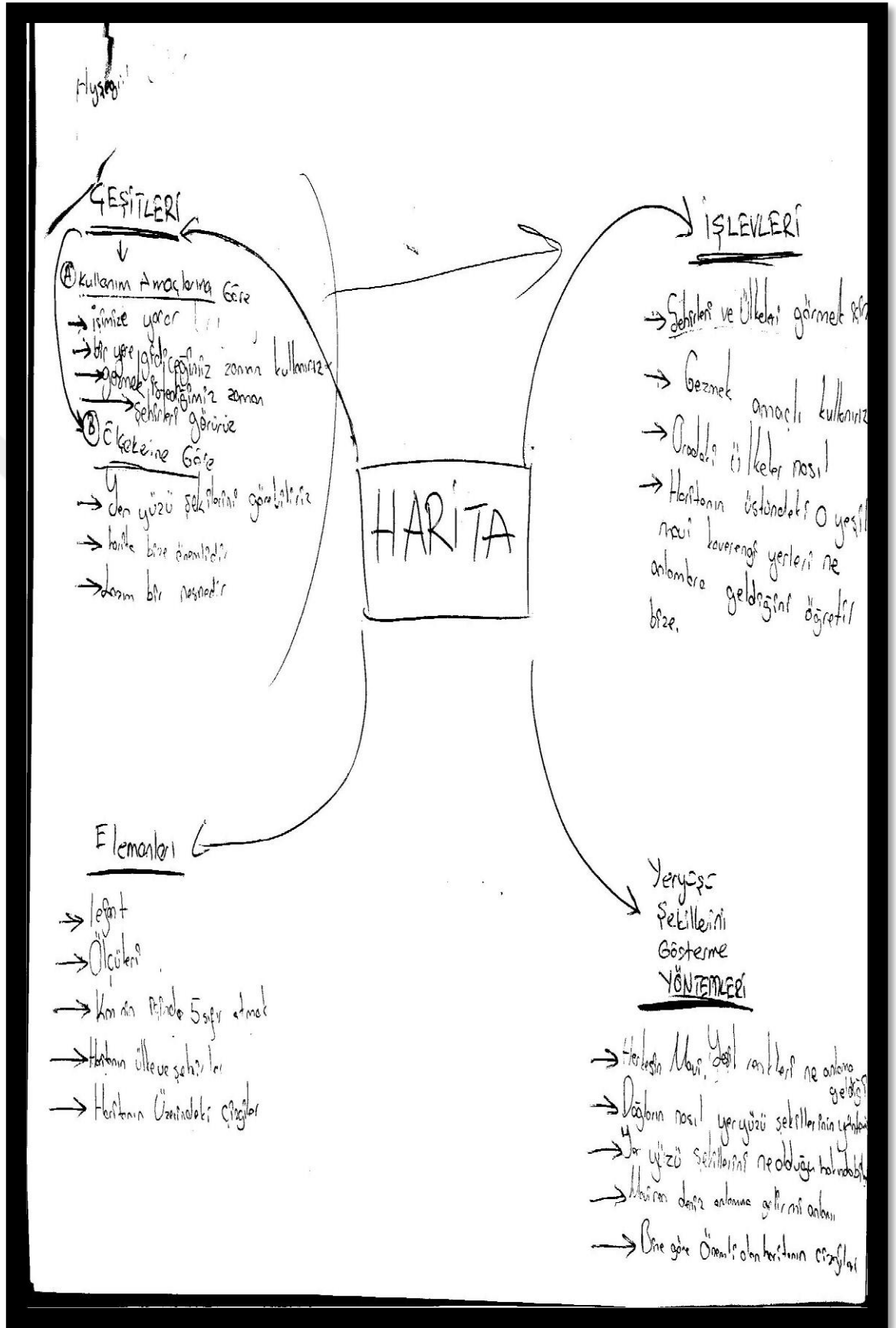
Şehirleri sarıya boya.

Ormanları yeşile boya.

Harita ve lejanttan yararlanarak aşağıdaki soruları yanıtla.

