

**AKTİF ÖĞRENMENİN YÜKLEMELER,
BAŞARI İLE HATIRDA TUTMA
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ VE ÖĞRENCİ
GÖRÜŞLERİ**

130145

Filiz ÇULLU

130145

**Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**TE. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
SÖZLEŞME YÖNETİMİ**

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Vesile Yıldız

**Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim
Programları ve Öğretim Anabilim Dalı İçin Öngördüğü
YÜKSEK LİSANS TEZİ
Olarak hazırlanmıştır**

İzmir

2003

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Aktif Öğrenmenin Yüklemeler, Başarı İle Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri Ve Öğrenci Görüşleri” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynaklarda gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıflar yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

1.8.10.7/2003

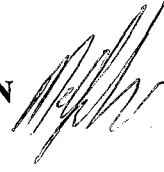
Filiz ÇULLU



Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

İşbu alışmada, J¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd.Doç.Dr.Mustafa şAHİN



¼ye (Danışman): Yrd.Doç.Dr.Vesile YILDIZ



¼ye: Yrd.Doç.Dr.Oğuz SERİN



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

15.10.2003

Prof.Dr.Sedef GİDENER
Enstit¼ M¼d¼r¼



ÖNSÖZ

Bu araştırmada Aktif Öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersi başarısı, hatırd tutma, öğrenci başarı yüklemeleri üzerindeki etkileri ve Aktif Öğrenme uygulamaları hakkındaki öğrenci görüşleri incelenmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde bir çok kişinin yardımı oldu. Umurbey İlköğretim okulunun idarecileri ve Sosyal Bilgiler öğretmeni başarı testlerinin ön denemesinin yapılmasında, Buca İlköğretim Okulu idarecileri, öğretmenleri ve öğrencileri uygulamalar sırasında her konuda yardımcı oldular. Hepsine teşekkür ederim.

Araştırma görevlisi Meltem Gökdağ hem uygulamalar, hem çözümlmeler hem yazım aşamasında çalışmama çok değerli katkılarda bulundu, beni hiç yalnız bırakmadı, en yoğun stresli zamanlarımda bana moral ve güç verdi. Araştırmanın istatistiksel çözümlmeleri aşamasında araştırma görevlisi Murat Ellez'e ve tezimin yazımı sırasında tezimi okuyarak bana yol gösteren Neşe Özkal'a, İngilizce özetin yazılmasındaki yardımlarından dolayı Yrd. Doç. Dr. Uğur Altunay'a, klasik sınav ve başarı testi sorularını hazırlamamdaki yardımlarından dolayı Yrd. Doç. Dr. Mustafa Şahin'e teşekkür ederim.

Prof. Dr Kamile Ün Açıkgöz'e Aktif Öğrenme konusunda beni yetiştiren kişi olarak katkılarından dolayı teşekkür ederim. Öğrenci Başarı Yüklemeleri Ölçeğini kullanmama izin verdikleri için Prof. Dr. Kamile Ün Açıkgöz ve Hale Sucuoğlu'na teşekkür ederim. Aynı zamanda Hale Sucuoğlu'na, tez yazımı ve yorumlar konusunda bana sayısız yardımları bulunduğu, sabırla değerli zamanını bana ayırıp, sorularına yanıt verdiği için teşekkür etmek isterim.

Sevgili ailem ve özellikle annem Ümran Çullu, evdeki tüm sorumluluklarımı erteleyerek çalışmamı en iyi şekilde sürdürmem için bana yardımcı oldular. Sevgili annem, bunaldığımda, sıkıldığımda, yorulduğumda bana hep güç verdi. Arkadaşım Serap Cirit, işten fırsat bulduğu tüm zamanını ayırarak başarı ölçeklerini geliştirmem için bana fedakarca yardım etti. Hepsine teşekkür ediyorum.

Aynı zamanda çalışmakta olduğum DEVAK Özel 75. Yıl İlköğretim Okulu Kurucu Temsilcisi Mustafa Metin'e yüksek lisansımı sürdürmek konusunda gösterdiği her tür anlayış için teşekkür ediyorum. Eğer kendisi bu konuda açık görüşlü olmasaydı, özel bir okulda çalışıp, yüksek lisansımı tamamlamam mümkün olmayacaktı. Okuldaki diğer öğretmen arkadaşlarım en zor günlerimde benim sorumluluklarımı üstlenerek çalışmamı bitirmem için çok yardımcı oldular ve bana moral verdiler. Hepsine ayrı ayrı teşekkür ediyorum.

Sevgili tez danışmanım Yrd. Doç. Vesile Yıldız, bana her an, her yerde zaman ayırdığınız, bitip tükenmek bilmez sorularımı yanıtladığınız, kafamın karıştığı her anda bıkmadan bana açıklamalar yaparak sabır gösterdiğiniz için teşekkür ederim. Bana gösterdiğiniz ilgi ve yardımlar kendimi önemli hissetmemi sağladı ve bu çalışmayı tamamlamakta bana güç verdi. Tatil günlerinde bile değerli zamanınızı ayırıp benimle ilgilendiniz. Her tür desteğiniz için sonsuz teşekkürler.

İZMİR 2003

FİLİZ ÇULLU



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YEMİN.....	I
JÜRİ İMZALARI	II
TEZ VERİ FORMU	III
ÖNSÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	VI
ÇİZELGELER	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIII
ÖZET ve Anahtar Sözcükler	XIV
ABSTRACT and Key Words.....	XV
BÖLÜM I GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Sosyal Bilgilerin İlköğretimdeki Yeri.....	1
Sosyal Bilgilerin Tarihsel Gelişimi.....	1
Sosyal Bilgilerin Tanımı	3
Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgilerin İlişkisi	4
Sosyal Bilgiler Dersinin Amaçları	5
Ülkemizde Sosyal Bilgiler Programının Uygulanışı.....	6
Sosyal Bilgiler Öğretiminin Sorunları	7
1. Amaçlar ve Programdan Kaynaklanan Sorunlar.....	8
2. Ders Kitapları.....	11
Türkiye’de Ders Kitapları	11
Dünya’da Ders Kitapları	14
3. Yöntem Sorunu.....	17
Aktif Öğrenme.....	18
Aktif Öğrenme Nedir?	18
Aktif Öğrenmenin Kuramsal Temelleri	20
Aktif Öğrenin Yararları	23
Aktif Öğrenmede Öğretmenin Rolü.....	24
Aktif Öğrenmenin Uygulanmasında Karşılaşılan Engeller	25
Aktif Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	26
İşbirlikli Öğrenme.....	26

İşbirlikli Öğrenme Gruplarının Yapılandırılması	26
İşbirlikli Öğrenme İçin Gerekli Koşullar	27
İşbirlikli Öğrenme Teknikleri	29
Birlikte Öğrenme	29
Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri	30
Birleştirme I ve II	31
Akademik Çelişki	31
Birlikte Soralım-Birlikte Öğrenelim	31
Grup Araştırması	32
Numaralı Başlar Birada	32
Eşine Dön Tartış	32
Köşelenme	33
Düşün-Eşinle Paylaş	33
Tereyağ-Ekmek	33
Problem Çözme	33
Akvaryum	34
Mahkeme	34
Şiir Yazma	34
Beyin Fırtınası	34
Soru Ağı	34
Kum Saati	35
Rol Oynama	35
Örnek Olay İnceleme	35
Eğitici Oyunlar	36
Öğretimsel İşler	36
Aktif Öğrenmede Kullanılabilecek Öğretimsel İşler	37
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Aktif Öğrenme	40
Güdü Nedir?	42
Güdü Türleri	42
Birincil ve İkincil Gdüler	42
Durumluk ve Sürekli Gdüler	43
İçsel ve Dışsal Gdüler	43
Güdü Kuramları	43
Davranışçı Güdü Kuramı	43

Hümanistik Güdü Kuramı.....	44
Bilişsel Güdü Kuramı	45
Beklenti-Değer Kuramı	45
Başarı Güdüsü Kuramı	45
Yükleme Kuramı.....	46
Weiner'in Yüklem Kuramı	47
Tipik Yüklemeler.....	51
Yetenek Hakkındaki İnançlar	51
Araştırmanın Amacı ve Önemi	54
Problem.....	56
Alt Problemler.....	56
Sınırlılıklar	56
Sayıtlılar.....	57
Tanımlar	57
Kısaltmalar	57
BÖLÜM II İLGİLİ ARAŞTIRMA VE YAYINLAR.....	58
Sosyal Bilgiler Öğretimi İle İlgili Yapılan Çalışmalar	58
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Aktif Öğrenme İle İlgili Yapılan Çalışmalar	60
Yurt Dışında Aktif Öğrenme İle ilgili Diğer Alanlarda Yapılan Çalışmalar	64
Türkiye'de Aktif Öğrenme İle İlgili Diğer Alanlarda Yapılan Araştırmalar	70
Türkiye'de Başarı Yüklemeleri İle İlgili Yapılmış Çalışmalar	78
Yurt Dışında Yapılmış Öğrenci Başarı Yüklemeleri İle İlgili Araştırmalar	81
BÖLÜM III YÖNTEM	86
Araştırma Modeli.....	86
Denekler.....	86
Veri Toplama Araçları.....	86
Sosyal Bilgiler Başarı Testleri.....	87
Sosyal Bilgiler Klasik Sınavları	88
Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği.....	89
Görüşme Kayıtları	91

Deney Deseni	91
İşlem Yolu.....	92
Denel İşlemler	93
Veri Çözümleme Teknikleri	96
BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUM	97
Aktif Öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersindeki Öğrenci Başarısına Etkileri.....	97
Aktif Öğrenme Sosyal Bilgiler Dersindeki Hatırda Tutmaya Etkileri	101
Aktif Öğrenme Sosyal Bilgiler Dersindeki Öğrenci Başarı Yüklemelerine Etkileri	101
Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Uygulandığı Sınıftaki Öğrencilerin Aktif Öğrenme Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri	104
BÖLÜM V SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	124
Sonuç	124
Tartışma	125
Öneriler	127
Kaynakça.....	129
İnternet Kaynakçası.....	139
EKLER.....	140
1. Aktif Öğrenme Etkinliklerinde Kullanılan Çalışma Yaprakları	140
2. Aktif Öğrenme Uygulamalarının Yapıldığı Bir Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Günlük Plan Örneği	147
3. Geleneksel Öğrenme Yöntemlerinin Uygulandığı Bir Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Günlük Plan Örneği	149
4. Aktif Öğrenme Uygulamalarının Yapıldığı Bir Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Günlük Plan Örneği	151
5. Geleneksel Öğrenme Yöntemlerinin Uygulandığı Bir Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Günlük Plan Örneği	154
6. Örnek Olay İnceleme Etkinliği	156
7. Bulmaca Örneği	158
8. İstanbul'un Fethi ve Sonrası Ünitesi Başarı Testi.....	159
9. Avrupa'da Yenilikler Ünitesi Başarı Testi	161
10. İstanbul'un Fethi ve Sonrası Ünitesi Klasik Sınav Ön Ölçüm Soruları.....	163
Son Ölçüm Soruları.....	164

11. Avrupa'da Yenilikler Ünitesi Klasik Sınav Soruları	165
12. Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği.....	166
13. Görüşme Kayıtları.....	167
14. İstanbul'un Fethi ve Sonrası Belirtke Çizelgesi.....	182
15. Avrupa'da Yenilikler Ünitesi Belirtke Çizelgesi	183
16. Deney Grubunda Şarkı Yapma Etkinliğinin Sunumu.....	184
17. Deney Grubunda Grup Çalışması Sırasında Öğrenciler	185
18. Aktif Öğrenme Uygulanan Deney Grubu İle Geleneksel Yöntemlerin Uygulandığı Kontrol Grubunun Fotoğrafları.....	187
19. İstanbul'un Fethi ve Sonrası Klasik Sınav Belirtke Çizelgesi	188
20. Avrupa'da Yenilikler Klasik Sınav Belirtke Çizelgesi	189



ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
1.1 6. ve 7. Sınıf Ünitelerinde Yer alan Ünitelerin İsimleri ve Özellikleri	10
1.2 Yüklemelerin Özellikleri	48
1.3 Yeteneğin İki Türü İle İçsel Yükleme Modelinin Düzenlenmiş Bir Modeli	52
3.1 Deneye Katılan Öğrencilerin Gruplara ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	86
3.2 Başarı Testi Ön-deneme Uygulaması Sonuçları.....	87
3.3 Ünite Başarı Testleri Güvenirlik Sonuçları	87
3.4 İstanbul'un Fethi ve Sonrası Yazılı Yoklama Uygulama Sonuçları.....	89
3.5 Avrupa'da Yenilikler Ünitesi Uygulama Sonuçları.....	89
3.6 Öğrenci Başarı Yüklemeleri Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları.....	90
3.7 Deney Deseni.....	91
4.1 Grupların Başarı Testleri Ön Ölçüm Sonuçları	97
4.2 Klasik Sınavlar Ön Ölçüm Sonuçları	98
4.3 Başarı Testleri Son Ölçüm Sonuçları	99
4.4 Klasik Sınavlar Son Ölçüm Sonuçları	100
4.5 Başarı Testleri Hatırda Tutma Düzeyleri.....	101
4.6 Başarı Yüklemeleri Ön Ölçüm Sonuçlarına Göre Öğrenci Yüklemeleri.....	102
4.7 Başarı Yüklemeleri Son Ölçüm Sonuçlarına Göre Öğrenci Yüklemeleri	102
4.8 Başarısızlık Yüklemeleri Ön Ölçüm Sonuçlarına Göre Öğrenci Yüklemeleri....	103
4.9 Başarısızlık Yüklemeleri Son Ölçüm Sonuçlarına Göre Öğrenci Yüklemeleri... 103	
4.10 Aktif Öğrenme İle Geleneksel Öğretim Yöntemleri Arasındaki Farklılıklar	105
4.11 Öğrencilerin Aktif Öğrenme Uygulamalarında Arkadaşları İle İlişkilerindeki Değişiklikler	107
4.12 Aktif Öğrenme Yöntemlerinde Öğrencilerin Hoşlandığı Durumlar	108
4.13 Öğrencilerin Uygulamalar Süresince Kendilerinde Gözlemledikleri	

Değişiklikler	109
4.14 Öğrencilerin Arkadaşlarından Yardım Aldıklarında Hissettiklerine İlişkin Düşünceleri.....	111
4.15 Öğrencilerin Arkadaşlarına Yardım Ettiklerinde Hissettiklerine Duygular	112
4.16 Öğrencilerin Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Neden Etkili Olduğuna İlişkin Açıklamaları	113
4.17 Öğrencilerin Diğer Derslerde de Aktif Öğrenmenin Uygulanmasını İstemelerinin Nedenleri	115
4.18 Öğrencilerin Aktif Öğrenme Yöntem ve Tekniklerinin Hangi Derslerde Uygulanmasını İstediklerine İlişkin Görüşleri.....	117
4.19 Öğrencilerin Diğer Derslerde Neden Aktif Öğrenme Uygulanmasını İstediklerine İlişkin Görüşleri.....	118
4.20 Aktif Öğrenme Uygulamaları Sırasında Sorun Yaşayan Öğrenci Sayıları.....	119
4.21 Aktif Öğrenme Uygulamaları Sırasında Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar	119
4.22 Öğrencilerin Aktif Öğrenme Uygulamaları Sırasında Yaşadıkları Sorunları Çözme Biçimleri.....	120
4.23 Aktif Öğrenme Uygulamaları Sonucunda Öğrencilerin Derse İlişkin Duygularındaki Değişiklikler	121

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil		Sayfa
1.1	Yükleme, GÜdü Ve Çıktıların Döngüsü	50
1.2	Beklenti Değer Ve Yüklemeye Kuramları	53



ÖZET

Aktif Öğrenmenin Yüklemeler, Başarı ile Hatırda Tutma Üzerine Etkileri Ve Öğrenci Görüşleri

Filiz ÇULLU

Bu araştırmanın amacı, Aktif Öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersi başarısı, hatırdada tutma, öğrenci başarı yüklemeleri üzerindeki etkileri ve Aktif Öğrenme uygulamaları hakkındaki öğrenci görüşlerini incelemektir.

Araştırma, 2002-2003 öğretim yılı I. Döneminde, MEB'e bağlı resmi bir ilköğretim okulunun iki 7. sınıf şubesinde uygulanmıştır. Deney grubunda Aktif Öğrenme yöntem ve teknikleri, Kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır.

Araştırmanın verileri deneysel işlemlerden önce ve sonra uygulanan "İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ünitesi ile "Avrupa'da Yenilikler" ünitesine ait Başarı Testleri ve Klasik Sınavları, Öğrenci Yüklemeleri Ölçeği ve görüşme kayıtları kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t testi, Bağımlı t testi ile çözümlenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. Aktif Öğrenme yöntem ve teknikleri Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarısını arttırmada daha etkilidir.
2. Aktif Öğrenme yöntem ve teknikleri daha kalıcıdır.
3. Aktif Öğrenmenin uygulandığı sınıfla, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıf arasında başarı ve başarısızlık yüklemelerinde farklılık bulunmuştur.
4. Aktif Öğrenme çalışmalarına katılan öğrenciler çalışma öncesi dersi heyecanla beklemiş ve çalışma sırasında uygulamalara neşeli, istekli bir şekilde katılmışlardır. Birlikte yardımlaşarak daha iyi öğrendiklerini ve gösterdikleri başarıların kendilerine olan saygılarını arttırdığını dile getirmişlerdir. Öğrenciler Aktif Öğrenme çalışmalarının öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve hızlandığı; işbirliğini, grupta çalışmayı, paylaşmayı öğrendikleri ve arkadaşlarını daha yakından tanıma olanağı buldukları görüşündedirler.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler, Aktif Öğrenme, Başarı ve Başarısızlık Yüklemeleri

ABSTRACT

The Effects Of Active Learning On Attribution, Achievement, Retention And Students' Views

The purpose of this research is to investigate the effects of Active Learning on attribution, achievement, retention and the students' point of views about Active Learning practices.

The research was conducted in the 7th grades in a state school in the first semester of 2002-2003 academic year. Active Learning methods and techniques were made use of in the experimental group. Traditional teaching methods were employed in the control group.

The data of the research were collected with Achievement Tests, Essay Exams, Student Attribution Scale and interviews. Mean, Standard Deviation, t test and dependent t-Test were used to analyze the data.