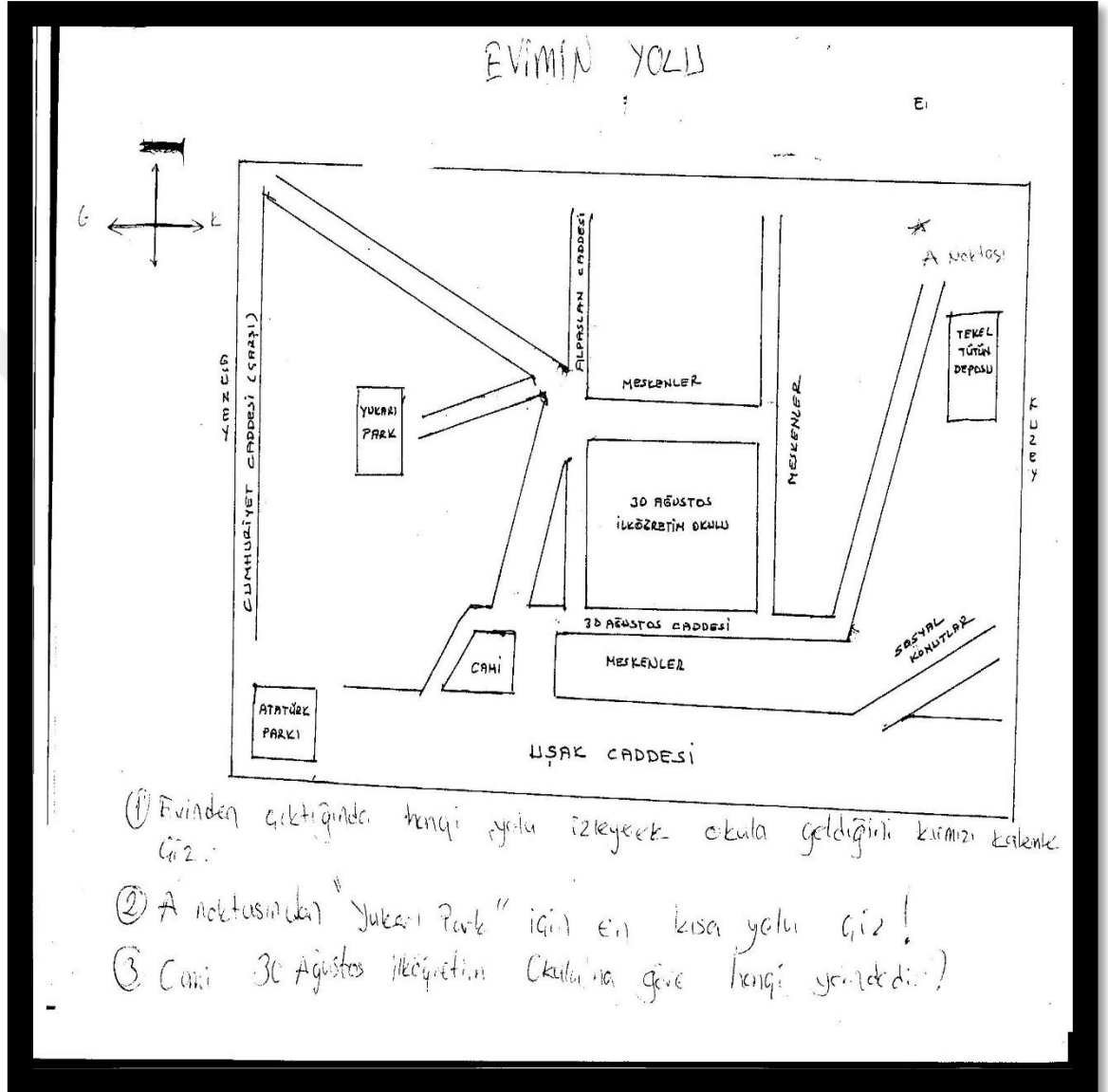
1. Ayı adasının nüfusu ne kadardır? 20.000
2. Taş adasının nüfusu ne kadardır? 5000
3. Haritadaki yönlerden yararlanarak Kuş adasından Ayı adasına hangi yönde gideceğini belirle.  
Kuzey
4. Ayı adasının başkentinden, Kuş adasının başkentine gitmek için kaç kilometre yol gitmen gerektiğini hesaplamak için haritadaki ölçekten yararlan. 250 km
5. Ayı adasında Taş adasından ne kadar fazla dağ var? 1 fazla
6. Ayı adasında mı yoksa Kuş adasında mı daha fazla orman var? ayı adası

### EK 3. Öğrenci Grubuna Ait Örnek Harita Son Durum Zihin Haritası

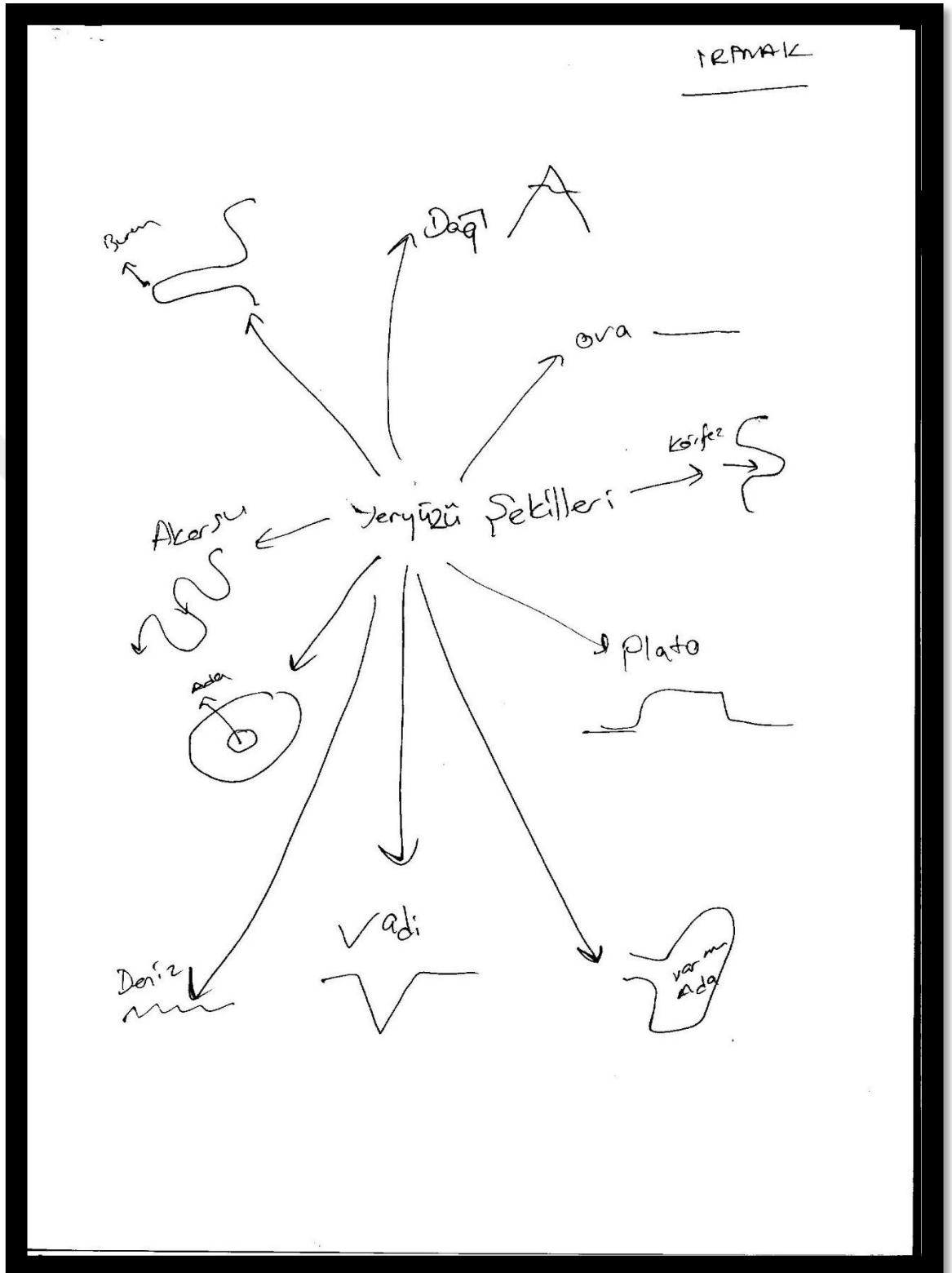




## EK 5. Evimin Yolu Etkinliği



**EK 6. Öğrenci Grubuna Ait Örnek Yeryüzü Şekilleri Ön Durum Zihin Haritası**



## EK 7. Farklı Yeryüzü Şekilleri Etkinliği

18 12 2018

"Öğretmen"  
adını

### FARKLI YERYÜZÜ ŞEKİLLERİ

#### YÖNERGE:

Doğru açıklamalarla, doğru resimleri aralarında bir çizgi çizerek eşleştir.