The results are as follows:

1. Active Learning methods and techniques are more effective on the academic achievement in the Social Studies course.
2. Active Learning methods and techniques are effective on retention.
3. A significant difference has been found out between the control and experimental group in terms of their success and failure attributions.
4. The students in the experimental groups have attended activities more willingly and found the studies enjoyable. The students have confirmed that Active Learning studies make learning easier and more effective, enable cooperation, group work and sharing and provides an opportunity to know each other.

Key words: Social Studies, Active Learning, Success/Failure Attribution

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu araştırmada aktif öğrenmenin sosyal bilgiler dersindeki başarı, hatırd tutma ve öğrenci yüklemeleri üzerindeki etkileri ile aktif öğrenme hakkında öğrenci görüşleri incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, sayıtlılara, sınırlamalara, kısaltmaların anlamlarına ve tanımlara yer verilmektedir.

PROBLEM DURUMU

Bu bölümde sosyal bilgiler dersinin ilköğretimdeki yeri, sosyal bilgiler dersinin tarihsel gelişimi, sosyal bilgilerin tanımı, sosyal bilgiler ve sosyal bilimler ilişkisi, sosyal bilgiler dersinin sorunları, aktif öğrenme yöntem ve teknikleri ile yükleme kuramı konularına değinilmektedir.

Sosyal Bilgilerin İlköğretimdeki Yeri

Eğitim kurumları, çocuğu iyi bir vatandaş olarak yetiştirme işlevini, çocuğun içinde yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini, kurumlarını tanımasını sağlayarak yapmaktadırlar. Aynı zamanda çocuğun, içinde bulunduğu toplumda yaşarken gerekli becerileri kazandırmak için hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinden yararlanmaktadırlar (Erden, tarihsiz). İlköğretimdeki sosyal bilgiler dersinin görevi, etkin vatandaşlar yetiştirmektir. Bu da öğretmenlerin sosyal bilgiler yoluyla öğrencilere hayat felsefesini aşılacakları anlamına gelmektedir. Hayat felsefesini oluşturan öğeleri tutum, beceriler, kavramlar ve bakış açıları, hayatlarının geri kalan bölümünde, onları faydalı birer vatandaş yapabilecek bilgiler şeklinde sıralamak mümkündür (Barth ve Demirtaş, 1997). Aşağıda bu önemli işlevi gören sosyal bilgiler öğretiminin tarihsel gelişimine değinilmektedir.

Sosyal Bilgilerin Tarihsel Gelişimi

Sosyal bilgiler öğretiminin tarihi çok eskiye dayanmaktadır. Sümerler'e bakıldığında her ne kadar sosyal bilgilerle ilgili bir ders adına rastlanmamış olsa da, ele geçen tabletlerden devlet düzeni ve toplumsal yaşamı düzenleyen kuralların da öğretilmiş olabileceği anlaşılmaktadır (Sönmez, 1997).

Antik Roma'da tarih ve coğrafya dersi verilmesine rağmen, Ortaçağ'da bu kesintiye uğramış, bu dönemde dinsel eğitim ağırlık kazanmış, ancak Rönesans ve Reform hareketleriyle bu dersler yeniden gündeme gelmiştir. Coğrafya ve tarih derslerinin sosyal

bilgiler adı altında ilk ve ortaokullarda okutulmasını ilk savunan kişi Condercet'tir (Sönmez, 1997).

Erden'in (tarihsiz) Tabachnick'ten aktardığına göre, sosyal bilgiler, eğitim kurumlarına bir ders olarak ABD'de 20. yüzyılın başında, sosyal yaşantıların karmaşıklaşması, toplumsal değişme ve çatışmaların artmasıyla birlikte girmiştir.

ABD'de koloni döneminde sosyal bilgiler öğretimi sosyal ve ahlaki konular üzerinde yoğunlaşmış bulunmaktaydı. Öğrencilerin bu derste, toplumda uymak zorunda oldukları kuralları öğrendiği görülmektedir. 19. yüzyılın ilk yarısı boyunca tarih ayrı bir konu olarak önem kazanmaya başlamıştır. Coğrafya bu dönemler boyunca önemini korumaya devam etmiştir. 20. yüzyılın başlarından itibaren göçmenleri "Amerikanlaştırma" düşüncesi nedeniyle sosyal bilgilerde "vatandaşlık" vurgulanmaya başlanmıştır (Armstrong, 1980).

1960'lı yılların başı ve 1970'li yılların ortasından itibaren Bruner'in buluş yoluyla öğrenme kuramının etkisiyle, sosyal bilgiler derslerinin yeniden gözden geçirilmesi kararlaştırılmış, öğrencilerin kritik düşünme becerileri geliştirmesini sağlayacak "Yeni sosyal bilgiler" adı altında yeniden biçimlendirilmesi hareketine başlanmış, ancak bir süre sonra tekrar geleneksel yaklaşıma dönmüştür (Erden, tarihsiz). Çünkü öğrencinin ilgisinin konuya çekilmesinde ve öğretmen yetiştirmede çeşitli sorunlarla karşılaşmıştır (Armstrong, 1980).

Eski Türkler'de ise eğitim, hayvan ürünlerinin değerlendirilmesi, çeşitli araç-gereç yapımı ile ilgili mesleki eğitim ve savaş eğitimi ile sınırlıydı. İslamiyet'ten sonra ise, dini bilgiler temel alınarak eğitim verilmiştir. Bu dönemde medreselerde coğrafya, tarih, kelam, fıkıh, tefsir, hadis gibi konulara yer verilmiştir. Osmanlı Devleti'nde Enderun Mektebi'nde tarih dersleri verilirken, 18. yüzyılın sonlarından itibaren tarih öğretimine daha büyük bir önem verilmeye başlanmıştır. Berr-i Hümayun'da coğrafya ve savaş tarihi dersleri öğretilmekteydi (Akyüz, 1994).

Türkiye'de cumhuriyet döneminde, 1926, 1930, 1932, 1936, 1948, 1962, 1968, 1993 ve 1998 yıllarında sosyal bilgiler programında düzenlemeler yapılmıştır. ABD'de başlatılan çalışmalardan ülkemiz de etkilenmiş ve İlkokul programında yer alan Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi dersleri, 1962 Programı'na kadar 4. ve 5. sınıflarda tarih, coğrafya ve yurt bilgisi olarak okutulurken, 1962 İlkokul Programı Taslağında "Toplum ve Ülke İncelemeleri" adı altında birleştirilmiştir. 1968 programında ise Sosyal Bilgiler adını almıştır (Erden, tarihsiz; Sönmez, 1997). 1968 Programı hazırlanırken, ABD'de görülen "Yeni Sosyal Bilgiler" akımının etkisi olmuş, ancak bu hareketi destekleyecek öğretim materyallerinin

bulunmaması, öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması geleneksel öğretimin sürmesine neden olmuştur (Erden, tarihsiz).

Cumhuriyet'in kurulduğu yıllarda sosyal bilgiler öğretiminde bu gelişmeler yaşanırken, bir taraftan da dersler için gerekli bilimsel verileri oluşturacak kurumlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunlardan biri Türk Tarih Kurumu'dur. Diğer önemli kurum ise dil, tarih ve coğrafya alanında bilimsel çalışmaları yürütmek ve öğretmen yetiştirmek amacıyla Dil, Tarih-Coğrafya Fakültesi'nin açılmasıdır (Öztürk ve Dilek; 2002).

Sosyal bilgiler dersinin tarihçesi çok gerilere dayanmaktadır. Ancak tanımlarında tam bir görüş birliği yoktur. Dersin tanımı, içeriğinin belirlenmesinde etkili olduğu için bu tanımları incelemek yararlı olacaktır.

Sosyal Bilgilerin Tanımı

Sosyal bilgiler dersinin tanımına ilişkin tam bir görüş birliği yoktur. Erden'in (tarihsiz) Barr, Barth ve Sermis'ten aktardığına göre sosyal bilgiler öğretimine rehberlik eden üç yaklaşım belirtilir:

- a. Vatandaşlık bilgisi aktarma olarak sosyal bilgiler :Bu yaklaşımda temel olarak sosyal bilgiler kültür mirasının kuşaklara aktarımında bir araç olarak görülmektedir.
- b. Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler: İyi vatandaş yetiştirmek temel alınmaktadır. Genellikle konu alanı merkezli yaklaşımla kullanılır, sosyal bilimlerle ilgili bilgi beceriler kazandırılmasını ileri sürer. İlerlemecilik akımına göre, sosyal bilgiler dersi gerçeklerin hatırd tutulmasından fazla bir şeydir, öğrencilere düşünmeyi, hipotez kurmayı, yanıtları bulmayı öğretir, derste bir çok öğretimsel materyal kullanmak gerekir, öğrenciler deneyimleriyle öğrenmelidirler, ders çocukların ilgilerine göre yapılandırılmalıdır (Zarrillo, 2000).
- c. Yansıtıcı İnceleme alanı olarak sosyal bilgiler: Buna göre sosyal bilgiler dersinin amacı öğrencilerin bireysel ve toplumsal problemleri tanımlama, analiz etme, karar verme süreçleri geliştirmektir. Buna göre dersler belli bir kapsam değil, çağdaş sorunlar çerçevesinde yapılır (Erden, tarihsiz).

Sönmez (1997), sosyal bilgileri, "toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler" (s:3) olarak tanımlamıştır. Toplumsal yaşamı düzenleyen tüm ilke ve genellemeler sosyal bilgilerin konusu sayılabileceği için disiplinler arası bir disiplin olarak ele alınabilir. İnsan her tür olguyu bir bütün halinde daha kolay algıladığı için sosyal bilgiler dersinde olguların bir bütün halinde verilmesi gerekmektedir.

Zarrillo'nun (2000) Barth'tan aktardığı göre de sosyal bilgiler, sosyal bilimler ve insanlık kavramlarının disiplinler arası birleşimidir, yurttaşlık ilişkilerini geliştirmek, sosyal sorunlara eleştirel bakış sağlamak ve problem çözüme becerilerini geliştirmek amacındadır. Aynı şekilde Armstrong da (1980), sosyal bilgiler eğitiminde Kişisel eğitim, yurttaşlık eğitimi ve entelektüel eğitimi vurgularken entelektüel eğitimde tarihin disiplinlerine yoğunlaşmanın gereğinden bahsetmektedir.

Barth ve Demirtaş (1997) sosyal bilgileri, insanların birbirleriyle ve fiziksel çevreyle ilişkilerini inceleyen bilim dalı olarak tanımlamaktadırlar.

Türkiye'deki sosyal bilgiler dersinin tanımı ise hayat bilgisi/sosyal bilgiler vatandaşlık eğitimi programında;

1. Amaçları, Türk demokratik toplumunda sorumluluklarını bilen vatandaşlar yetiştirmek olan,
2. İçeriğini tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konuları birleştirilerek oluşturulan,
3. Yaşam boyu sürecek vatandaşlık becerileri oluşturacak bir eğitim planı olarak gösterilmektedir (Barth ve Demirtaş, 1997).

Yukarıdaki tanımlarda da görüldüğü gibi, sosyal bilgiler ve sosyal bilimler sürekli birlikte anılsalar da birbirlerinden farklı kavramlardır. Aşağıda konunun daha kolay anlaşılması için bu farklılığa değinilmektedir.

Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimler İlişkisi

Sosyal bilgiler ve sosyal bilimler arasındaki ilişkiye geçmeden önce sosyal bilimlerin tanımına yer verilmesi uygun görülmektedir. Sönmez (1997), sosyal bilimleri insanın ürettiği bilgilerle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu süreç sonunda elde edilen bilgiler olarak tanımlamaktadır.

Sosyal bilimler tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi gibi, insan davranışlarını çeşitli yönlerden, nesnel bir yaklaşımla inceleyen alanlardan oluşmaktadır (Barth ve Demirtaş, 1997). Sosyal bilimler alanına giren diğer disiplinler ise sosyoloji, politika, antropoloji, ekonomi olarak sınıflandırılmıştır. Bu disiplinlerin her birinin çalışma alanları bilim adamlarınca tanımlanmış ve uzmanlık alanları olarak kabul edilmişlerdir (Erden, tarihsiz). Buna bağlı olarak da sosyal bilimlerin içeriği, kendi aralarında bağlantılı ve karmaşık bir çok sosyal yaşantılardan türetilmiştir (Barth ve Demirtaş, 1997).

Sosyal bilgiler dersi sosyal bilimlerle ilgili disiplinleri birleştirerek öğrencilerin toplumsal olaylara bütüncül yaklaşmasını sağlamayı hedeflemektedir, ancak bu amacın gerçekleştirilmesi için sosyal bilgiler dersi öğretimi yapılırken kişi, yer adları ve tarihlerin ezberlendiği bir ders olmaktan çıkarılması gerekmektedir (Erden, tarihsiz). Sosyal bilgiler eğitim programı vatandaşlık eğitimine ağırlık verirken, ilköğretim programı genel olarak vatandaşlık eğitimine katkıda bulunacak biçimde tasarlanmıştır. Eğitim programlarının yapısına bağlı olarak demokrasiyi etkin bir şekilde uygulayan vatandaşlar yetiştirmek resmi bir yaklaşımla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Barth ve Demirtaş, 1997).

Yukarıdaki yaklaşımın daha kolay anlaşılması amacıyla bir örnek verilmesi uygun görülmektedir. Türkiye'yi son yıllarda en çok rahatsız eden olaylardan biri olan terörün nedenlerini anlayabilmek için terör eylemi yapan kişilerin etnik özelliklerini (Antropoloji), yaşadıkları bölgenin doğal koşullarını (Coğrafya), Bölgede önceki dönemlerde yaşanmış olayları (Tarih), bölgede yaşayan insanların geçim biçimlerini (Ekonomi), terör grupların yapıları, aile ve çevreyle olan ilişkilerini (Sosyoloji) bilmek gereklidir. Bunun için de tüm bu disiplinlerden yararlanmak gerekmektedir (Erden, tarihsiz).

Özetle sosyal bilimlerin insan ilişkilerini inceleyen bir bilimken, sosyal bilgilerin bir okul eğitim programı olup, demokratik bir ortamda vatandaşlık eğitimi ve insan ilişkileri konusu üzerinde durduğu söylenebilir.

Bundan sonraki bölümde sosyal bilgiler dersinin ilköğretimdeki önemini daha iyi kavramak amacıyla sosyal bilgiler dersinin amaçlarına yer verilmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersinin Amaçları

Milli Eğitim Bakanlığı'nın vatandaşlık eğitim programındaki sosyal bilgiler öğretiminin amaç ve hedefleri özetle, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, milli bilince ve bilimsel düşünme becerisine sahip, demokratik bireyler yetiştirmektir (Kocaoluk ve Kocaoluk, 2001). Vatandaş, günlük yaşamdaki güncel sorunları çözebilmesini sağlayacak ve demokratik bir atmosfer içinde bulunacak bir eğitime sahip olmalıdır (Barth ve Demirtaş, 1997).

Sosyal bilgiler öğretimi temel vatandaşlık görev ve sorumluluklarının öğretilmesini sağlar, bireyin toplumdaki diğer insanlarla ilişkilerini düzenlemesine önderlik eder, çevreyi, yurdu, dünyayı tanıtır, yeteneklerini geliştirir, ekonomik yaşama fikrini benimsemesi sağlanır (Erden, tarihsiz). Bunu yaparken öğrenenin, bir parçası olduğu toplumla bireyin ilişkisini nasıl açıklayabileceğini öğretir, tarihçi ve sosyal bilimcinin kullandığı yöntemlerle olumlu duygular geliştirmek için sistematik problem çözme tekniklerini öğreterek, beceri

kazanmasını sağlar (Armstrong, 1980). Tarih eğitimi ile bireyde adalet, empati, hayalgücü, yardımlaşma, geniş bakış açısı, ileri görüşlülük, kültür, zaman-devamlılık-değişim, kişisel gelişim, devlet, otorite, üretim-dağıtım bilim-teknoloji, küresel iletişim gibi bilgi ve beceriler kazandırılmaya çalışılırken, coğrafya bilgisiyle, göçler ve nedenleri, insan-çevre ilişkisi, yaşadıkları yer bilgisi gibi bilgiler öğretilmeye çalışılmaktadır (Parker, 2001; Farris, 2001).

Sosyal bilgiler dersinin en önemli amacı öğrencilere eleştirel düşünmeyi ve nasıl aktif yurttaş olunacağı konusunda gerekli donanımı kazandırmaktır (Zarrillo, 2000). Sosyal bilgiler öğretimi öğrencilerin toplumda etkin olmasını, işlerlik kazanmasını ve aktif katılımcı yurttaşlar haline gelmesini sağlamaktadır (Chapin ve Messic, 1999). Zarrillo'ya göre (2000) öğrencilere sosyal bilgiler dersiyle sorun merkezli yaklaşımı öğrenmeleri sağlanmalı, demokratik vatandaşlar yetiştirilmeli, öğrencilere problem çözme becerileri kazandırılmalı, öğrencilerde "geçmiş" düşüncesi oluşturulmalıdır. Sosyal bilgiler dersinde çocuk merkezli bir yaklaşım egemen olmalı, böylece öğrencilerin ilgisi konuya çekilebilmeli, çocukların ilgi alanlarına giren konular seçilmelidir. Eğitim programlarındaki başka hiçbir alan insan ilişkilerini sosyal bilgiler kadar yoğun işlememektedir. Sosyal bilgiler yaşayan toplumun bir parçası olduğunu öğrencilere gösterir. Öğrenciler, yaşamak ve dünyayı anlamak için bu dersten yararlanmaktadırlar (Chapin ve Messic, 1999).

Sosyal bilgiler dersinin amaçlarına değinilmesinden sonra, programın ne şekilde uygulanması gerektiğinden söz edilmesi yararlı görülmektedir. Aşağıda sosyal bilgiler programının uygulanışı ile ilgili olarak MEB'nin önerileri yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler Programının Uygulanışı

MEB'in sosyal bilgiler programının uygulanışı ile ilgili önerileri Kocaoluk ve Kocaoluk (2001) tarafından hazırlanmış olan İlköğretim Okul Programı'nda yer almaktadır. Konuyu daha açıklayıcı bir hale getirmek amacıyla bu önerilerden bazılarını yer verilmektedir.