1. Plato



2. Tepe



3. Dağ



4. Göl



5. Nehir



6. Okyanus



7. Ova



8. Ada



a. Etrafı sularla kaplı küçük toprak parçası.

Ada ✓

b. Yüksekte bulunan geniş düzlükler.

c. Genellikle uzun boylu ve dik olan arazi.

Dağ ✓

d. Kıvrımlı hatlara sahip olabilen su yolu.

Nehir ✓

e. Düz, açık arazi.

Ova ✓

f. Küçük yükseklik, tümsek

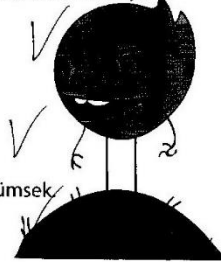
Tepe ✓

g. Etrafı karalarla çevrili su birikintisi

Göl ✓

h. Büyük bir yüzeye sahip su birikintisi

okyanus ✓

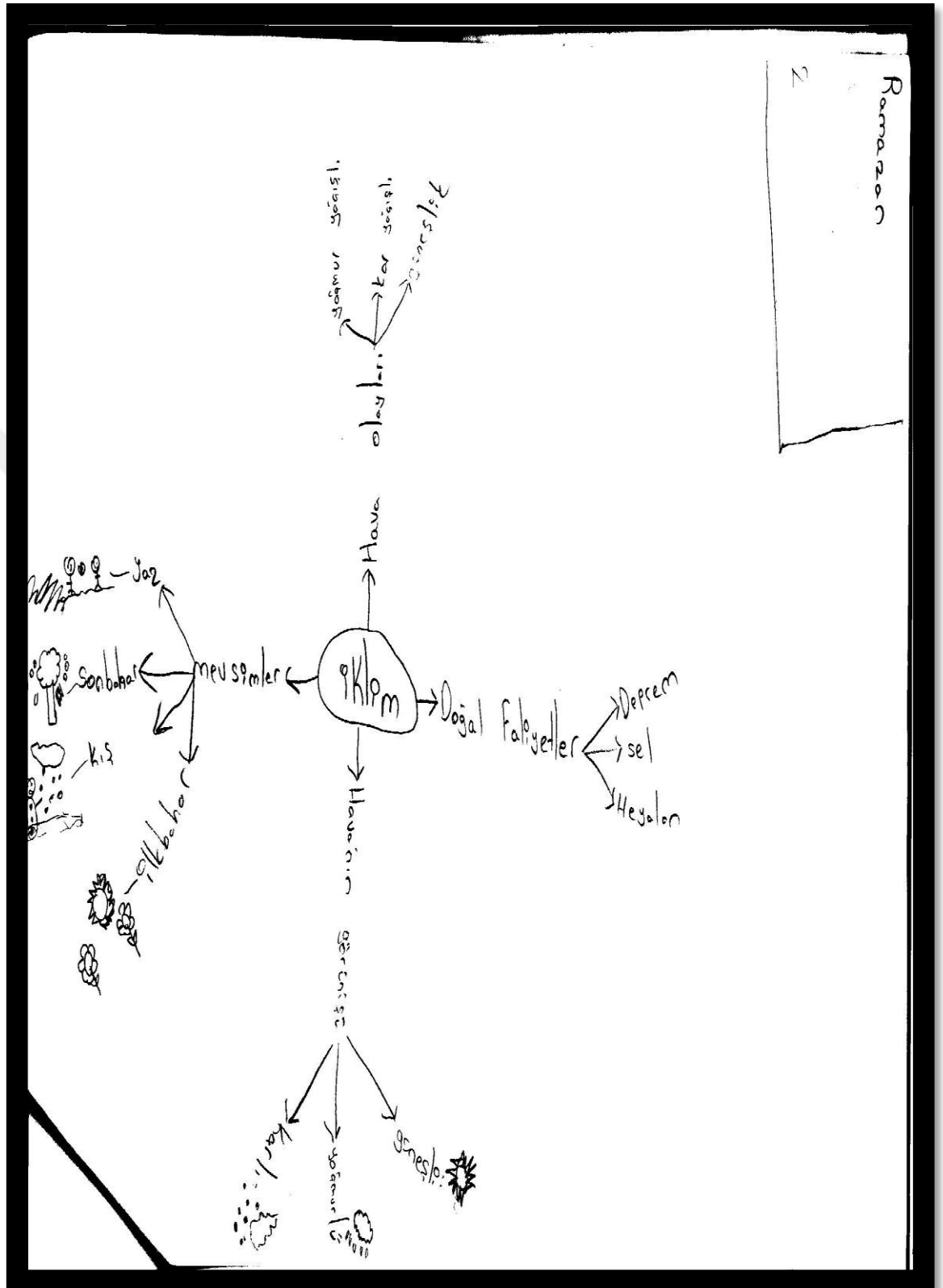






**EK 9. Üç Boyutlu Yeryüzü Şekilleri Maketi**

## EK 10. Öğrenci Grubuna Ait Örnek İklim Ön Durum Zihin Haritası



## EK 11. Öğrenci Grubuna Ait Örnek Türkiye'de Görülen İklimler Ön Durum

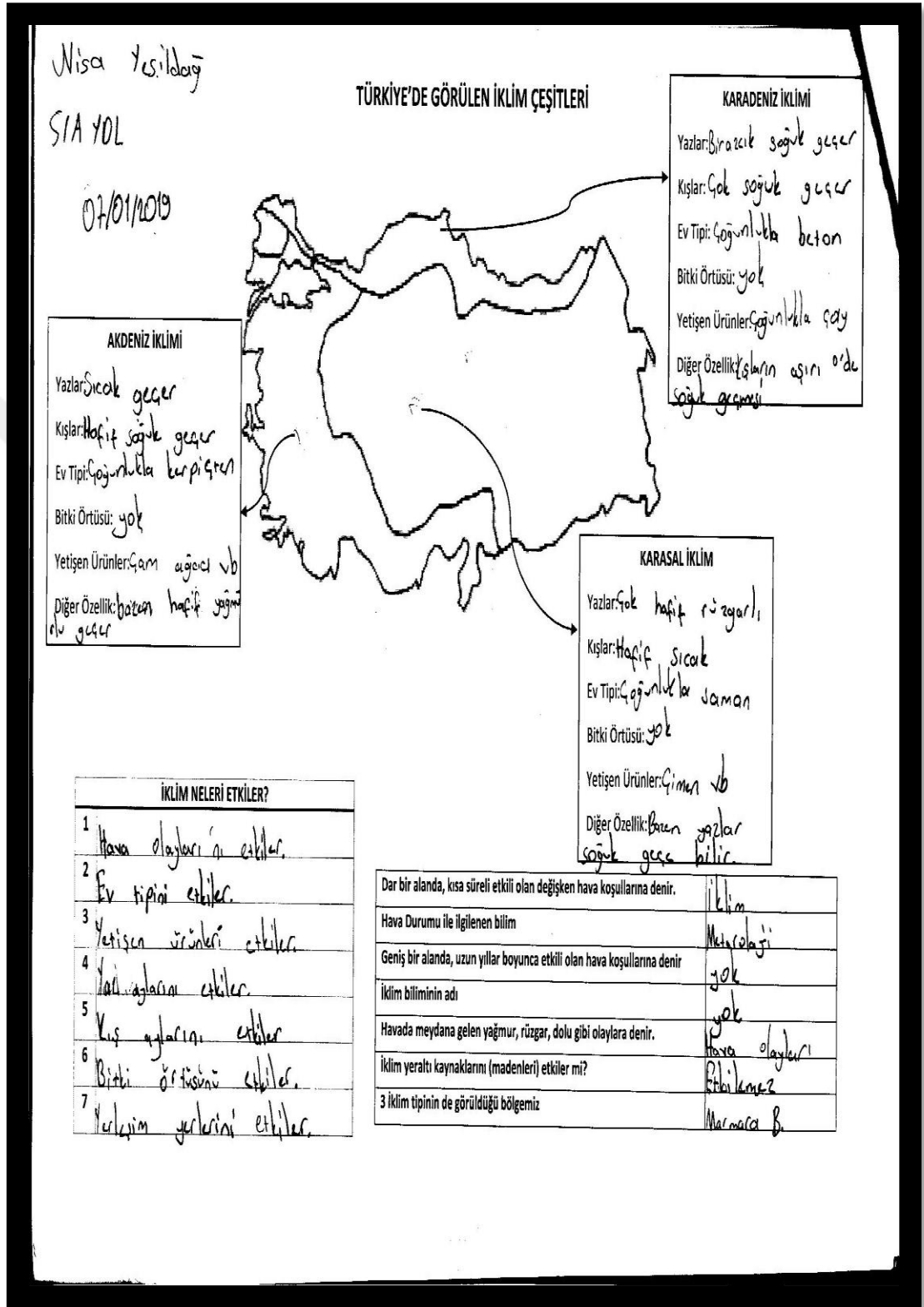
<p>Fatmagöl Gölçük</p> <p><u>Karasal İklimi</u></p> <p>Yazlar: Soğuk</p> <p>Kışlar: Sıcak</p> <p>Bitki örtüsü: Zeytin</p> <p>Yerleşme tipi: Kiremit</p>	<p>Fatmagöl Gölçük</p> <p><u>Karadeniz İklimi</u></p> <p>Yazlar: sıcak</p> <p>Kışlar: soğuk</p> <p>Bitki örtüsü: Ağaç</p> <p>Konut tipi: Kiremit</p> <p>Görüldüğü yerler: Ankara</p>
<p>Fatmagöl Gölçük</p> <p><u>Akdeniz İklimi</u></p> <p>Yazlar: Sıcak</p> <p>Kışlar: Soğuk</p> <p>Bitki örtüsü: Çimen</p> <p>Konut tipi: Kiremit</p> <p>Görüldüğü yerler: İstanbul</p>	