"Öğrencilere, çoğulcu demokratik rejimin, başka rejimlerden üstünlüğü, tarihten örnekler verilerek kavratılır...(Madde 9)

Öğrencilere, Anadolu uygarlıklarına ait tarihi eserlerin ve anıtların bir belgesi olduğu kavratılır, bunları yıkılmaktan, bozulmaktan ve yabancı ellere geçmekten korumanın, bakım ve temizliklerine önem vermenin milli bir görev olduğu belirtilir (Madde 16).

Öğretmen tarih konularını işlerken olayların seyirlerinden çok neden-sonuç ilişkisi üzerinde durur, varsa günümüzdeki etkilerinden söz eder, ayrıntılı sayılabilecek tarih, yer ve kişi isimlerini ezberletmez...(Madde 23).

Konuların işlenişinde yalnız ders kitapları ile yetinilmez, öğrencinin seviyesine uygun çeşitli kaynaklardan da yararlanır. Böylece, öğrencinin araştırma yapması ve bunu alışkanlık haline getirmesi sağlanır (Madde 29).

Konuların işlenişinde, yalnız anlatım ve soru-cevap teknikleriyle yetinilmeyip konuların özelliğine göre münazara, örnek olay incelemesi, problem çözme gibi öğrenciyi aktif kılan, onu araştırmaya ve incelemeye sevkeden tekniklere de başvurulur (Madde 30).

Öğretmenin belirleyeceği bazı ünitelerde küme çalışması yöntemi uygulanır. Bu suretle öğrencilerin; çeşitli kaynaklardan bilgi elde etme ve bilgilerini başkalarına sunma yolları yardımlaşma, işbirliği yapma, birlikte çalışma, eleştirel düşünme, başkalarının görüşlerine saygı duyma, gruba katılma, grubu yönetme, kendine güvenme, sorumluluk alma, topluluk karşısında konuşabilme... becerileri geliştirilir (Madde 32).

Konuların işlenişinde “yakından uzağa, somuttan soyuta, basitten karmaşığa” ilkesine uyulur (Madde, 36)”. (s. 296-297).

Açıklamalar incelendiğinde, öğrencileri etkin kılan, araştırmaya yönlendiren öğretim yöntemlerinin uygulanmasının önerildiği söylenebilir. Ancak programın içeriğinin belirtilen amaçlarla çelişki içinde olduğu düşünülebilir. Sosyal bilgiler öğretiminde amaçlardan ve programdan, ders kitaplarından ve yöntemden kaynaklanan sorunların olduğu görülmektedir. Aşağıda bu sorunlara değinilecektir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminin Sorunları

Türkiye’de uygulanan sosyal bilgiler eğitimi yeterli olmadığı görülebilir. Her ne kadar Lise 1. sınıf düzeyinde olsa da ilköğretim birikimini içerdiği için burada bir anketin sonuçlarından bahsedilecektir. 1995 yılında bir çok Avrupa ülkesiyle birlikte ülkemizde de uygulanan “Tarih Bilinci ve Gençlik” konulu bir anket yapılmıştır. Anketin amacı ülkemizdeki tarih öğretiminin etkilerini, amaçlara ne düzeyde ulaşıldığını saptamaya yöneliktir. Sonuçlarında ise; tarih derslerinin işleyiş biçimine, tarih dersinin amaçlarına, tarih dersinin çağdaş değerlere büyük ölçüde kapalı kalmış olmasına ilişkin eleştirilerin olduğu görülmektedir. Özellikle Türk tarihinin değişik dönemlerinin yanlış bir toplumsal değişim ve zaman akışı çerçevesine oturtulması ile ilgili eleştiriler ağırlık kazanmaktadır (Tekeli, 1998a).

İlköğretim öğretmenleri, sosyal bilgiler dersine karşı olumsuz bir tutum sergilerlerken, yapılan anketlerde öğrencilerin de olumsuz tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Öğrencinin derse karşı olumsuz olmasının nedeni, öğretmenin derse karşı ilgisizliği veya hazırlıksız oluşundan kaynaklanabilir. Ancak iyi bir sosyal bilgiler programıyla okuma-yazma ve matematik bilgilerini geliştirilmesi sağlanabilir (Chapin ve Messic, 1999).

Sosyal bilgiler öğretiminin sorunları genel olarak üç başlık altında toplanabilir:

1. Amaçlar ve programdan kaynaklanan sorunlar

2. Ders kitaplarından kaynaklanan sorunlar
3. Kullanılan yöntem ve tekniklerden kaynaklanan sorunlar

Aşağıda bu sorunlar genel olarak açıklanmaktadır.

1. Amaçlar ve Programdan Kaynaklanan Sorunlar

Öğrencilerin belirlenen amaçlara en etkili şekilde ulaşması için eğitim programları yapılır. Amaç eğitimle öğrencilere kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir (Demirel, 1999; Sönmez, 1999). Aşağıda sosyal bilgiler dersinin amaçlarına yer verilmiştir. 2 Nisan 1998 karar tarihi ile kabul edilen İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi programında belirtilen amaçlardan bazıları şunlardır:

- "A. Vatandaşlık görev ve sorumlulukları yönünden;
1. Ailesine, milletine, vatanına, Atatürk İlke ve İnkılaplarına bağlı çalışkan, araştırmacı, özverili, erdemli, iyi vatandaş olarak yetişirler.
 2. Türk milletinin dünya tarihindeki önemini, milletler ailesi içindeki onurlu geçmişini ve yerini, insanlığa yaptığı hizmetleri kavrayarak büyük bir milletin evlatları olduklarını anlar, milletin geleceğine olan güvenlerini artırır ve Türk milletinin ülküsünü gerçekleştirmek için her fedakarlığı göze alabilecek bir karakter kazanırlar.
 3. Millet ve yurt işlerini her şeyin üstünde tutarak milleti ve yurdu için canla başla hizmet etmeyi alışkanlık ve ilke haline getirirler.
 4. Toplumı yönlendiren Mustafa Kemal Atatürk ve diğer Türk büyüklerinin sadece milli değil, evrensel yönlerini de kavrayarak ve takdir ederek; milletimize de düşen insanlık görevleri bulunduğunu görür, insanlığa sevgi, saygı ve hizmet verme bilincine varılır.
 5. Türk inkılabının anlamını, ayrı ayrı yönlerden önemini, Türkiye'nin refah ve mutluluğuna yaptığı ve ülkenin geleceğine yapacağı etkiyi kavrar; Türk inkılabının değerlerine bağlı ve bunları her zaman korumaya hazır, fedakar birer Türk evladı olarak yetişirler.
 6. Kanun kavramını benimser; kanunlara ve devlet otoritesine uyma duygusunu ve alışkanlığını kazanırlar.
- B. Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden;
1. İnsanların karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıklarını ve birbirlerinin görüş ve inanışlarını, saygı ve hoşgörü ile karşılamaları gerektiğini benimserler.
 2. Beraber çalışma, sorumluluk alma, yardımlaşma ve karar verme kurallarını uygulamayı öğrenirler.
 3. Bütün çalışmalarını demokratik yaşayışın kurallarına göre düzenlemeyi öğrenirler.
 4. Aile, okul ve toplum hayatının dayandığı temel ilkeleri ve topluluk halinde yaşamının zorunluluğunu kavratırlar.
- C. Çevreyi, yurdu dünyayı tanıma yetenekleri yönünden;
1. Türklerin yaşadığı diğer ülke ve bölgelerin coğrafi özelliklerini öğrenirler, Türklerin geniş bir alanda yaşayan büyük bir millet olduğunu kavrarlar." (Kocaoluk ve Kocaoluk, 2001, s. 297-298).

Sosyal bilgiler öğretiminin kazandırmak istediği amaçlara genel olarak bakıldığında, "Sosyal Bilgiler Öğretiminin Amacı" başlıklı bölümde de belirtildiği gibi, toplum kurallarına

uyan, demokratik, saygılı, karar verme yeteneğine sahip, geçmişini bilen ve ona sahip çıkan iyi vatandaşlar yetiştirmek olduğu görülebilir.

Ancak Sosyal Bilgiler Programı'nda yer alan amaçlar incelendiğinde, program geliştirme ilkelerine uygun olarak düzenlenmediği düşünülebilir. Şöyle ki maddelerde birden fazla amaç ifadesi yer almıştır. Örneğin 4. maddede öğrencilerden hem Mustafa Kemal Atatürk'ün hem diğer Türk büyüklerinin milli yönlerini hem evrensel yönlerini kavraması, hem bunları takdir etmesi, hem millete düşen insanlık görevlerini görmesi hem de insanlığa sevgi, saygı ve hizmet verme bilincine varması beklenmektedir. Bu madde bir değil, yedi amacı içermektedir. Ayrıca amaçların açık olarak yazılmadığı, genel ifadeler kullanıldığı görülebilir.

Programda belirtilen amaçlara ulaşmak üzere hazırlanan içeriğin de, bunun sağlanmasında pek etkili olmadığı düşünülebilir. Her ne kadar "ezber" olmamasına dikkat edilmesi gerektiği vurgulansa da özellikle İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinin tarih üniteleri incelendiğinde uzak coğrafya alanı ve tarih olarak uzak geçmişin öğrencilere öğretildiği, bilgilerin art arda dizildiği, düşünme süreçlerini harekete geçirecek düzeyin sağlanamadığı görülür. Bunun yanında, İlköğretim 7. sınıfın 4. ve 5. üniteleri incelendiğinde içeriğin amaçlarla uyum sağlamadığı, antlaşma ve savaş isimleri, tarihleri art arda verilmiş olduğu görülebilir. Bu da "ezber"i görünüşte dışlayan programın, içerikte desteklediğini düşündürmektedir. İçerik ve program arasında bir uyumsuzluğun varlığı ileri sürülebilir. Çizelge 1.1'de 6. ve 7. sınıfta ünitelerin konulara göre dağılımı verilmektedir.

Çizelge 1.1'de program içerisinde yer alan üniteler görülmektedir. 6. sınıflarda %47 ile, 7. sınıflarda % 56 olmak üzere Tarih ünitelerinin geniş yer kapladığı görülmektedir. Her ne kadar coğrafya ve vatandaşlık ünitelerine yer verilmiş olsa da, bu durumda programın iyi vatandaş yetiştirmek için yeterli olmadığı düşünülebilir. Konular soyut bilgiler yığını şeklindedir. Öğrencilerde "karar verme" yeteneği geliştirilmesini vurgulayan programda bunun nasıl gerçekleştirileceği belirtilmediği gibi, içeriğin bunun gerçekleştirilmesini sağlayamayacağı izlenimi oluşturmaktadır.

İçerik incelendiğinde gözlemlenen sorunlardan biri de içeriğin tek merkezden, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulmasıdır. Bu konuyla ilgili sorumlu tek organ Talim Terbiye Kurulu'dur. Bir merkezden yönetilen öğretmenler dersliklerde yeterince özgür olamamaktadırlar (Özbaran, 1998).

Çizelge 1.1 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerinde Yer alan Ünitelerin İsimleri ve Özellikleri

6. Sınıf Üniteleri	Amaç Sayısı	Öngörülen Ders Saati	Oran
2. Demokratik Yaşam	23	18	17
3. Coğrafya ve Dünyamız	18	18	17
4. Türkiye Tarihi	14	18	17
5. Moğollar ve Diğer Türk Devletleri	6	12	11
6. Türkiye'miz	32	21	19
7. Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu	14	21	19
Toplam	107	108	100
7. Sınıf Üniteleri			
1. Türkiye'nin Coğrafi Bölgeleri	25	24	22
2. İstanbul'un Fethi ve Sonrası	11	18	18
3. Avrupa'da Yenilikler	5	9	8
4. 17. ve 18. yüzyıllarda Osmanlı Tarihi	8	12	11
5. 19. ve 20. yüzyıllarda Osmanlı Tarihi	10	12	11
6. Osmanlı Kültür ve Uygarlığı	4	9	8
7. Yurdumuzun Komşuları ve Türk Dünyası	23	24	22
Toplam	86	108	100

Kaynak: Kocaoluk ve Kocaoluk, *İlköğretim Okulu Programı*, 2001 s. 304-307

Konulara bakıldığı takdirde İlköğretim 5. sınıfta ele alınan konuların 8. sınıfta tekrarlandığı gözlemlenmektedir. Sosyal bilgiler dersiyle birlikte, lisede de ilköğretimin bir uzantısı olarak konular tekrarlanmaktadır. Bu tekrarlara rağmen belirlenen amaçlara ulaşmakta sorunlar yaşanmaktadır. İçerikte, siyasi tarihe geniş bir alan ayrılırken, kültür tarihine daha az yer verilmektedir. Kültür tarihi ile ilgili konular ise ağırlıklı olarak kültür ve sanat değil, devlet yönetimi, ordu ve maliye gibi konulardan oluşmaktadır (Erpulat, 2003). Aynı zamanda kitaplarda tarihsel kronolojiye göre değil, coğrafi alanlara göre öğretim yapılmaktadır. Örneğin; 7. sınıf İstanbul'un Fethi ve Sonrası ünitesinde Osmanlı Devleti'nin fetihleri Osmanlı Devleti'nin Doğuda, Batı'da ve Denizlerdeki ilerleyişi şeklinde tam bir kronolojik karışıklığa yol açacak biçimde yer almaktadır (Doğan, Doğan ve Şakiroğlu, 2000).

Amaçlar incelendiğinde ülkemizdeki sosyal bilgiler öğretimi programının "vatandaşlık aktarımı" yaklaşımına göre oluşturulmasına karşın, programda daha çok ulusal kültür ve kurumların öğretilmesi, bunlara ilişkin tutum ve değerlerin benimsettirilmesine yer verildiği

görülmektedir. Bu yaklaşım nedeni ile belirtilen genel amaçlar, büyük ölçüde sosyal bilimlere özgü olmaktan çok disiplin dışı görünmektedir (Öztürk ve Dilek, 2002).

Amaçlar ve içerikle ilgili sorunlara değindikten sonra bu durumun ders kitaplarına ne şekilde yansıdığına değinmek yararlı görülmektedir. Aşağıda bu konuyla ilgili bilgilere yer verilmektedir.

Ders Kitapları

Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretiminin önemli sorunlarından biri ders kitaplarıdır. Türkiye'deki sosyal bilgiler ders kitaplarına alternatif olabilecek örneklerin sunulmasının uygun olacağı düşünülerek ve de dünyada sosyal bilgiler/tarih ders kitapları yazımında ne tür sorunların yaşandığını görebilmek amacıyla çeşitli ülkelerden ders kitabı örneklerine yer verilmesi yararlı görülmüştür. Bu bölümde ülkemizdeki sosyal bilgiler ders kitaplarının özellikleri ile yurt dışındaki ders kitaplarının özelliklerine değinilmiştir.

Türkiye'de Ders Kitapları

Yukarıda da belirtildiği gibi, İlköğretim ikinci kademedeki tarih derslerinin geniş yer tuttuğu görülmektedir. Oysa son yıllardaki çalışmalar sosyal bilgiler konularının sosyal bilimlerin her konusuyla ilintili olmasının önemini vurgulamaktadır.

Ders kitapları 1960'lı yıllarda öğrenciyi dış dünyaya ve dünya tarihine açan ilk araçlardı. 20. yüzyılın sonunda bu önemlerini yitirmiş olmalarına rağmen ders kitapları, devlet ideolojisini yansıtan birer araç olduğu için içerikleri ne olursa olsun denetlenmesi oldukça önemli bir hale gelmiştir. Ders kitaplarında yer alan tarihsel ön yargılar ve kalıplaşmış düşünceler ortaya çıktıkları toplumun genel düşüncesini yansıtırlar, bu nedenle ders kitaplarının var olan bir düşünceyi iyileştirmeleri mümkün olduğu gibi kötüleştirmeleri de olasıdır (Koullapis, 1998). Okul, ulusun toplumsal belleğinin yaratılmasını sağladığı (Copeaux, 2003), çocuklar da çok küçük yaşlardan itibaren toplumsal sorunlara duyarlık kazandıkları için ders kitaplarının nasıl yazıldığı oldukça önemlidir (Koullapis, 1998).

Türkiye'de şu anda öğretilen tarihi anlatı Atatürk tarafından 1931'de "Tarih Tezi" olarak ortaya konmuş olan, öğrencilere Türkler'in üstün insan oldukları, büyük Türk denizinin kıyılarında Orta Asya'da bir şehir uygarlığı kurdukları ve sonra Avrasya'dan Çin'e Hindistan'a Akdeniz'e yayıldıkları anlatılmıştır. Kısaca, Türkler dünyaya ışık getirmiştir, herkesin özünde bir Türk kökeni vardır düşüncesi kavratılmaya çalışılmıştır. Ders kitapları da bundan sonra bu anlayışa uygun olarak yazılmaya başlamıştır. 1970'lerden itibaren güçlü bir milliyetçi ve Türkçü söylem ortaya çıkmış ve bununla Türkler ortaçağlardan itibaren

İslam dünyasının başını çeken bir güç olarak tanımlanmışlardır. Bütün bu düşünce akımları etkisinde ders kitapları da bir araç olarak yerlerini almışlardır. Ders kitaplarında siyasi söylem ile tarihi anlatı iç içe geçmiştir (Copeaux, 2003; 1998a; 1998b).

Atatürk'e ait bir çok alıntının ders kitaplarında çeşitli konuların altında yer aldığı, ancak alıntılarla göndermelerin ilişkisi olmadığı görülmektedir. Sürekli geçmişle bugün arasında bir köprü kurulmaya çalışılmaktadır. Örneğin; Selçuklular'ın Alparslan tarafından Anadolu'ya girmeleriyle, Büyük Taarruz arasında bir ilişki kurulmaktadır. Bu sayede eskiden beri Türkler'in bir tek düşmanları olduğu üzerinde durulmaktadır (Copeaux, 2003; 1998a; 1998b). Bu konuyla ilgili örnekler çoğaltılabilir.

Aynı zamanda ders kitaplarında kullanılan anlatım biçimi, öğrenenlerde taraf tutmak duygusu oluşturmaktadır. Yazım biçimi ile hep bir düşman yaratılmakta, sürekli olarak yurdun tehdit altında olduğu sanısı oluşturulmakta ve de bu tehdit bir ya da birkaç ulusa yüklenmektedir. Bu şekilde yazılmış ders kitapları öğrenenleri empatiye götüreceği yerde, ayrılık ve kindarlığa sürüklemekte; ezberleyen, sorgulamayan bireyler yetişmesine neden olmaktadır. Milliyetçilik akımları kendi öğretilerini desteklemek amacıyla tarihi kullanmaktadırlar, Yunanlılar ve Ermeniler'in ders kitaplarında ele alınışı bunlara örnektir (Tekeli, 1998b; Pasmazoğlu 1998; Frangoudaki, 1998).

Ders kitaplarında, yazarları farklılaşsa da temelde aynı düşüncenin farklı zamanlarda farklı biçimde ifade edilmesinden öteye gidilememektedir (Öztürk, 2003).

Türkiye'deki ders kitapları incelendiğinde, baskıların kalitesiz ve özensiz, görsel malzemenin sınırlı ve yetersiz olduğu, kullanılan dilin hatalarla dolu ve pedagojik yaklaşımın kötü, hatalı, anlatımı sıkıcı şablon cümlelerden oluştuğu görülmüştür (Erpulat, 2003).

Ders kitaplarına bakıldığında, programda vurgulanan "eğitim" yönüne değil de ezberletmeye dönük olduğu görülmektedir. İçerik çok yoğundur. Olguların öğretilmesi, anlayış, insanlık sevgisi kazandırma, demokrasiyi destekleme tarih öğretiminin genel ilkeleri arasında olmasına rağmen kitaplar bu ilkelere aykırı amaç, anlatım, olay ve resimler içermektedir. Ayrıca ulusal onurun yüceltilmesi konusundaki yazımlar da başka ulusların onurlarına saygıyı göz ardı etmektedir. Bunların yanında uzun bir geçmişe dayanan tarihsel bilgi yığını öğrencilere çok küçük yaşta verilmeye çalışılmaktadır. Öğrencinin bu yaşta gereksinim duyduğu tarih, bu bilgi yığınlarını ezberlemek olmamalıdır (Sakaoğlu, 1998).

Yoğun bir kronoloji izlenmesi, öğrencilerin tarihi zevk alarak öğrenmelerini, tarih olaylarını kendi hayal ve algılama dünyalarında istedikleri yere oturtmalarını engellemektedir. Bir başka yanlışlık da "uydurma tarihler" in öğrencileri yanılgıya

düşürmesidir, kömürü Uzun Mehmet'in bulduğunun söylenmesi, Türkler'in Orta Asya'dan çıkıp gelerek dünyaya medeniyeti tanıtmaları bunlara örnek gösterilebilir (Sakaoğlu, 1998).

Vatan olarak kabul edilen Anadolu tarihine ders kitaplarında ayrılan yerin çok az olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeninin, Anadolu tarihi öğretilirse özden kopma yaşanacağı kaygısı olduğu düşünülmektedir. Ancak bu temel bir yanıştır, çünkü dünyada başka toplumlardan etkilenmemiş bir ulusun varlığı düşünülemez. Anadolu Uygarlığı bilincini öğretim yoluyla tüm halka ve gelecek kuşaklara yaymak gereklidir (Yıldırım, 1998).

Türkiye'de tarihçilik eğitim ve öğretim alanında etnosantrik bir yapıdadır. İçe kapanık, ürkek ve dayanakları bilimsel kaynaklarla beslenmemektedir. Bugün Sovyetler Birliği'nin dağılmış olması Türkiye'de tarihçiliği etkilemektedir. Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonraki bağımsız Türki Cumhuriyetler ders kitaplarına girmiştir ancak, Avrupa Birliği'nin geliştirilmesi konusundaki insan hakları, bölgesel ve evrensel vatandaşlık anlayışlarının uluslar arası politikada önemli bir yer tutmaya başlaması ders kitaplarında yer alan bir gerçek değildir. Bu da adil olmayan bir anlayış olarak değerlendirilmektedir. Bugün ders kitaplarında Türk dünyası, İslam dünyası, Türkiye Cumhuriyeti dünyası birbirine karışmaktadır. Kavramsal açıdan, dönemsel açıdan, kimlik ve yöntem açısından bu dünyalar arasında anlamlı bir bütünlük kurulamamaktadır (Behar, 1998).

Kitaplarda kullanılan dil oldukça önemlidir. 12-15 yaş düzeyindeki öğrenciler için sunuş büyük önem taşımaktadır. Katı, kuru bir anlatım öğrencilerin derse ısınmasını nasıl engelleyecekse, aşırı derecede "biz" yüklenmiş bir anlatım da güne küskün, gelecekte şüpheli, yanlış yönde şartlanmış insanlar yetişmesinde etkili olacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği'nin belirttiği, "kitaplarda öğrencilerin gelişim basamakları dikkate alınarak yaş ve olgunluk düzeylerine uygun dil ve ifade kullanılmalıdır" sözü, pek gerçekçi görünmemektedir. Yanlış harita kullanımı, padişahların gerçekle uygun düşmeyen temsili resimleri de tarih kitaplarında yerlerini korumaya devam etmektedir. Kitaplarda konuların sonundaki sorular, alıştırmalar pekiştirme amacından uzak, araştırmaya yöneltme gibi bir işlevleri olmadığı gözlenmektedir. Alıştırmalar konunun başındaki "Hazırlık Soruları" ve sonundaki "Değerlendirme Soruları"ndan ibarettir. Bunlar oldukça yetersiz görülmektedir (Ertürk, 1998).

Yukarıda sosyal bilgiler ders kitaplarıyla ilgili olarak bir çok eleştiriye yer verilmiştir. Coğrafya öğretimi sırasında ders kitaplarında belirtilen eksikliklerin diğer konulardan farkı olmamakla birlikte, üniversite öğretim üyeleri, Türk Coğrafya Kurumu ve sivil toplum

örgütleri ile işbirliği yapılarak ders kitabı hazırlanması önemle vurgulanmaktadır. Ders kitaplarında günün devlet politikalarından biri olan AB üyeliği konusu yeterli vurgu yapılarak işlenmemektedir. Türkiye'nin jeopolitik konumu anlatılırken, sürekli komşularla işbirliği, barış ve dostluğun vurgulanmasını belirten amaçlar, bundan uzak bir tablo çizmektedirler. Sorunlar genellikle yüzeysel bir biçimde işlenmekte, kökenlerine inilmemektedir. Bu da coğrafya öğretimini yetersiz kılmaktadır (Akbiyık, Özbakan, Çalışkan; 2002).

Toklu (1997) yapmış olduğu çalışmada coğrafya ders kitaplarını incelemiştir. Kitaplarda anlatımdan ve bilgi yanlışlıklarından kaynaklanan sorunların varlığından söz etmektedir. Bunların yanında kitaplarda resimler, haritalar ve grafikleri kapsayan görsel içeriğe ilişkin doğruların yanında yanlışların varlığına dikkat çekmektedir. Bir çok önemli coğrafya kaynağından yararlanmadan ders kitaplarının hazırlandığını belirterek, bu durumun düzeltilmesinin gereğini vurgulamaktadır.

Yurt dışındaki sosyal bilgiler ders kitaplarının incelenmesinin, konuya eleştirel bir bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir. Aşağıda yurt dışından çeşitli örneklere yer verilecektir.

Dünya'da Ders Kitapları

Amerikan eğitim sisteminde tarih kitapları titizlikle hazırlanmaktadır. Kitaplar yüksek kalitede, birinci hamur kağıda, renkli ve ciltlenmiş olarak basılırlar. Ders kitabı yayıncıları sıkça değiştirilen ders müfredatını izlemek zorundadır. Kitapların müfredata uygunluğunu kontrol eden danışmanlar bulunmaktadır. Kitapların yazım aşamasında Yale, Harvard, Princeton, Stanford gibi üniversitelerin profesörleri görev alırlar. Diğer yazarların da konusunda uzman, dünyaca ünlü kişilerden seçilmesine dikkat edilir. Kitaplar bol resimli ve çok renklidir. Kitap boyunca konular arasında öğrencilerin ilgilerini çekecek bölümlere yer verilmektedir. Kitapların sonuna atlas, grafikler ve çizimler eklenmiştir. Amerika'da yayınevleri bastıkları her kitap için bir öğretmen el kitabı, öğretmen kaynak dosyası, öğrenci alıştırmaları kitabı, bazen de disketler, video ve dia ekipmanları hazırlamaktadırlar. Öğretmen kitabında öğretmenin ne gibi ön hazırlıklar yapacağı, kullanacağı teknikler, ek kaynaklar, sorular, ev ödevleri detaylı olarak yer almaktadır. Ders kitapları 4 yıl okutulup, daha sonra yürürlükten kaldırılmaktadır. Her yeni basımda ders kitaplarına yeni bilgiler eklenip, çağın gerisinde olan bilgiler çıkarılmaktadır (Erpulat, 1998).

Yunanistan'da ders kitapları Eğitim Bakanlığı tarafından Eğitim Enstitüsü yoluyla belli bir yazara ısmarlanmakta, bu kitaplardan biri onaylanıp seçilmektedir. Bu seçilen kitap

on yıllarca okutulmaktadır. 1955'ten günümüze Yunan tarih kitapları incelendiğinde 1955 yılında kitaplarda Türkler'i aşağılayıcı ifadeler yer verilirken, 1964 yılından itibaren tarihsel anlatımı değiştirmeye başladıkları ve komşuları Türkiye'yi daha düzeyli bir biçimde andıkları, 1966'dan itibaren çevre ülkelerin tarihine daha çok yer vermeye başladıkları görülmektedir. 1984'de "Türk boyunduruğu" gibi ifadeler yer verilse de nefret duygusunun kaybolmaya başladığı görülmektedir. 1992'den sonra ders kitapları yazarları olumsuz tutumu silmeye dönük çalışmışlardır. Giderek daha nesnel bir yazım egemen olmaktadır (Stathis, 1998).

Azerbaycan'da ders kitaplarında öğrencileri, Sovyet Devleti ve Komünist Partisi'ne sevgi, komünizm idealleri ateizm doğrultusunda, Marksizm-Leninizm'e saygı, burjuva düzeni ve ideolojisine karşı barışmaz mücadeleci olarak terbiye etme amacı vardı. Eğitimdeki pasiflik hakimdi. Bağımsızlıktan sonra (1992-1993) yazılan kitaplar söz ve fikir özgürlüğü taşımaktadır. Ders kitapları istenen kişiye sipariş edilerek yazdırılmaktadır (Memmedov, 1998).

Türkmenistan'da ise durumun daha olumsuz olduğu görülebilir. Kullanılan alfabeden tarihin doğru biçimde yansıtılmamasına kadar pek çok sorun yaşanmaktadır. Türkmenistan'daki yetkililer devletin karşısında değil de yanında olan, milliyetçi bireyler yetiştirmek istemektedirler. Ayrıca komşu ülkelerin tarihine dost bir tutumla yaklaşılması hedefleri arasında bulunmaktadır (Akayev, 1998).

Polonya'da tarih eğitimi konusunda bir dönem boşluk var olmuştur. 1960'lardan sonra Fransa etkisinde bir tarih öğretimi anlayışı gelişmiş, 1980'lerin sonunda bir süre Almanya'ya düşmanlık güdülmüş, ancak Almanya ile ortak çalışmalar yapılarak bu düşmanlık giderilmeye çalışılmıştır. 1991'den sonra yeni ders kitaplarının çoğu üniversiteli profesörler tarafından yazılmış, bu da öğrencilerin anlatılanları anlamasını engellemiştir. 1998'ten sonra 3 aşamalı zorunlu eğitime geçilmiş, bu nedenle yeni ders kitaplarına ihtiyaç duyulmuştur. Polonya'da tek bir ulusal müfredat bulunmamaktadır. Bu nedenle kitaplar da birbirinden oldukça farklıdır. Kitaplar farklı bakış açıları ve yaklaşımları içermektedirler. Polonya'nın kendine göre belirlediği bir takım ideolojik ilkeleri bulunmaktadır. Kitaplar da bu ilkelere uygun olarak hazırlanmaktadır. Kitap çeşitliliği arasında bu ilkelere göre seçim yapılmaktadır. Polonya'da tarih öğretilirken egemen olan anlayış uygarlık tarihini anlatmaktır, tarihin nasıl oluştuğu kavratılmaya çalışılmaktadır (Cegielski, 2003).

Almanya'da ise 1970'lerden bu yana büyük değişimler yaşanmıştır. Siyasi tarih öğretimi arka plana itilirken, toplumsal tarih yazımı ön plana çıkmıştır. Çoğulculuk anlayışı

egemen olmuştur. Bu sayede didaktik yaklaşım da kaybolmaya yüz tutmuştur. Önceleri Almanya'da tarih öğretimi milliyetçi kimliğin geliştirilmesini amaçlarken, günümüzde ders kitaplarının temel amacı, karmaşık demokratik bir toplumu anlayan, bilinçli yurttaşlar yetiştirilmesidir. Özbilince ve kendi öneminin bilincine sahip yurttaş yetiştirmeye dönük bir yaklaşım egemendir. Bilgiden çok becerinin geliştirilmesine ve tarihsel düşünme becerisinin kazandırılmasına çalışılmaktadır. Bir çok bakış açısı ortaya konularak farklı bakış açılarının da tanıtılması amaçlanmıştır. Kronoloji hala var olmasına karşın, giderek sorunlara yönelik bölümlerle bütünleşmiş durumdadır. Bunların yanında kadınlar, göçmenler ve farklı etnik grupların tarihlerine de yer verilmektedir (Höpken, 2003).

İngiltere'de ise ders kitaplarının alınması için yetkili kurum fon sağlar. Öğretmenin yılda 2 ders kitabı seçme hakkı vardır. Fon da okula bir kitap sağlar. Kitaplar yıl boyunca kullanılır, öğrenciler kitaplar için para ödemezler. İngiltere'de ders kitaplarını akademisyenler değil, öğretmenler yazmaktadır. Yayınevleri öğretmenlerle ve öğretmen dernekleri ile ilişki kurmaktadır, sipariş vermektedir (McKellar, 2003).

Rusya'da parçalanmadan sonra tarih kitabı yokluğu sorunu yaşanmış, ardından bir çok farklı niteliğe sahip kitaplar ortaya çıkmıştır. Bu kargaşa durumundan rahatsızlık duyularak Karadeniz Tarih Projesi ortaya atılmıştır. Projenin amacı Karadeniz çevresindeki ülkelerin tarihinin nasıl öğretilceği, komşu ülkelerin imgesinin öğrencilere daha olumlu yansıtılması, değişik bakış açılarını ortaya koyma, fotoğraf ve belgelere dayalı kitaplar hazırlanması ve sosyal yaşamın öğretilmesidir (Milko, 2003).

Buraya kadar olan bölümde ülkemizde ve dünyada sosyal bilgiler dersinde kullanılan ders kitaplarıyla ilgili sorunlara değinilmiştir. Türkiye'deki ders kitaplarıyla ilgili sorunlar özetlenecek olursa;

1. Tarihin tanımlanması ve amaçlarıyla ilgili karşılaşılan sorunlar
2. İçerik, kapsam ve düzenlemeden kaynaklanan sorunlar
3. Dil ve anlatım özelliklerinden kaynaklanan sorunlar
4. Konuları pekiştirme araçları (resimler, haritalar, fotoğraflar, alıştırma, okuma parçaları, kronoloji, sözlük, kaynakça) ile ilgili sorunlar yaşandığı görülmektedir.

Yurt dışında ise, bir çok ülkede ders kitaplarının bir gelişim evresinden geçmesinin ardından içerik, görsellik ve pedagojik açıdan geliştiği görülmektedir. Bir çok ülkede ders kitaplarının devlet politikalarının bir aracı olarak görüldüğü, bunun da ders kitabının

anlatımına yansıdığı görülmektedir. Bir çok ülkenin ders kitabı ile ilgili sorunları çözdüğü görülürken, bir bölümünün bu konuda henüz gelişme aşamasında oldukları ve yeni yaklaşımlar geliştirebilmek için arayış içine girdikleri söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunlar sadece amaçlardan, içerikten ve ders kitaplarından kaynaklanmamaktadır. Aynı zamanda belirlenen içeriği öğrenciye sunarken de kullanılan yöntemlerle ilgili bir takım sorunlar yaşanmaktadır. Aşağıda bu sorunlara yer verilecektir.

Yöntem Sorunu

Temel eğitim sosyal bilgiler öğretim programı ve dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan vatandaşlık eğitimi programı, daha çok “ödev-çalışma-tekrar-test etme” stratejisine dayanmaktadır (Barth ve Demirtaş, 1997).

Öğretmenlerin, öğretmen yetiştiren kurumlarda derste kullanabilecekleri yöntem ve teknik donanımına sahip olmadan mezun oldukları gibi, ders kitapları bölümünde belirtilen düşüncelerden öteye gidemedikleri için sınıf içi uygulamalarda oldukça yetersiz kaldıkları, derslerin pedagojik bir yönlendirilmeden öteye gidemediği görülmektedir (Öztürk, 2003).

Sosyal bilgiler öğretimindeki sorun bu dersin diğer derslere göre daha pasif olmasından değil, uygulamalardan dolayı bir çok öğrencinin bu eğitimi sıkıcı, anlaşılmaz ve tekdüze algılamalarından kaynaklanmaktadır. Öğrencinin ders sırasında etkin hale getirilmesi şarttır (Barth ve Demirtaş, 1997).

Daha önceki bölümlerde de belirtildiği gibi, sosyal bilgiler dersi öğrencilerin toplumsal olaylara bütüncül bir biçimde yaklaşmasını sağlamaya çalışmaktadır. Ancak bu amacın gerçekleştirilmesi için öncelikle sosyal bilgiler dersinin bir ezber dersi olmaktan çıkarılması gerekmektedir. Öğrencilerin sosyal olay ve sorunların nedenlerini farklı yönleriyle görmesi ve bu sorunlara sosyal bilimlerin bazı temel kavramları ile düzeylerine uygun çözüm yolları önerebilmeleri gerekmektedir (Erden, tarihsiz).

Öğrenme ile ilgili araştırmalarla, bireyin yeni bir davranışı öğrenebilmesi için çevresindeki uyaranlarla etkileşime girmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalar öğrencilerin derse aktif olarak katıldıklarında daha iyi ve hızlı öğrendiğini, hatırladığını ve yaptığı işten zevk duyduğunu göstermektedir (Erden, tarihsiz).

Çocukların sosyal becerilerinin gelişmesini amaçlayan sosyal bilgiler dersinde çocuğun derse gözlenebilir bir şekilde etkin katılımının sağlanması önemlidir. Bunların yanında öğrencinin güdüsü de önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenme ortamının öğrencilerin

fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayacakları şekilde düzenlenmesi öğrencileri gdlemektir. Ders işlenirken kullanılan yöntem ve teknikler öğrencilerin derse güdülenmesinde önemli rol oynamaktadır. (Erden, tarihsiz).