## EK 14. Öğrenci Grubuna Ait Örnek Türkiye’de Görülen İklimler Son Durum Zihin Haritası



**EK 15. Sıcak Hava- Soğuk Hava Deneyi -1**



**EK 16. Sıcak Hava – Soğuk Hava Deneyi -2**





**EK 20. orak Toprak Deneyi -1**

**EK 21. orak Toprak Deneyi -2**

## EK 22. Madenle Değişen Köy Kavramsal Değişim Metni

### Kavramsal Değişim Metni

#### Madenle Dönüşen Köy

Cumhuriyetin ilk yıllarında "Raman Dağı" olarak bilinen yerde 600 kişinin yaşadığı küçük bir köy, "İluh Köyü" varmış. Cumhuriyet döneminde kurulan Maden Tetkik Arama Enstitüsü'nün araştırmaları sonrası bu bölgede petrol varlığı tespit edilmiş. 1948 senesinde yapılan çalışmalarla petrol kuyuları açılmış ve günde 200 varillik petrol ile üretim başlamış. 1950 yılına gelindiğinde 600 kişilik İluh köyü 4500 kişilik nüfusa ulaşmış ve burası "Kasaba" ünvanı almış. Gel zaman git zaman derken mühendisler, işçiler ile onların ihtiyaçlarını karşılayacak her meslek grubundan insan buraya yerleşmeye başlamış. Böylece İluh kasabasının adını "Batman İlçesi" olarak değiştirmişler. 1990 yılında nüfusu çok fazla artınca Batman İl yapılmış. Günümüzde Batmanda 680.362 kişi yaşamaktadır. 600 kişilik bir köyden 680.362 kişilik büyük bir ile dönüşen Batman'da bugün modern bir şehir hayatı, insanların eğitim, sağlık, spor, sanat, ticaret gibi ihtiyaçlarına cevap veren tesisler vardır. Bir maden bir yeri bambaşka bir yer haline getirmiştir.


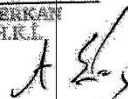
#### Sorular

- 1- Tarımla uğraşan İluh köylülerinin hayatı petrolün bulunması ile nasıl değişmiştir?
- 2- Petrolün bölgede bulunması ne gibi değişiklikler yaratmıştır?
- 3-Madencilik nüfusun dağılışım nasıl etkiler?