Bütün bu açıklamalar, dersi öğrenciye sunmanın önemini gözler önüne sermektedir. Aktif ğrenme bu noktada oldukça büyük önem kazanmaktadır. Özellikle sosyal bilgiler gibi topluma katılımı, etkin yurttaşlar olmayı sağlamaya yönelik bir derste öğrencinin pasif olmasının dersin ilkelerine aykırı olduğu düşünülebilir. Aktif ğrenme, öğrenme ortamını öğrencilerin fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesini sağlayacağı için, öğrenenin derste daha etkin bir rol oynayacağı ileri sürülebilir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinin amaçlarına daha kolay ulaşmasını sağlayacağına inanılan aktif öğrenmeden aşağıda ayrıntılı bir biçimde söz edilecektir.

AKTİF ÖĞRENME

Bu bölümde aktif öğrenmenin tanımına, aktif öğrenmenin kuramsal temellerine, aktif öğrenmenin yararlarına, aktif öğrenmede öğretmenin rolüne, aktif öğrenmenin uygulanmasında karşılaşılan engeller ile aktif öğrenme yöntem ve tekniklerine yer verilecektir.

Aktif ğrenme Nedir?

1970'lere kadar eğitim uygulamalarında davranışçı akım egemen olmuştur. Bu akıma göre öğrenen pasif alıcı konumundadır, bu nedenle ödül, ceza ve tekrar öğrenmede etkilidir. Bu anlayış zamanla değişmiştir (Woolfolk, 2001; Ellis, 2001). Aktif ğrenme bu anlayışın karşısında bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır (Silberman, 1996). Rousseau, Pestalozzi ve Dewey gibi yazarlar geleneksel ğretimi eleştirmişler öğrencilerin daha aktif olması gerektiğini, geleneksel yöntemin öğreneni körelttiğini vurgulamışlardır. Günümüzde ğrenmenin içsel ve bilişsel bir süreç olduğuna inanıldığı için öğretme bilgi aktarmak değil, öğrenenin anlam çıkarmasını kolaylaştırma işidir. Bilişselcilere göre bir yaşantıyı anlamlı kılan, öğrenenin zihinsel birikimidir. (Aıkėoz, 2002).

Silberman'ın Johnson'dan (1996) aktardığına göre, derste geçen her dakikada öğrencinin dikkati düşmektedir. Dersi dinlemek sadece işitsel öğrencilerin içine yaramakta, olguların öğrenilmesi sırasında sadece dinlemek, öğrenme düzeyinin düşmesine neden olmaktadır. Öğrencilerin hepsinin aynı anda, aynı yerde, aynı bilgiye gereksinim duyduğu varsayılmaktadır, oysa gerçek böyle değildir. Bunlar genel olarak geleneksel öğretimin yanılığlarıdır.

22. Yüzyılın Ortasındaki Değişim
1970'lerin Ortasındaki Değişim

Beyin bilgileri alıp depolamakla kalmaz, aynı zamanda onları işler. Öğrenme pasifken beyin açık değildir ve öğrenme anlık bir oluşum değildir, süreç işidir (Silberman, 1996). Beyin bilgileri kendiliğinden işleyebilir ancak öğrenene bilgiyi işleme fırsatları sunulması gerekmektedir (Açıkgöz, 2002). Öğrenen bilgiyi kendi sözcükleriyle ifade ederek, örnekler sunarak, bilgiyi farklı durumlarda kullanarak, diğer düşünceler ve gerçekler arasındaki farklı durumlardaki bağı görerek, sonuçları ön görerek, çelişkiler yaratıp, taraf olarak daha etkili bir öğrenme sağlar ve öğrencide ilgi oluşur (Silberman, 1996). Bu fırsatlar öğrenene sunulmazsa rasgele ve etkisiz bir öğrenme gerçekleşir. Zihni zorlayan etkinlikler aynı zamanda beyin gelişmesini sağlar, böylece beyin kapasitesinin kullanımı artırılır (Açıkgöz, 2002).

Öğrenme aktif bir süreç olmasına karşın, bazı öğretim biçimleri öğrenmenin daha aktif gerçekleşmesini sağlamaktadır. Aktif öğrenmenin en temel özellikleri, öğrenmeyle ilgili karar verme sürecini öğretmek ve düşüncüyü aktif hale getirmektir. Karar verme, öğrenme sürecinin her yönüyle ilgili olduğu gibi, karar veren tüm öğrenenler, kendi kendilerinin öğretmenleridir. Öğrenenler kendi çalışma planlarını yaparlar, öğrenme hedeflerini ve aktivitelerini seçerler, ilerlemelerini test ederler, öğrendikleri ve anladıklarına dikkat ederler, hatalarını ve başarılarını paylaşırlar. Öğrenenler aktif öğrenme sürecindeki hazırlık, uygulama, yönetmelik yapma, kontrol ve geri dönüşü kendileri gerçekleştirirler. Aynı zamanda öğrenme aktivitelerinin nasıl gerçekleştirileceğine de kendileri karar verirler (Stern ve Huber, 1997).

Açıkgöz (2002) de aktif öğrenmeyi aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öndüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir.”
(s. 17).

Günümüzde bir bilgi patlaması yaşanmaktadır. Bu bilgilere ulaşılması, bilgilerin işlenmesi için geleneksel öğrenme yöntemleri yetersiz kalmaktadır. Silberman'ın (1996) Bruner'den aktardığına göre, hareket ve grup çalışmasının olduğu yerde öğrenme bireyselleşir, bilgiler işlenir ve öğrenen ustalaşır; ona göre bu grup çalışması sonucu oluşur. Öğrencilerin grup içinde çalışırken sosyal gereksinimlerini karşılayarak, yaşlılarıyla daha olumlu etkileşimler yaşadıklarını belirtmektedir.

Aktif öğrenmenin tanımının ardından, psikoloji ve eğitimdeki hangi gelişmelerin aktif öğrenme anlayışının oluşmasına yardımcı olduğunu görmek amacıyla aşağıda aktif öğrenmenin kuramsal temelleri konusuna değinilecektir.

Aktif Öğrenmenin Kuramsal Temelleri

1970'lere kadar eğitimde davranışçı modelin egemen olduğundan yukarıda bahsedilmişti. Davranışçılık akımının özü gözlenebilen ve kestirilen tepkileri incelemektir. Başka bir deyişle, koşulların organizmaya etkileri ve organizmanın verdiği tepkileri inceler. Kısaca, Uyarın-Tepki (U-T) ilişkisi üzerinde durmaktadır (Lefrançois, 1997). Davranışçılık akımının temsilcileri arasında en önemli isimler olarak Pavlov, Thorndike, Watson, Skinner sayılabilir. Davranışçılara göre davranışlarımız çevre tarafından belirlenmekte ve kontrol edilmektedir. Bu bakış açısı eğitimde ödül-cezayı ön görmektedir. Ancak bu düşünce 1970'lerden sonra çeşitli araştırmalar sonucunda giderek önemini yitirmiştir. Yalnızca gözlenebilir davranışlar üzerinde durmanın, öğrenmeyi sadece U-T bağına indirgemenin, pekiştiricilerin rolünün sanıldığı kadar etkili olmadığına saptanması, davranışı bağlamdan kopuk bir şekilde açıklamaya çalışmaları, öğrenme sürecindeki öğreneni edilgen olarak görmeleri, hayvan deneylerinin sonuçlarını insanlara indirgemeleri gibi nedenlerle oldukça eleştirilmiştir (Açıkgöz, 2002).

Aktif öğrenme düşüncesinin temeli yapılandırmacılık ve bilişselciliğe dayanmaktadır. Yapılandırmacılığa göre bilgiyi yapılandırma gereksinimi, birey çevresiyle etkileşim halindeyken ortaya çıkar. Yapılandırmacılıkta bilgi öğrenen tarafından yapılandırıldığı için bireye özgüdür ve başkasına aktarılması mümkün değildir (Açıkgöz, 2002). Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmeyle bütünleştirilmiş bir yaklaşımdır (Kagan, Kagan, Kagan; 2000).

Aktif öğrenmenin temellerine bakıldığında Dewey'e kadar uzandığı görülebilir. Dewey, Okul ve Toplum adlı eserinde genç öğrenenlerin gelişimi ve büyümesi için desteğe gereksinim duyduğunu ileri sürmektedir. Dewey'e göre çocuklar gözlem yapmakta ve gözlemlediklerini yansıtmaktadırlar. Dewey, öğrencilerin gerçek toplumsal sorunlarla uğraşmalarına şans vermek gerektiğini ileri sürmektedir (Ellis, 2001). Bu sayede öğrencilerin çok kültürlü demokratik ortama katılmaları, sosyal beceri ve değerleri kazanmaları sağlanabilmektedir (Maxim, 1999). Dewey okulların minyatür demokrasi ortamları olması gerektiğini ileri sürmüştür. Ancak yaşayarak öğrenildiğinde demokratik ortamın gelişebileceğini belirtmektedir (Ellis, 2001; <http://userwww.sfsu.edu/~ching/personal/learning/theorists/dewey.html>).

Bruner, öğrenmeyi yeni fikir ve kavramların yapılandırıldığı aktif bir süreç olarak görmektedir. Öğrenen bilgiyi seçer, transfer eder, hipotezler yapılandırır, kararlar verir, bunu yaparken bilişsel bir yapı kullanmaktadır (http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/constructivism.html). Başka bir deyişle, Bruner bilişsel etkinliği nesnelerin ve olayların seçilmiş ipuçlarına göre sınıflandırılması olarak açıklamaktadır. Sınıflandırma eylemi insanı toplumsallaştıran yollardan biridir (Açıkgöz, 2002). Bruner, Buluş Yoluyla öğrenme teorisini geliştirmiştir (http://expert.cc.purdue.edu/~yangyc/index/theory/basic/basic_cognitivism.html).

Bruner'e göre yaşantıları modele dönüştürmenin hareketsel, imgesel ve simgesel olarak üç biçimi vardır. Hareketselde, spor faaliyetleri gibi, sözlü açıklaması olmayan bilgiler yer almaktadır. İmgeselde görsel ya da diğer duyuyla örgütlenmesi, simgeselde ise dilin kullanılması yer almaktadır. Bruner'e göre konu alanı yapısı, o konuyu yapılandıran diğer ilkeleri de öğretecek biçimde tasarlanmalıdır. Bunun sağladığı yararlar şunlardır: temelleri anlamak, konuyu anlaşılır bir hale getirir, ayrıntılar yapılandırılmadıkça unutulur, temel ilkelerin anlaşılması transferi kolaylaştırır. Bir konuyu öğrenmek için bireyin hazır bulunuşluk düzeyi de oldukça önemlidir. Sezgiyi düşüncenin de eğitimle geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrenmede öğrenme güdüsünün önemi unutulmamalıdır (Açıkgöz, 2002; Ellis, 2001).

Piaget, Bilimsel Gelişim teorisini ortaya atmıştır (http://hsc.csu.au/pro_dev/teaching_online/how_we_learn/developmental.html#piaget). Bireyin kendi dünyasına ait bilgileri nasıl topladığı ve örgütlediği ile ilgilenmiştir. Woolfolk'un (2001) Piaget'den aktardığına göre bilişsel gelişme var olan bilgilere yenisini eklemekten çok daha karmaşık bir etkinliktir. İnsanda düşünme süreci her ne kadar yavaş olsa da radikal bir değişim gerçekleşmektedir. Ayrıca yetenek örgütlenen, uyum sağlayabilen bir süreçle gelişmektedir. Piaget'nin kuramı Şemalarla açıklanabilir. Düşüncenin küçük yapı taşlarına "şema" adı verilmiştir. Şemalarda gerçekleşen örgütlenme, özümseme ve yerleştirme sonucunda bilgi yapılandırılmaktadır (Woolfolk, 2001; Ellis, 2001).

Ausubel modern yapılandırmacılığın önemli bir temsilcisidir (Simons, 1997). Piaget'nin Bilişsel Gelişim kuramından etkilenmiştir. Bilişsel yapılar üzerine çalışmıştır. Bilişsel öğrenme, sözel derslerdeki materyallerin anlamlandırılmasının nasıl gerçekleştirildiği ile ilgilidir. Öğrenmeyi etkileyen en önemli unsur, öğrenenin ne biliyor olduğudur. Öğrenmede birincil süreç, yeni öğrenme malzemesinin var olan bilişsel yapıyla önceki bilgiler arasında ilişki kurulmasıdır. Ausubel, öğrenmenin "Ön örgütleyici" adını verdiği yapılarla gerçekleştirildiğini ileri sürmektedir. Ön örgütleyiciler var olan bilgi ile

yeni bilgi arasında köprüdürler. Öğrenen bir konuyla ilgili öncül bilgilere sahipse yeni bilgileri öğrenmesi daha kolay gerçekleşir. Önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında “çapa”lara gereksinim vardır, bunlara “ön örgütleyici” adı verilmiştir (Simons, 1997; Bowen, <http://.../ausubel.htm>).

Wittrock ise bazı öğretim sistemlerinin tüm işlemleri göz önünde bulundurarak öğrenciye çok az olasılık bıraktığını, oysa öğrencilerin daha aktif hale getirilerek harcadıkları çabayı arttırmanın daha doğru olduğunu, öğrencilerin kendi seçtikleri etkinlikleri yapmalarının onlar için daha iyi olduğunu belirtmektedir (Simons, 1997). Simons’un (1997) çağdaş yapılandırmacı Resnick’ten aktardığına göre, okul dışı ve okul içi eğitim arasındaki fark vardır. Sınırlanılmamış, sosyal, problem çözme becerilerin geliştirilmesini sağlayan öğrenmeyi vurgulamaktadır. Ona göre öğrenme gözlem ve kontrol gibi etkinliklerle gerçekleşmektedir.

Modern yapılandırmacılık düşüncesini belki de herkesten çok etkileyen kişi Vygotsky’dir. Vygotsky, eğitimin temel hedefini öğrencilerin düşünmelerine yardımcı olmak olarak görür (Simons, 1997). İnsanın hayvanlardan farklı olan yanlarından biri amaçlarını gerçekleştirmek için çevreye tepkiler vermesidir. Bu kendini çevreye uyarlayabilen insanı daha düşük yaşam biçimlerinden ayıran bir özelliktir (<http://www.indiana.edu/intell/vygotsky.html>). Vygotsky, eğitim sorunları ve eğitimin gerçekleştirilmesiyle ilgili pek çok çalışma yapmıştır. Ona göre, psikoloji insanlık tarihi ve insanlık kültüründen ayrı tutulmaz (Kerr, <http://.../whylsv.html>). Vygotsky sosyo-kültürel bağlam olmadan gelişmenin sağlanamayacağına inanmaktadır. Dil eğitimindeki gelişmenin önemini, aşamalı öğretimden çok yaşam boyu öğretimi vurgulamıştır (http://hsc.csu.edu.au/pro_dev/teaching_online/how_we_learn/developmental.html#vygotsky). Bu düşüncelerden hareketle öğretmenlerin sınıflarda daha çeşitli roller oynadığı bir pedagoji modeli geliştirmiştir (Kerr, <http://.../whylsv.html>).

Vygotsky “Yaklaşık Gelişim Alanı” kuramını ortaya atmıştır. Bu düşünce, bireyin gerçek gelişim düzeyi ile potansiyel gelişim düzeyi arasındaki farkı vurgulamaktadır (Kerr, <http://.../whylsv.html>; Açıköz, 2002; Ellis, 2001). Öğretilenlerle o alandaki gelişmeler arasındaki boşluk çoksa öğretim etkili olmaz, boşluk küçükse öğrenci konuyla ilgilenmez. Bu nedenle öğretmenin geçmiş birikimlerinin çokluğu oldukça önemlidir. Öğreticinin öğretimde etkisi büyüktür. Öğretici var olan beceri düzeyiyle, istenen düzeydeki gelişimin sağlanması için öğrenene rehberlik eder (http://hsc.csu.edu.au/pro_dev/teaching_online/how_we_learn/developmental.html#vygotsky). Öğrenen konuyla ilgili olarak kendi başına

çözme aşamasına gelinceye kadar sağlanan destekle karşılaştığı sorunları çözer. Önemli olan öğrenenin gösterdiği gelişme potansiyelidir. Vygotsky'nin vurguladığı bir başka nokta İçsel Konuşma'dır (Açıkgöz, 2002). İçsel konuşmanın öğrencilerin düşünme süreçlerini ve öğrenmelerini geliştirdiğini vurgulamıştır (Woolfolk, 2001). Bu, bilinçli anlama vb. kavramlar, aktif öğrenmenin öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu taşıması ve öğretmenin, öğrenen gereksinim duyduğunda devreye girmesi gibi temel düşüncelerini yansıtmaktadır (Açıkgöz, 2002).

Aktif öğrenme kuramının gelişiminin ardından aktif öğrenmenin öğrenciler ve öğretmenler için yararlarına değinilecektir.

Aktif Öğrenmenin Yararları

Aktif öğrenmenin, çeşitli alanlarda yapılan çalışmalarda bir çok yararı olduğu ortaya konmuştur. Aşağıda bunlar maddeler halinde verilmiştir:

1. Geleneksel sınıflarda öğrenciler yarışır, kazananlar ve kaybedenler vardır. Düşük düzeyli öğrenciler diğerlerine göre başarısızlığı daha çok tadarlar. Aktif öğrenme, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin başarılı olmasında daha etkilidir.
2. Benlik duygusunu geliştirir.
3. Aktif öğrenme yarışmacı ve bireysel öğretime göre daha yüksek başarı getirir. Öğrenilen bilgilerin kalıcılık düzeyini artırır.
4. Derse ve öğretmene karşı daha olumlu tutum oluşmasını sağlar.
5. Öğrencilerin demokratik tutumları kazanmalarına ve demokratik tavırlar geliştirmelerine yardımcı olur.
6. Öğrenciler arasında yardımlaşma ve dayanışmayı artırır.
7. Öğrencilerin daha iyi güdülenmesini sağlar.
8. Öğrenciler arasında daha olumlu ilişkiler geliştirilmesine yardımcı olur.
9. Öğrencilerin daha geniş bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olur.
10. Öğrencilerin daha yüksek kendine güven geliştirmelerini, olumlu kimlik oluşturmalarını sağlar.
11. Gruplar arası olumlu ilişkilerin gelişmesini, aralarındaki anlaşmazlıkları çözümleme beceresi kazanmalarına yardımcı olur.