**EK 23. Doğal Afetler Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları****DOĞAL AFET GÖRÜŞME SORULARI**

1. Doğal Afet Nedir? Nasıl Tanımlarsın?
2. Size göre hangi olaylara doğal afet denilmektedir?
3. Bugüne kadar hayatınızda yaşadığınız herhangi bir doğal afet oldu mu?
4. Yaşadığınız çevrede görülme ihtimali olan doğal afetleri biliyor musunuz? Peki bu doğal afetlerin nedenini ne olarak düşünüyorsunuz?
5. Hangi doğal afete karşı hangi tedbirleri alacağınızı biliyor musunuz?
6. Doğal afetlerle ilgili hangi kurum ve kuruluşlar faaliyet göstermektedir?

## EK 24. Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/12/2018-25430	T.C. <b>DENİZLİ VALİLİĞİ</b> İl Millî Eğitim Müdürlüğü	18/12/2018
	Sayı : 16605029/44-E.24422820 Konu : Anket Uygulama İzni	
VALİLİK MAKAMINA		
İlgi : Uşak Üniversitesi Rektörlüğü'nün 27/11/2018 tarih ve LC394F2 sayılı yazıları.		
Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Emrah URHAN'ın " 5. Sınıf Sosyal Bilgiler İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı Kavramlarının Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması " konulu çalışmaya yönelik hazırlanmış olduğu anket/bölçek formlarını ilgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli İli Bekilli ilçesinde yer alan Bekilli 30 Ağustos Ortaokulunda uygulamak istemektedir.		
Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzni" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2018/2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüze uygun görülmüştür. Olurlarınıza arz ederim.		
OLUR 18/12/2018 Hakkı ÜNAL Vali a. Vali Yardımcısı	Mahmut OĞUZ Millî Eğitim Müdürü	Gövenli Elektronik İmza Aslı ile aynıdır 18.12.2018
T.C. <b>DENİZLİ VALİLİĞİ</b> İl Millî Eğitim Müdürlüğü  <b>UŞAK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE</b>	A. ERKAN V.H.K.I.	
Kurumünüzce Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüze Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir. Gereğini rica ederim.	Hakkı ÜNAL Vali a. Vali Yardımcısı	
Ek: 1-Anket Formları		
Sıracaplar Mah. Saltık Cad. No: 76 20100/DENİZLİ Elektronik Ad : <a href="https://denizli.meb.gov.tr">https://denizli.meb.gov.tr</a> e-posta : <a href="mailto:yuksekgocesi@yurdus20@meb.gov.tr">yuksekgocesi@yurdus20@meb.gov.tr</a>	Ayrıntılı Bilgi İçin Telefon Belgegeçer	: Tahsin EŞMELİ - Şef :(0 258) 265 55 54 dahili 106 :(0 258) 265 01 69-Sıra dışı ŞB.
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <a href="https://evraksorgu.meb.gov.tr">https://evraksorgu.meb.gov.tr</a> adresinden 6a5f-0a71-3e63-95fc-d50b kodu ile teyit edilebilir.		



## EK 24. Araştırma İzni (Devamı)

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/12/2018-25430



T.C.  
UŞAK ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



45676

I. TAKIM

Sayı : 58066181-100-  
Konu : Araştırma İzni (Emrah URHAN)

DENİZLİ VALİLİĞİNE  
(Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : İlgili öğrencinin 21711/2018 tarihli dilekçesi

Sosyal Bilimler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Emrah URHAN' ın çalışmakta olduğu " 5.Sınıf Sosyal Bilimler İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı Kavramlarının Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması" konulu tezinde kullanılmak üzere Bekilli 30 Ağustos Ortaokulunda ölçme çalışması yapmak istemektedir. Gerekli izni verilmesi hususunu bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır  
Prof. Dr.Ömer KARAHAN  
Rektör/a.  
Rektör Yardımcısı

EK :  
Araştırma İzni dilekçesi Emrah URHAN (46 sayfa)

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

05 Aralık 2018

VALİ Y.