12. Öğrencilerin psikolojik sağlıklarının olumlu olmasını, daha iyi sosyal beceriler geliştirmelerini sağlar (Johnson ve Johnson, 1989; Gömleksiz, 1993; Karaoğlu, 1998; Delen, 1998; Yıldız, 1998; Öner, 1999; Özkan, 1999; Hendrix, 1999; Kvam, 2000; Kagan, Kagan ve Kagan, 2000; Ornstein ve Lasley, 2000; Polvi ve Telema, 2000; Özkal, 2000; Tonbul, 2001).

Aktif öğrenmeyle ilgili en çok vurgulanan noktalardan biri öğretmendir. Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini uygulayacak öğretmenlerin ne gibi özellikler taşıması gerektiği aşağıda açıklanacaktır.

Aktif Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Öğrenmedeki gelişmeler öğretmen kavramında da değişiklikler yaratmıştır. Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini uygulayacak öğretmenlerin de yeni bir takım özelliklere sahip olması gerektiği görülebilir. Çünkü geleneksel öğretim yöntemlerini uygulayan öğretmenlerin öğretimde yeniliğe gidebilmesi için alışıldık kimliklerinden sıyrılmaları gerekmektedir. aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini uygulayacak öğretmenlerin şu özellikleri taşıması gerekli görülmektedir:

1. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenen kişiler olmaları gerekmektedir. Bu gelişme birkaç düzeyde birden gerçekleştirilmelidir. Konu alanı konusunda sürekli olarak kendisini yenilemeli, pedagojik açıdan kendini geliştirmeli, kişisel olarak sürekli değişim yaşmalıdır.
2. Öğretmen öğrenmeyi kolaylaştıran kişidir. Öğretmen derslerde öğrencilere her zamankinden daha çok sorumluluk vermelidir ki öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşınsınlar. Daha demokratik olmalı, amaçlar, yöntemler belirlenirken öğrencilerin de bu süreç içerisinde yer almasına izin vermelidir. Öğrenciye bir kaynak görevi görmelidir. Öğretmenin yeri sınıfın merkezi değildir, zaman zaman gruplarda da yer alabilir.
3. İyi bir eğitim gerçekleştirilmesini isteyerek ahlaki sorumluluk taşımalıdır.
4. Tüm öğrenciler için öğrenme olanakları yaratmalıdır (Niemi, 1997).

Öğretmenlerin öğrenme süreçleri bireyseldir, ama geniş bir eğitimsel, sosyal, politik ve kültürel içeriği vardır. Öğretmenin gelişimi sağlanmadan, öğrencinin gelişimi sağlanamayacağı için öğretmenlerin gelişimine büyük önem verilmelidir (Niemi, 1997).

Aktif Öğrenmenin Uygulanmasında Karşılaşılan Engeller

Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin uygulanmasından önce ve uygulama sırasında zaman zaman çeşitli nedenlerle bazı engellerle karşılaşıldığı görülmektedir. Simons (1997) bu engelleri dört grupta toplamıştır:

1. Öğrenciden kaynaklanan engeller: Bazı öğrenciler öğrenmenin farklı bir biçimde gerçekleştiğini düşünürler. Öğretmenin görüşlerini ya da kitapta yazılanları ezberlemeyi öğrenme olarak algırlar. Bazen öğrenciler öğrenme hedeflerini göz önünde bulundurmazlar ya da önemsemezler. Ezbere eğilimli öğrenciler aktif öğrenme uygulamaları sırasında bazı sorunlar yaşarlar. Akademik başarıları düşebilir ve öğrenciler gerekli öğrenme becerilerini bilmiyorsa aktif öğrenmeyi uygulayamazlar. Güdüsel faktörler de aktif öğrenmenin önündeki engellerdendir. Bu durumda öğrenciler aktif öğrenme yapmaları zorlaşır. Aktif öğrenmenin işe yarayacağından emin olmayan öğrenciler zamanla çalışmayı bırakıp, vazgeçebilirler.
2. Öğretmenden kaynaklanan engeller: Öğretmenin, öğretme biçimleri konusunda yanlışları olabilir. Öğretmen, bilginin aktarılması gerektiğini düşünüyorsa öğrencilerin rastlantısal olarak öğrenmesini bekliyorsa gerçek bir öğrenmenin oluşması zorlaşır. Materyal yokluğu ve sınav baskısı da diğer engel arasında sayılabilir. Kitapların aktif öğrenmeye uygun olmaması da öğretmenlere bu konuda sorunlar yaşatabilir.
3. Ailelerden kaynaklanan engeller: Bir çok aile çocuklarının öğrenmeyi öğrenemeyeceğini düşünerek onların sadece iyi not almasını ister. Öğretmen rolüyle ilgili kesin beklentileri vardır. Çocuklarına gereğinden çok yardım ederek sorun yaratabilirler.
4. Okullarla ilgili engeller: Öğretmenler arasında iletişim ve etkileşim olmadan çocukların aktif öğrenme yapması düşünülemez. Okulun kendisi bir öğrenme ortamı olmalıdır (Simons, 1997).

Aktif öğrenme uygulanırken karşılaşılan bu engeller, öğretmen yetiştiren okullarda eğitimin bu uygulamaları kapsayacak nitelikte verilmesi, okullardaki yönetici ve öğretmenlerin bakış açılarının geliştirilmesiyle ortadan kaldırılabilir. Aşağıda öğretmenlerin dersleri daha etkili bir hale getirmeleri için kullanabilecekleri aktif öğrenme yöntem ve tekniklerine değinilmektedir.

Aktif Öğrenme Yöntem Ve Teknikleri

Bir çok aktif öğrenme yöntem ve tekniği bulunmaktadır. Aşağıda aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinden bazılarında söz edilecektir.

1. İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplarda birlikte çalıştıkları, tamamladıkları iş için ödüllendirildikleri öğretimsel modeldir (Maxim, 1999). Grup çalışmalarını işbirlikli öğrenme yapan özellik, öğrencilerin hem kendilerini hem de arkadaşlarının kapasitelerini geliştirmeye çalışmalarıdır (Açıkgöz, 2002).

Öğretmenler dersleri işbirlikli olarak yapılandırabilirler, böylece öğrenciler birlikte çalışarak hedefe ulaşabilirler. Öğrencinin öğrenmesinden emin olmak için bireysel performansın sürekli kontrol edilmesi gereklidir. İşbirlikli öğrenmede her öğrenci eğer grubundaki herkes başarılıysa başarılı olacağını bilir. Öğrenciler konuyu birlikte tartışır, herkes anlamak için birbirine yardım eder, herkes daha iyi çalışmak için birbirini cesaretlendirir (Johnson ve Johnson, 1989).

İşbirlikli öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleştirilmesi için bir takım gereklilikler vardır. Gruplarının yapılandırılmış olmasının işbirlikli öğrenme için özel bir anlamı bulunmaktadır. Bundan sonraki bölümde işbirlikli öğrenme gruplarının yapılandırılması ve gerekli koşullar incelenecektir.

İşbirlikli Öğrenme Gruplarının Yapılandırılması

İşbirlikli öğrenmede grupların oluşturulması oldukça önemlidir. Öncelikle grubun büyüklüğüne karar vermek gerekmektedir. En uygun sayının 2-6 arası olduğu, 6'dan büyük gruplarının kontrolünün zorlaştığı görülmektedir (Johnson ve Johnson, 1989; Singer, 1997; Kagan, Kagan ve Kagan, 2000; Açıkgöz, 2002).

Grup büyüklüğüne karar verilmesinin ardından grupta yer alacak öğrencilerin özelliklerini belirlemek gerekmektedir. Grup üyelerinin homojen özelliklere sahip olması bir takım yararlar yanında sakıncalar da doğurmaktadır. Bunları kısaca incelemekte yarar görülmektedir.

Homojen olarak oluşturulan gruplarda birbirini tanıyan öğrenciler yer alacağı için daha öncesinde birlikte çalışmaya yönelik bir deneyimleri bulunmaktadır. İlgileri ortaktır, grup içi anlaşmazlıklar daha az olur, grup kimliği oluşturma duygusu gelişir. Sakıncaları ise, grubun diğer gruplarla yarışmaya girmesi, etnik, ırksal, cinsel, sınıfsal ayırım yapılması, arkadaşı olmayanların yalnız kalmasının söz konusu olmasıdır. Aynı zamanda diğer

gruplarla birlikte yeni ve farklı gruplarda eşit başlama olanağını yakalayamazlar (Singer, 1997).

Heterojen gruplarda ise ayrımcılık engellenir, öğrencilerin birbirlerini tanımaları sağlanır, farklılıkları, ilgileri, düşünceleri, yeni fikirleri, becerilerini, paylaşımları, özümsemeleri sağlanmaktadır. Heterojen gruplarda minyatür çok kültürlü demokratik ortamın yaratılması sağlanmaktadır (Singer, 1997).

İşbirlikli öğrenme grupları oluşturulduktan sonra grubun ne kadar süre bir arada kalacağına karar verilmelidir. Bir dönem, bir ünite süresince ya da öğretmenin kendi seçimine göre gruplar çalışmalarını birlikte sürdürürler (Kagan, Kagan ve Kagan, 2000; Singer, 1997).

İşbirlikli Öğrenme İçin Gerekli Koşullar

İşbirliği için gerekli durumlar, olumlu bağımlılık, grup ödülü, bireysel değerlendirilebilirlik, yüz yüze etkileşim, sosyal beceriler, grup sürecinin değerlendirilmesi, eşit başarısı fırsatı olarak gösterilebilir (Johnson ve Johnson, 1989).

Olumlu Bağımlılık: Her grup üyesinin eğer bir işi hep birlikte başarırlarsa, her birinin başarılı olacağını bilmesidir. “Ya batırız ya yüzeriz” düşüncesi egemendir. Kaynaklar bağımlı bir şekilde dağıtılarak “araç bağımlılığı”, her grup üyesine bir rol vererek “rol bağımlılığı”, belli bir ödül koyarak “ödül bağımlılığı” sağlanabilir (Johnson ve Johnson, 1989; Singer, 1997; Kagan Kagan ve Kagan, 2000; Açıkgöz, 2002).

Grupta her öğrencinin bir sorumluluk alması gerekmektedir. Bu da işbirlikli rollerin dağıtılmasıyla sağlanır. Roller yazıcı, sözcü, güdüleyici, başkan, zaman tutucu, postacı, araştırmacı, gözlemleyici olarak belirlenebilir (Maxim,1999; Kagan, Kagan ve Kagan, 2000; Açıkgöz, 2002).

Grup Ödülü: İşbirlikli öğrenme konusunda çalışanların görüş birliğinde bulunduğu konu, grup üyelerinin başarılı olabilmek için önce grubun başarılı olmasının gerektiğine inanmalarıdır (Johnson ve Johnson, 1989; Kagan, Kagan ve Kagan, 2000; Açıkgöz, 1992). Gruplar bir günden uzun süre bir arada kalacaklarsa sticker, ek puanlar ya da süper grup, en iyi takım olarak adlandırılarak da ödüllendirilebilirler. Akademik olmayan ödüller de öğrencinin çalışmasını güdüleyen unsurlardandır (Singer, 1997).

Bireysel Değerlendirilebilirlik: Tüm öğrencilerin değerlendirilmesi, sonuçların gruba ve bireylere yansıtılmasıdır (Johnson ve Johnson, 1989; Kagan, Kagan ve Kagan, 2000). Grup üyeleri arasında grup amacına ulaşmak için birbirine yardım etmelerini sağlayacak bir

şekilde olumlu bağımlılık yaratabilecekleri gibi, başarı durumu değerlendirilerek de sağlanabilir (Açıkgöz, 1992).

Gruplarda grup arkadaşları birbirleriyle bilgiyi paylaştıkları sürece başarı gerçekleşebilir. Gruptaki herkesin bireysel değerlendirilmesi gerekmektedir. Tersine olursa öğrenciler grup içinde bireysel yarışa girebilirler. Grup üyeleri iş başında oldukları sürece öğrenme için şans vardır. Öğretmen yoksa öğrenciler çalışmayı gerçekleştiremeyebilirler. Bu nedenle öğrencilerin öğretmen tarafından gözlenmesi gerekmektedir. Başlangıçta her öğrenci çalışmayı yapmakta zorlanacaktır ancak işbirlikli becerilerin kazandırılmasının ardından çalışma yapmak kolaylaşacaktır (Maxim, 1999).

Yüz yüze Etkileşim: Öğrenciler sorunlarını konuşarak, tartışarak çözerken konuyu daha kolay anlarlar. Geçmişteki ve o anki öğrenmeleri arasındaki bağı birbirlerine açıklarlar. Bilişsel etkinlikler ve kişiler arası dinamikler öğrenciler birbirleriyle etkileşim halindeyken ortaya çıkar. Yüz yüze etkileşim öğrencilerin yardımlaşmasına, birbirlerini cesaretlendirmelerine ve denetlenmelerine yardım eder (Johnson ve Johnson, 1989).

Sosyal Beceriler: Öğrencilerde kişiler arası ilişkilerin nasıl olması gerektiği öğretilmelidir. (Açıkgöz, 1992). Sosyal beceriler üç farklı düzeyde ele alınabilir.

1. Temel grup becerileri: Çabuk ve sessiz bir biçimde gruplara dağılmak, grup arkadaşını dinlemek, grup arkadaşlarına adlarıyla seslenmek, verilen iş tamamlanana kadar iş başında kalmak gibi.
2. Uygulama Becerileri: Sırayla konuşma, fikirlerini söyleme, düşüncelerini kanıtlarla destekleme, arkadaşını övme, arkadaşının anlayıp anlamadığını kontrol etme, grubu işe odaklama gibi.
3. Üst Düzey Düşünme Becerileri: Açıklama isteme, açıklama yapma, anladığını göstermek için kendi sözcükleriyle anlatma, grup sürecini değerlendirme, uyum sağlama, bir çok fikri sentezleme, bireyleri değil, düşünceleri eleştirme becerisi geliştirme gibi (Maxim, 1999).

Grup Sürecinin Değerlendirilmesi: Hedefe ulaşma grup üyelerinin tartışarak etkili çalışmaları sırasında ortaya çıkar. Hangi davranışların sürmesi gerektiği, hangilerinin değişmesi gerektiği saptanır (Johnson ve Johnson, 1989; Açıkgöz, 1992).

Eşit Başarı Fırsatı: Öğrencilerin gruplarında kendi edimlerini geliştirerek katkıda bulunmasıdır (Açıkgöz, 2002).

İşbirlikli öğrenme tekniklerinin sayısı oldukça fazladır. Aşağıda işbirlikli öğrenme tekniklerine değinilmektedir.

1. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri

Bu bölümde işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenme, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri, Birleştirme ve Birleştirme II, Birlikte Sorulum-Birlikte Öğrenelim ve Grup Araştırmasına yer verilecektir.

Birlikte Öğrenme: Johnson ve Johnson tarafından geliştirilmiştir. Birlikte Öğrenme tekniğinin uygulanması sırasında şu aşamalar izlenir:

1. Grupta öğretimsel hedefler belirlenir. Öğretmenin görevi öğretimsel hedefleri öğrencilere anlaşılır biçimde açıklamaktır.
2. Grup büyüklüğüne karar verilir. Grup çalışmalarının başlangıcında grubun 2-3 kişi ile sınırlı olması yararlı olduğu söylenmektedir.
3. Öğrenciler gruplara ayrılır. Bunu yaparken, öğrencilerin cinsiyet, akademik başarı, ekonomik sınıf ve etnik özelliklerine göre heterojen grupla oluşturulmaya çalışılır.
4. Sınıf öğretime uygun hale gelecek biçimde düzenlenir. Aynı gruptaki öğrenciler olabildiğince birbirine yakın, gruplar ise birbirinden olabildiğince uzak olmalıdır.
5. Öğretmen malzemeleri olumlu bağımlılık yaratacak biçimde gruplara dağıtılır. Öğrenciler arasında işbölümü yapılır. Grupta herkesin rolü vardır. Grubun aldığı kararları yazan yazıcı; verilen zamanı ayarlayan zaman tutucu; herkesin çalışmaya katılıp öğrenme düzeyini kontrol eden denetleyici; grup çalışmasını sınıfa sunan sözcü; arkadaşlarının çalışma isteğini arttırmaya çalışan güdüleyici; gruba gerekli malzemeleri sağlayan malzemeci grup rollerine örnek gösterilebilir.
6. Yapılacak akademik iş açıklanır. Öğretmen öğrencilerin yapmaları gereken işi anlayıp anlamadığını çalışma süresince kontrol etmelidir. Gerekteğinde öğrencilere yardımcı olmalıdır.
7. Öğrencilerin ortak bir grup ürünü oluşturulması istenerek, olumlu amaç bağımlılığı yaratılır.
8. Ders sonunda öğrenciler derste öğrendiklerini özetler ve yaptıkları grup ürününü açıklarlar. Bu çalışmalarda öğrenciler öğrendiklerini sonraki derslerde nasıl kullanabileceklerini anlayabilmelidirler. Öğretmen öğrencilerin konu hakkındaki kişisel düşüncelerini de sorabilir. Gruptakilerin katkılarını sağlamak için gruptaki tüm öğrencilere

bireysel sınav uygulanır. Böylece öğrencilerin öğrenmesi nitel ve nicel olarak değerlendirilir. Çalışma sonunda akademik çelişki oluşturulabilir.

9. Gruplar arasında işbirliğinin sağlanması da işbirliğinin yararlarının tüm sınıfa yayılması açısından yararlı olabilir. İşini bitiren grup üyeleri diğer gruplara yardım edebilir.

10. Bu çalışmalar sırasında öğrenciler ne gibi ölçütlerle değerlendirildiklerini bilmelidirler. Başarılarının başkalarıyla karşılaştırılarak değil de önceden belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirilmesi gerekmektedir.

11. Ayrıca grup çalışmaları sırasında sınıf içerisinde istendik davranışların neler olduğunun belirlenmesi öğrencilerin süreç içerisinde olumlu davranışlar geliştirmelerini sağlayacaktır.

12. Öğretmen çalışmalar sırasında öğrencilerin hangi durumlarda ne gibi sorunlar yaşadıklarını saptamak amacıyla öğrencileri gözlemelidir. Öğrencilerin olumlu davranışları desteklenmeli, sorunlar çözülmeye çalışılmalıdır. Gözlem formu kullanmak öğretmenin işini kolaylaştırabilir. Ayrıca, öğretmen işbirliği becerilerini geliştirmek için bu konuda sorun yaşayan öğrencileri saptayıp, öğrencilerin katılımını sağlamak ve diğerlerinin işbirliği yapmalarını sağlamak için araya girmelidir.

13. Grup çalışmasının sonunda öğrencilerin neyi iyi yapıp yapmadığı değerlendirilmelidir (Açıkgöz, 1992; Slavin, 1992).

Örneğin; “Enerjinin israfı ve çevre kirliliği bu şekilde sürerse yüz yıl sonra Dünya’da nasıl bir yaşam olur?” sorusu öğrenciler tarafından Birlikte Öğrenme tekniği ile yanıtlanmaya çalışılır. Öğrencilere bu soruya yanıt vermelerini sağlayacak öğretim materyalleri verilir. Öğrenciler soruyu yanıtlayıp sınıfa sunarlar.

Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (ÖTBB): Slavin tarafından geliştirilmiştir. Gruplar akademik başarı, cinsiyet, ırk ya da etnik köken açısından karışık olarak oluşturulur. Öğretmen öğrenme malzemesini sınıfa sunar. Daha sonra öğrenciler konuyla ilgili olarak gruplarda çalışırlar. Herkesin konuyu öğrendiğinden emin olmak gerekir. Son olarak bütün öğrencilere bireysel bir test verilir. Öğretmen öğrencilerin test sonuçlarını karşılaştırır. Ortalamasını alır. Sonuçlara göre gruplara ödül verilir. ÖTBB matematik, dil ve sosyal bilimlere kadar çeşitli alanlarda kullanılabilir (Slavin, 1992; Açıkgöz, 1992; Ornstein ve Lasley, 2000).

Örneğin sosyal bilgiler 7. sınıf ünitelerinden biri olan “Türkiye’nin Coğrafi Bölgeleri” ünitesi ÖTBB ile işlenebilir. Gruplar oluşturulduktan sonra öğrenciler haritaları grup

üyeleriyle işlerler. 3'er kişilik gruplarda bir harita işleyici, bir harita görevlisi, bir de sözcü/bilgi bulucu olabilir. Her bölgenin bitiminde öğrencilere bireysel sınav yapılır ve ünite bitiminde bu sınavların ortalamaları alınıp başarı gösteren gruplar ödüllendirilebilir.

Birleştirme ve Birleştirme II : Grup içinde yüksek düzeyde bağımlılık oluşturan bir grup çalışması biçimidir. Materyal parçalara bölünür. Her alt başlık farklı bir gruba dağıtılır. Materyalin bölümleri uzman gruplarında öğrenildikten sonra her öğrenci ilk grubuna dönerek, uzman olduğu bölümü arkadaşlarına öğretir. Çalışmanın ardından sınav yapılır (Slavin, 1992; Woolfolk, 2001).

Örneğin; 6. sınıfların Coğrafya ve Dünyamız ünitesindeki Uydular konusunda, uyduların yararlarıyla ilgili bir bölüm bir uzman gruba, uyduların işlevini yitirdikten sonra yol açtığı sorunlar bir başka uzman gruba, ülkemizde iletişimde daha ileri bir düzeye ulaşmak içineler yapılacağı bir diğer uzman gruba dağıtılır. Öğrenciler konularını öğrendikten sonra, başlangıçtaki gruplarına giderler ve onlara öğretirler. Ardından küçük bir sınav yapılabilir.

Birleştirme II'de ise, öğrenciler birbirlerinin öğrenmesini sorgularlar. Tüm grup aynı konuyu çalışır ancak alt başlıklarda farklı konular verilir. Alt konuları tartışmak üzere uzman gruplarında bir araya gelirler. Tartışmanın bitiminde öğrendiklerini arkadaşlarına anlatmak üzere gruplarına dönerler ve arkadaşlarına öğretirler. Bu çalışmadan sonra bireysel sınav yapılır Bu şekilde en yüksek puanı alan grup ödüllendirilir (Slavin, 1992; Woolfolk, 2001).

Akademik Çelişki: Johnson ve Johnson tarafından geliştirilmiştir. Öncelikle öneriler hazırlanır. Görüşler sunulur. Gruplar görüşlerini savunurlar. Karşı tarafın görüşü dinlenir ve birbirlerini anlamaya çalışırlar. Bir karara varırlar. Görüşler sunulurken kavramsal çatışmalar yaşarlar, belirsizlik oluşur, bu da bilgiye karşı bir ilgi oluşturur. Bu nedenle yararlı görülmektedir. Örneğin; "Nükleer santral yapılması doğru mudur, yanlış mıdır?" (Açıkgöz, 1992).

Birlikte Soralım-Birlikte Öğrenelim: Açıkgöz tarafından geliştirilmiştir. Öğrenme malzemesi hazırlanır ve oluşturulan gruplara dağıtılır. Gruptaki her öğrenci konuyla ilgili sorular çıkarır. Daha sonra öğrenciler çıkardıkları soruların arasından en iyi olduğunu düşündüklerini seçip, başka bir gruba gönderirler. Bu şekilde her grup birbirine hazırladığı soruları gönderir. Sorular yanıtlandıktan sonra yanıtlar sınıfa sunulur. Hazıra konma etkisini kaldırdığı, olumlu bağımlılık geliştirdiği, bireysel değerlendirme ve yüz yüze etkileşim sağladığı için önemlidir (Açıkgöz, 1992).

Örneğin; gruplar oluşturulur ve gruplara Ateşli Silahlar ve Matbaa hakkında bir yazı verilir. Öğrencilerden bu konuyla ilgili soru çıkarmaları istenir. Çıkarılan sorulardan en iyi bulduklarını diğer gruplara gönderirler, sorular yanıtlanır ve yanıtlar sınıfa sunulur.

Grup Araştırması: Temelleri Dewey tarafından atılmış (Açıkgöz, 1992), Sharan tarafından geliştirilmiştir. 2-6 kişilik gruplar oluşturulur. Soru sorma, grup tartışması, işbirlikli planlama ve projelerin yapılması planlanır. Öğretilen konu seçildikten sonra her grup kendi alt konusunu seçer, Gruplar konularıyla ilgili araştırma yaparlar. Bu bilgiler rapor haline getirilir. Raporlar sunulur (Slavin, 1992).

Örneğin, “Ülkemizde trafik sorunu nasıl çözülebilir” sorusu ortaya atılır. Öğrenciler bu konuyu kendi aralarında alt konulara ayırırlar. Herkes kendi konusunu araştırır. Örneğin Trafikte yaşanan sorunlar, bu konuda devlete düşen görevler, sürücülere düşen görevler, yayalara düşen görevler, yapılması gereken teknik çözümler, kanunlar açısından ne gibi çözümler olabilir. Her öğrenci kendi alt konusunu araştırır. Bu bilgiler bir araya getirilir. Rapor hazırlanır ve sınıfa sunulur.

Yukarıda görülen tekniklerin dışında başka aktif öğrenme yöntemleri de vardır. Aşağıda diğer bazı aktif öğrenme yöntemlerine yer verilmektedir.

2. Numaralı Başlar Bir arada : Kagan tarafından geliştirilmiştir. Oluşturulan gruplardaki öğrencilerin her birine bir numara verilir. Öğretmen bir soru sorar: Matbaanın Avrupa’daki kültürel değişimdeki etkisi nedir? Öğretmen “başlar bir araya” der. Gruptakiler sorunun yanıtını araştırırlar. Gruptaki her öğrenci öğrendikten sonra öğretmen bir numara söyler. O numaralı öğrenci elini kaldırır ve soruyu yanıtlar. Olumlu etkileşim ve bireysel değerlendirilebilirlik açısından uygun bulunur. Öğrenciler yanıt bulmada birbirlerine yardım ederler (Kagan, Kagan ve Kagan, 2000).

3. Eşine Dön Tartış: Öğretmen yönetiminde işlenen derslerde uygundur. Öğretmen dersin bir yerinde durup “şimdi eşinize dönün ve tartışın” der. Tartışma için 1-2 dakika verilir. Sonra birkaç gruba düşüncesi sorulur. Şu yollar izlenir, Önce sorunun yanıtı bireysel olarak düşünülür. Ardından öğrenciler düşüncelerini eşleriyle paylaşırlar. Birbirlerini dikkatlice dinlerler. Yeni bir yanıt geliştirirler. Sınıfa sunarlar (Maxim, 1999; Orstein ve Lasley, 2000).

Örneğin, Sivas Kongresi öğretmen tarafından anlatılır. “Sivas Kongresi’nin en önemli yanı nedir” diye sorulur. Öğrencilerden eşlerine dönüp bunu tartışmaları istenir. Tartışmaları için 1-2 dakika verilir. Sonuçlar sınıfa sunulur.

4. Köşelenme: Genellikle bir tek yanıtı olmayan sorular ve problemler üzerinde çalışırken uygulanabilir. Uygun problem seçilir ve açıklanır. Olası çözümlerin arasından tartışmalı olanlar seçilir. Seçilen çözümler kartonlara yazılarak sınıfa asılır. Öğrenciler kendi düşüncelerine uygun olan çözümün asılı olduğu yerde toplanırlar. Aynı köşeyi seçenler o çözümü seçme nedenlerini tartışır ve gerekçelerini yazarlar. Gerekçeler sınıfa sunulur. Sınıf tartışması yapılır ve sınıf kararı alınır (Maxim, 1999; Ornstein ve Lasley, 2000; Açıköz, 2002).

Örneğin, İstanbul'un trafik sorununa çözüm bulmaları istenebilir. Çözüm için olası öneriler 1- Tüp geçit yapılması, 2-Asma köprü yapılması, 3- Metronun yaygınlaştırılması ve vapur seferlerinin artırılması, çözüm önerilerinden hangisinin daha uygun olduğu konusunda bir tartışma yapılır. Her bir görüş bir kartona yazılır. Öğrenciler benimsedikleri görüşün bulunduğu yerde toplanır. Daha sonra, bunun neden en iyi görüş olduğunu düşündüklerine dair bir savunma yaparlar.

5. Düşün-Eşinle Paylaş: Eşine Dön Tartış çalışmasına çok benzer. McTighe ve Lyman tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilere bir soru yöneltilir. Bireysel düşünme için zaman verilir. Eşler tartışır. Sonuçlar sınıfla paylaşılır (Maxim, 1999; Ornstein ve Lasley, 2000).

Örneğin, "Savaşın insan hakları üzerinde ne gibi etkileri olur?" sorusu sınıfa yöneltilir. Eşler tartışır. Sonuçlar sınıfa sunulur.

6. Tereyağ-Ekmek: Verilen bir problem, bir soru ya da konu ile ilgili olarak öğrenciler önce tek başlarına, sonra arkadaşları ile bir araya gelerek düşüncelerini tartışır. Ulaştıkları sonucu sınıfa sunarlar. Örneğin II. Abdülhamit'in iyi mi kötü mü olduğuna karar verilecekse, öğrenci kendi düşüncesini geliştirir, ardından arkadaşıyla paylaşır bir karara ulaşır. Sınıfa sunar (Açıköz, 2002).

7. Problem Çözme: Problem, organizmanın karşılaştığı tepkileri çözemediği durumlara denir. Problemler farklı düzeylerde olabilir. Problem çözme basamakları: 1. Problemi fark etme, 2. Problemi tanımlama, 3. Problemin çözümü olabilecek seçenekleri belirleme, 4. veriler toplama, 5. verileri değerlendirme, 6. genellemeler ve sonuçlara ulaşma, 7. çözümü uygulamaya koyma etkililiğini değerlendirme. Problem çözme tekniğinin uygulanması öğrencilerin araştırma yapmasını, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu taşımasını sağlamaktadır (Woolfolk, 2001; Erden, tarihsiz; Açıköz, 2002).

Örneğin, "Ülkemizdeki gecekondulaşma sorunu nasıl çözülebilir?", sorusuna yanıt arayan öğrenciler yukarıdaki işlem basamaklarına göre çalışmayı uygularlar.

8. Akvaryum: Sınıf içi tartışmaları canlandırmak, mümkün olduğunca çok öğrenciyi tartışmaya katmak için kullanılır. Sıralar iç içe iki çember şeklinde düzenlenir. Öğrencilere tartışılacak sorun açıklanır (örneğin, Nükleer Enerji yararlı mıdır, zararlı mıdır?). Önceden hazırlanmadılarsa hazırlanırlar, tartışmaya katılacak öğrenciler iç çembere oturur, dinleyiciler dış çembere oturur, iç çemberde sonradan tartışmaya katılacaklar için boş yerler ayrılır. Tartışma başlar, son olarak sonuca bağlanır (Açıkgöz, 2002).

9. Mahkeme: Sınıfta mahkeme kurulması şeklinde uygulanır. Bir çok öğrencinin katılımını sağlar. Tartışma konusu seçilir (Örneğin, İdam cezasının varlığı doğru mudur, yanlış mıdır?), iki taraftan avukatlar, araştırmacılar, tanıklar, hakim ve katip kararlaştırılır, bütün öğrenciler konuyla ilgili araştırma yaparlar, malzeme toplarlar, mahkeme başlar, avukatla savunma yaparlar, tanıklar kanıt sunarlar, avukatlar sorular sorarlar, kendi savlarını desteklemeye çalışırlar. Hakim yanıtları belirler, jüri üyeleri karar verir. Karar açıklanır (Gürkaynak, Gözütok, Akipek, Bağlı, Erhürman ve Özdemir; 2000).

10. Şiir Yazma : Öğrenciler küçük gruplar halinde otururlar. Grup üyelerinin her birinin elinde birer sayfa kağıt vardır. Her öğrenci konuyla ilgili bir dize yazar, yanındakine verir. Belirlenen süre bitene kadar bu şekilde devam ederler. Daha sonra şiirler sınıfa sunulur (Açıkgöz, 2002).

Örneğin, İnsan ve İnsanlık Kavramı konusu işlenirken öğrenciler bu konularda öğrendikleri kavram ve özelliklerle ilgili grup çalışması yaparak bir şiir yazabilirler. Her öğrenci bir dize yazarak, grupça bütün bir şiir oluşturabilirler.

11. Beyin Fırtınası: Bir problemi çözmek, bir konuyu netleştirmek gibi amaçlarla kullanılır. Sınıftaki öğrencilerin tümünün katılabilmesi, öğrencilerin yaratıcılıklarını güçlendirdiği, dersi ilginçleştirdiği ve kullanışlı olduğu için önerilmektedir. Bir ya da iki yazıcı seçilir, tartışma konusu sunulur. Örneğin, ülkemizdeki insan haklarının önündeki siyasal engellerin kaldırılması için neler yapılabileceği. Öğrenciler duraksamadan düşüncelerini söylerler, yazıcılar söylenenleri kaydederler, kayıtlar tartışılır ve değerlendirilir, sınıfta bir sonuca varılır (Demircioğlu, 2002).

Beyin fırtınasının etkili olması ve öncelikli amacı olan yaratıcılığı özendirme için önerilere gülmek, alay etmek gibi davranışların yapılmamasına özen gösterilmelidir (Açıkgöz, 2002).

12. Soru Ağı: İşlenen konunun ana kavram, ana düşüncelerinin netleştirilmesi için kullanılır. Boş bir soru ağı çizilir. Öğrencilerden işledikleri konuyu gözden geçirmeleri, iyi

anlamadıkları yerleri belirlemeleri istenir. Sorular birbiriyle ilişkilerine göre ağı yerleştirilir. Sorular sınıfça ya da küçük gruplarla çözülebilir (Belanca, 1997).

Öğretmen kazandırılması istenen hedeflere göre ağılara soruları yerleştirip, küçük grupların soruları çözmelerini isteyebilir. İlgili örnek Ek-1'de verilmiştir.

13. Kum Saati: Genellikle ön öğrenmelerin hatırlanması ve yeni öğrenilenlerle bağ kurulması için kullanılır. Boş kum saatleri hazırlanır. Neyin öğrenileceği kum saatinin ortasına yazılır. Ön öğrenmeler kum saatinin üstüne yazılır. Konu işlenir. Öğrenme malzemesinin ana temaları kum saatinin alt kısmına yazılır. Oluşturulan kum saati sınıfa sunulur (Belanca, 1997).

Bu çalışma kum saatinin altına sorular yazılarak da hazırlanabilir, küçük gruplarda sorular yanıtlanır. İlgili örnek Ek-1'de verilmiştir.

14. Rol Oynama: Rol yapma, eskiden beri kullanılan, bireyin kendini bir başkasının yerine koymasını, bir başkasının duygularını anlamasını sağlayan bir tekniktir (Açıkgöz, 2000). Öğrenciler kendilerine verilen rolü, kendi yorumları ile oynarlar (Erden, tarihsiz). Rol yapma sırasında öğrencilerin toplumsal olayları kavraması, gerçek durumlara hazırlıklı olmaları, olası çözüm yollarını denemeleri, baş etme becerileri geliştirmeleri, öğretmenin daha geriplanda kalarak öğrencilerin aktif olmasının sağlanması yanında, zaman alıcı olması, öğrencilerin bazen yeterli özeni göstermemesi, oyuncuların oynadıkları rolle tanınmaları gibi sınırlılıkları da vardır (Açıkgöz, 2000). Ayrıca bu teknik sayesinde öğrencilerin konuşma ve dinleme becerileri gelişir (Küçükahmet, 1997).

Örneğin, öğrenciler Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi derslerinde Temel Haklar ve Özgürlükler konuları işlenirken, devlet başkanı, halktan biri, muhalefet partisi başkanı olarak özgürlüklerin geliştirilmesini nasıl sağlayacaklarına dair çözümler önermeleri istenebilir, öğrencilerin “olumlu” ve “olumsuz” olarak gösterilen davranışları canlandırmaları istenebilir, böylece olayların etkilerinin gerçekçi bir modelini yaşamış olurlar.