Mevcut Elektronik İmzalar

ÖMER KARAHAN (Rektörlük - Rektör Yardımcısı) 27/11/2018 17:33

Evrak Doğrulama İçin : <https://sbys.usak.edu.tr/en/Vision/Doğrula/LC394F2>

1 Eylül Kampüsü İzmir Yolu 8.Km 64100/Uşak  
Tel: 0.276. 221 21 60  
Faks: 0.276. 221 21 61  
E-Posta: sbmyo@usak.edu.tr


Ayrıntılı bilgi için İrtibat: Halil ÇOHADAR  
Dahili:  
Elektronik e-ğ/http://sosbil.usak.edu.tr/



Sayfa 1 / 1

## EK 24. Araştırma İzni (Devamı)

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/12/2018-25430

 **UŞAK ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
Araştırma İzni Dilekçesi

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA**

Öğrenci Bilgileri	
Öğrenci No	: 164007011
Adı Soyadı	: Emrah URHAN
Program Adı ve Türü	: Sosyal Bilimler Eğitimi (Yüksek Lisans)

Çalışmakta olduğum "5.Sınıf Sosyal Bilimler İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı Kavramlarının Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması" konulu tezime ilgili uygulama yapmak istiyorum. Uygulama esnasında kullanılacak ölçme araçları Ek 3'te verilmiştir. Gerekli iznin alınması hususunu bilgilerinize arz ederim.

Tarih: 21 / 11 / 2018

Öğrencinin Adı Soyadı-İmza:  
Emrah URHAN

Danışmanlığımı yürüttüğüm yukarıda bilgileri yer alan öğrencimin tez çalışmalarında kullanılmak üzere çeşitli ölçme araçları uygulama isteği tarafımdan uygun görülmüştür. Gerekli iznin alınması hususunu bilgilerinize arz ederim.

Tarih: 21 / 11 / 2018

Danışmanın Adı Soyadı-İmzası:  
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf İNEL

**Ekler:**  
Ek 1. Tez Öneri Formu (İmzalı)  
Ek 2. Okul Listesi  
Ek 3. Uygulamada Kullanılacak Ölçme Araçları

**İznilen Yönerge Maddesi:** Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Destegine Yönelik Etil ve Uygulama Yönergesi (S. e) Okul ve kurumlarda yapılacak araştırmanın veri toplama araçları izin onayı bağvurusu, uygulama tarihinden en az dört hafta önce yapılır.

Ö Araştırma veri toplama araçlarının okul ve kurumlarda uygulanması eğitim-öğretim faaliyetini engellememesi için, ilk ve ikinci yarıyılı bitimine en az üç hafta kala yapılmalıdır.

Ö Araştırma yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde, Bakanlıktan izin alanlar PARÇELİN Bakanlığına, ilde izin edenler milli eğitim müdürlüğüne başvurmalıdır. (EK-1)

## EK 25. Araştırmacı Saha Notu Örneği

uygulama-1 (Harita)

Saha Notu: 1. Hafta 2. Ders Saati

- Harita kavramına ilişkin eylem planı kapsamında 2. Ders saati için sınıfa gidildi. Sınıfın klasik oturma düzeninde ders anası ve gerekleri hazır vaziyette öğretmenleri bekletiler. Sınıf mevcudunun tam olduğu yapılan yoklamada anlaşıldı. Hazirlikler tamamlandı ders işleme sürecine geçildi.

- Öğrencilere "Harita nedir?" sorusu yöneltilerek kendi tecrübeleri ile harita kavramını tanımlamaları istendi. Öğrencilerden gelen cevapların hiçbirinin haritayı kavram niteliğinde olmadığı görüldü. Yakın cevaplar (Muhsin, İsmail, Mustafa yakın cevap verdi) teşvik edilse de tam kavrayış görmedi (İlhami, Nisa, Ramazan Kuzu cevap vermediler) Bunun üzerine öğretmen haritanın tanımını yaptı. Haritanın tanımından hareketle öğrenci grubuna haritanın belli unsurları olduğu, tanım dikkatli incelenirse bunların bulunabileceği söyledi ve beyin fırtınası yapıldı. 13 öğrenci 21 farklı unsur saydı. Ancak Asur, Nisa, İlhami bu konuda söz istemedi. Diğer öğrencilerin cevapları tahtaya yazılarak diğer cevaplara paralel şekilde eleme yapıldı. Ders bu etkinliklerle tamamlandı haritanın →