15. Örnek Olay İnceleme: Bu tekniği kullanarak farklı görüşlere, farklı değerlere sahip öğrenciler birbiriyle konuşarak farklılıklardan kaynaklanan sorunları çözmeyi öğrenirler (Açıkgöz, 2000). Bu çalışma yapılırken konuyla ilgili alandan örnek olaylar seçilir, olaylar anlaşılır bir biçimde ortaya konur ve konu tartışmaya açılır. Konuyla ilgili gerçek bir olay yoksa, o yaşantıyı sağlamak için olay yazılabilir. Olay açıklandıktan sonra öğrencilere örnek olay ve olası çözümler üzerinde düşünüp tartışma fırsatı verilir. Bu aşamada bireysel çalışma da işbirlikli öğrenme çalışmaları da yapılabilir. Örnek olay inceleme süreci genellikle önerilerin tartışılması ve değerlendirilmesi ile sona erer (Açıkgöz, 2000; Erden,

tarihsiz; Küçükahmet, 1997). Açıkgöz'ün (2000) Joyce, Weil ve Showers'tan aktardığına göre bu tekniğin küçük yaştaki öğrencilerde kullanılmasının etkili olmayacağı belirtilmiştir. Konuyla ilgili örnek bir çalışma Ek-6'da sunulmaktadır.

16. Eğitici Oyunlar: Oyun çocuklar için yaşamın önemli bir parçasıdır. Bu nedenle oyunun öğretimsel süreç içinde yer almasının hem dersleri daha eğlenceli bir hale getireceği, hem de öğrencilerin güdülenmesini sağlayacağı düşünülmektedir (Erden, tarihsiz; Açıkgöz, 2000). Okullarda kullanılan eğitici oyunlar belli bir hedefe hizmet eder. Oyunlar bireysel olabileceği gibi, takım oyunları şeklinde de olabilir (Erden, tarihsiz). Kartlarla oynanan eğitsel oyunlara “Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?”, “Kavram Kontrolü”, “Ben Kimim?”, “Önem Sırasına Dizme” gibi oyunlar örnek gösterilebilir (Küçükahmet, 1997).

Eğitici Oyunların büyük bir kısmı öğrencilerin öğrendiklerini, bildiklerini eğlenceli biçimde tekrarlamalarını sağladığı için sosyal bilgilere ilişkin olguların öğretiminde önem taşımaktadırlar ancak, oynanan oyunun hedeflere uygun olması, kuralların anlaşılır biçimde belirlenmesi sağlanarak sınıfta olumsuz bir ortamın oluşmasına engel olması gerekir (Erden, tarihsiz).

Derslerin bu tekniklerle daha etkin bir hale getirilmesi için asıl önemli olan, bu teknikler kullanılırken onları etkili hale getirecek öğretimsel işlerin seçimidir. Bundan sonraki bölümde öğretimsel işin ne olduğu açıklanacak ve aktif öğrenmede kullanılacak öğretimsel işlere yer verilecektir.

Öğretimsel İşler

Öğretimsel işler, öğretim yöntem ve tekniklerinin içeriğini oluşturmaktadır ve sosyal bilimlerden mühendisliğe kadar pek çok alanda kullanılabilirler. Öğretimde kullanılan yöntem ve teknikler, öğretimsel işlerle birleştirilmelidir. Basit düzeyli soruların yanıtlanmasından, problem çözme gibi karışık işlere kadar pek çok şekilde öğretimsel işler kullanılabilir (Açıkgöz, 2002). Son yıllarda yapılan araştırmalarda sınıftaki çeşitliliğin öğrenci güdüsü üzerinde doğrudan etkileri olduğu saptanmıştır. Sınıf düzeni, öğretimsel çeşitlilik, öğretimsel iş yapıları, öğretimsel işlerin karmaşıklığı, grup uygulamaları, ölçme teknikleri, öğrenmede sorumluluk ve öğretmen-öğrenci ile öğrenci-öğrenci ilişkisi bunlar arasında sayılmaktadır (Lefrançois, 1997).

Aşağıda sosyal bilgiler derslerinde kullanılacak öğretimsel işlerde bazılarının yer verilmektedir.

Aktif Öğrenmede Kullanılabilecek Öğretimsel İşler

Resimleme: İşlenen konunun ana hatlarının resimlerle anlatılmasıdır (Açıkgöz, 2002).

Örneğin: Lale Devri konusu işlenirken, öğrencilerden Lale Devri'nin en önemli özelliklerini bir arada resmetmeleri gibi.

Slogan Bulma: Öğrencilerin işlenen konunun ana düşüncelerini yansıtan sloganlar üretmeleridir (Belanca, 1997). **Örneğin:** Kıbrıs'ın fethiyle ilgili ana düşünceyi vurgulayan sloganlar, II. Mahmut'un yeniliklerinin özelliklerini vurgulayan sloganlar gibi.

Şiir/Öykü Yazma: Öğrencilerin işlenen konunun önemli bölümlerini yansıtan şiir ya da öyküler yazmalarıdır (Açıkgöz, 2002). **Örneğin,** İstanbul'un Fethi konusunu işlerken İstanbul'da o sırada yaşamakta olan Bizans halkının kuşatma sırasında neler yaşamış olabileceğine dair öykü yazmaları. Ege Bölgesi'nin coğrafi özelliklerini anlatırken iklim, yetiştirilen ürünler, yer altı zenginlikleri ile ilgili şiir yazma.

Reklam Hazırlama: İşlenen konuya ilişkin televizyonda ya da gazetede tanıtıcı reklamlar tasarlanmasıdır. Reklamlar yazılı, sözlü ya hareketli olabilir (Açıkgöz, 2002). **Örneğin** Ateşli silahlar, pusula ve matbaa konularında bu gelişmelerin sağladığı yararları tanıtan bir reklam hazırlanabilir.

Tarih Şeridi: Öğrencinin olayları dizgisel olarak görebilmesi ve de olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilmesini sağlamak amacıyla Tarih Şeridinin kullanılması yararlı olabilir. Öğrenciler bu sayede olaylar arasında bağlantı da kurabilirler. Ayrıca her öğrenci kendi tarih şeridini istediği gibi biçimlendirebilir. Hatta öğrencilerin daha kolay kavrayabilmeleri için kendi yaşamlarının tarih şeridini yapmaları da istenebilir (Brown ve Miller, 1996; Belanca, 1997).

Yanlışları ve Nedenleri Bulma: Öğrencilerden verilen bir metinde kasıtlı olarak yapılmış yanlışları bulmaları ve onların neden yanlış olduğunu belirtip, doğrusunu söylemeleri istenebilir (Açıkgöz, 2002). **Örneğin** 17. yüzyılda yapılan yeniliklerin 18. yüzyıldaki yeniliklerden farkı yanlış olarak verilir, öğrencilerin bu yanlışları bulmaları istenir ve doğrularını belirtmeleri istenir. İç Batı Ege Bölümü ile ilgili bilgiler Kıyı Ege Bölümü bilgileri ile ilgili bilgileri yanlış verip bu yanlışları bulmaları, niçin yanlış olduğunu açıklamaları ve doğrusunu yazmaları/söylemeleri istenebilir.

Önem Sırasına Koyma: Öğrencilerin işlenen konudaki ana düşünceleri, ilkeleri ya da anahtar sözcükleri önem sırasına koymalarıdır (Açıkgöz, 2002). **Örneğin:** Karadeniz'de fethedilen yerler işlenirken bu yerlerin önem sırasına göre dizilmesi istenebilir:Kırım,

Trabzon, Sinop, Kili, Akerman gibi. Bunun yanında, bir ülkede ekonomiyi geliştirmek için gerekli olanları önem sırasına dizmeleri istenebilir.

Örnek Verme : İşlenen konuları açıklığa kavuşturucu örneklerin verilmesidir (Açıkgöz, 2002). Osmanlı Devleti'nin neden o dönemde fetih siyaseti izlediğini anlamak için günümüzdeki devlet politikalarından örnekler vermeleri istenebilir.

Bulmaca: Öğrencilerin konu ile ilgili bulmacalar hazırlamaları ya da öğretmen tarafından hazırlanan bulmacaların çözülmesidir (Açıkgöz, 2002). Bununla ilgili bir örnek Ek-7'de verilmektedir.

Yordama Yapma: İşlenen konunun işlenmemiş bölümleriyle ilgili tahminlerde bulunmak ve bu tahminlerin gerekçelerini açıklamaktır (Açıkgöz, 2002). Örneğin: İstanbul'un Fethi konusu işlenirken İstanbul fethedildikten sonra neler yapılmış olabileceğine dair yordamalar yapmaları istenebilir.

Tavsiyede Bulunma: İşlenen konuda ilgili kişilere tavsiyelerde bulunulmasıdır (Açıkgöz, 2002). Örneğin, Güneydoğu Anadolu'nun üretim, kültür, eğitim sorununa ne gibi çözümler uygulanabileceğine dair tavsiyelerde bulunulabilir.

Karşılaştırma: Öğrenilenler arasındaki farklar ve benzerliklerin saptanmasıdır (Belanca, 1997). Örneğin, 18. yüzyıl yenilikleri ile 19. yüzyıl yenilikleri arasındaki farklar ve benzerliklerin bulunması.

Poster/Afiş Hazırlama: İşlenen konuların önemli yanlarıyla ilgili olarak hazırlanabilir (Belanca, 1997). Örneğin Çocuk Haklarını vurgulayan afişler hazırlanabilir.

Mektup Yazma: Öğrencilerin öğrendikleri konularda birbirlerine, tanımadıkları insanlara ya da ünlü kişilere mektup yazmalarınıdır (Belanca, 1997). Örneğin, öğrencilerin Rönesans'ta Avrupa'da meydana gelen değişiklikleri başka ülkelerde yaşayan yönetici, arkadaş ya da her hangi birisine anlatmaları.

Problem Çözme: Öğrencilerin öğrenilenleri kullanarak kaynaklarda yazılı olmayan problemleri çözmeleridir (Açıkgöz, 2002). Örneğin, 16. yüzyılda Osmanlı Devleti'nde ortaya çıkan İç İsyanları bastırmak için ne yapardınız? Sorusunu çözmeleri.

Gazete Çıkarma: Öğrencilerin konuyla ilgili haber, makale, başyazı, şiir, karikatür vb. içeriği olan gazete oluşturmalarıdır (Belanca, 1997). Örneğin, Demokratik Hayat ünitesi işlenirken, demokratik olan/olmayan olayların belirtildiği yazılar, afişler, karikatürlerle bir gazete hazırlanabilir.

Alan Gezileri: Öğrenilen konuyla ilgi yerlerin gezilmesi ve bu gezinin yapılandırmasını içerir. Öğrenciye gördükleri yerlerle ilgili dikkat etmeleri gereken noktalar belirtilir ve bir yazı hazırlamaları istenebilir (Erden, tarihsiz). Örneğin, Agora öğrencilere gezdirilip, daha sonra Agora'yla ilgili bir yazı hazırlamaları istenebilir.

Kavram Haritası Oluşturma: Konu ile ilgili kavramların merkezi bir kavram etrafında birbirleriyle ilişkilerini gösterecek bir haritanın oluşturulmasıdır (Belanca, 1997). Örneğin Rönesans ve Reformla ilgili olarak oluşturulabilir. Ek- 1'de verilmiştir.

Şarkı Yapma: Öğrenilecek konunun şarkıyla anlatılmasıdır (Açıkgöz, 2002). Bununla ilgili bir çalışma Ek-1'de verilmektedir.

Duydunuz mu?: Öğrencilerin öğrendikleriyle ilgili "Duydunuz mu" ile başlayan tümceler kurmalarıdır (Açıkgöz, 2002). Örneğin, "Duydunuz mu, matbaada İncil basılmış, duydunuz mu, Kristof Kolomb Hindistan'ı bulduğunu sanarak yeni bir kıta keşfetmiş" gibi.

Kanıtlama: Öğrencilerin Öğrenilenlerle ilgili bir yargıyı destekleyici bilgileri toplamaları, bu bilgileri çözümlenmeleri ve o yargıyı doğrulayan kanıtlar olarak sunmalarıdır (Açıkgöz, 2002). Örneğin, Otoyolların dışa bağımlılığı arttırdığı konusunda böyle bir çalışma yapılabilir.

Günlük Yaşamla İlişkilendirme: Öğrencilerin öğrendikleri bilgilerle günlük yaşamda kullanabilecekleri bağlantılar kurmalarıdır (Açıkgöz, 2002). Örneğin, 19. yüzyılda Tanzimat Fermanı'nın yayınlanmasının günümüzdeki hangi olaylarla benzerlik taşıdığı sorulabilir.

İnandırma: Öğrencilerin işlenen konuda kendileri gibi düşünmeyen ya da kararsız olan kişileri inandırmaya çalışmalarıdır (Açıkgöz, 2002). Örneğin İstanbul'un Fethi konusunda, kuşatmaya karşı çıkan Çandarlı Halil Paşa'nın Fatih Sultan Mehmet'i İstanbul'un alınmaması için ikna etmeye çalışırken, Fatih'in de Çandarlı'yı İstanbul'u almak gerektiğine ikna etmeye çalışması gerekçelerle diyalog şeklinde yazılabilir, ya da sınıfta tartışılabilir.

Basın Toplantısı: Öğrencilerin bazılarının konuşmacı bazılarının ise basın mensubu olduğu toplantılardır. Bazen öğretmen konuşmacı, öğrenciler basın mensubu olabilirler (Belanca, 1997; Açıkgöz, 2002). Örneğin: İstanbul'un fethi konusunda öğretmen Fatih Sultan Mehmet olabilir, neden İstanbul'u almak istediklerine dair açıklamalar yapar.

Venn Şeması Hazırlama: Öğrenilenler arasında benzer ve farklı yönlerin gösterilmesi için kullanılır (Belanca, 1997). Örneğin Rönesans ve Aydınlanma Çağı arasındaki benzerlikler ve farklılıkların gösterilmesi gibi.

Buraya kadar aktif öğrenme yöntem, teknik ve öğretimsel işlerinin neler olduğundan söz edilmiştir. Aktif öğrenme yöntem, teknik ve öğretimsel işleri öğrencileri güdüleyerek daha etkili ve eşit katılımın olduğu bir öğrenme ortamı ortamının yaratılmasını sağlarlar. Bundan sonraki bölümde sosyal bilgiler öğretiminde aktif öğrenme konusuna yer verilmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Aktif Öğrenme

Daha önceki bölümlerde belirtildiği gibi, sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarından biri vatandaşlık bilgisinin aktarımı ve demokratik vatandaşlar yetiştirilmesidir (Erden, tarihsiz). Aynı zamanda sosyal bilgiler dersi eleştirel düşünmeyi ve nasıl aktif katılımcı yurttaşlar olunacağını öğretmeye çalışır (Zarillo, 2000; Chapin ve Messic, 1999). Ancak sosyal bilgiler dersi uygulamalarına bakıldığında dersin bir ezber dersi olmaktan öteye gidemediği görülebilir.

Sosyal bilgiler derslerinde aktif öğrenmenin özel bir yeri vardır. sosyal bilgiler ders olarak ağır bir sorumluluk taşımaktadır. Konuları gerekli analitik düşünme becerilerini kazandırarak ve bilgilendirme sürecini oluşturarak öğretmek gerekmektedir. Öğrencilerin bu sayede öğrenme toplumunun üyeleri olmaları beklenmektedir. sosyal bilgiler derslerinde farklı kültürlerden gelen, farklı değerlere sahip insanlardan, vatandaş ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Bu da öğrencileri pasif öğrenenlerden aktif katılımcılara dönüştürmesiyle sağlanabilir. Aktif öğrenme sayesinde öğrencilerin dersle daha çok ilgilenmeleri, daha etkili öğrenmeleri sağlanmaktadır. Böylece öğrencilerin çok kültürlü demokratik topluma katılımları sağlanmış olur (Singer, 1997; Maxim, 1999).

Armstrong da (1980) sosyal bilgiler öğretimi ile öğrenenin kişisel gelişimini, bir değerler sistemi oluşturmasını, liderlik özelliklerinin geliştirilmesini vurgularken, bunun farklı boyutlarına da değinir. Örneğin kişisel kimlik geliştirmeyi amaçlayan birey, toplumu nasıl etkiler, toplum bireyi nasıl etkiler, üretken birer birey olmalarını sağlayacak sosyal beceriler nasıl kazandırılabilir, olumlu bir benlik için ne tür bir değerler sistemine ihtiyaçları vardır gibi sorulara yanıt arar. Bu da aktif öğrenmenin sosyal bilgiler dersine neden uygun olduğunu gösteren unsurlardan biridir.

Carter ve Streinbrick'in (1992) aktardığına göre, Dewey "Nasıl Düşünürüz" adlı eserinde, öğretimde sosyal etkinlikleri vurgulamaktadır. Ona göre, okulda öğrenilen konularla ev ve okul arasında bir ilişkinin olması gerekmektedir. Sosyal etkileşimin öğrenmede büyük etkisi olduğunu vurgulamaktadır.

Aktif öğrenmeyi sosyal bilgiler dersinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili yapan etkenin neler olduğunu açıklamaya çalışan Karnes ve Collins (1997), bunun sosyal bilgiler dersinin eğitimsel amaçlarının incelenmesi ile yanıtlanabileceğini ileri sürmektedirler. Sosyal Bilgiler Ulusal Komisyonu'nun (NCSS) bu konudaki görüşleri incelendiğinde, iyi bir şekilde geliştirilmiş ve bütünleştirilmiş bir eğitim programı ile demokraside yurttaşların rollerinin belirlenmesinin sağlanması, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerinin kazandırılmasının, toplum bilim ve fen bilimlerinin bütünleştirilmesiyle sağlanacağını ileri sürmektedirler (Karnes ve Collins, 1997).

Aktif öğrenme bağımsız çok kültürlü toplumlarda ve dünyada, öğrencilerin analiz, problem çözme, eleştirel düşünme ve hayal kurma becerilerini geliştirir. Dünyadaki sorunlar bir tek kişi için oldukça karmaşıktır. Sosyal bilgilerin bu kadar karmaşık durumlar içermesi nedeniyle, derslerde yapılan bireysel çalışmalar etkili olmayacaktır (Carter ve Streinbrick; 1992).

Gömlüksiz'in (1993), aktif öğrenme yöntemlerinden işbirlikli öğrenmenin demokratik tutumlar üzerindeki etkilerini inceleyen çalışması sonucunda, işbirlikli öğrenmenin, geleneksel öğretime göre, demokratik tutumların gelişmesinde daha olumlu etkileri olduğu kanıtlanmıştır.

Aynı zamanda, sosyal bilgiler dersinin genel amaçları arasında, öğrencilerin "karar verme" davranışını geliştirmelerinin sağlanması belirtilmektedir (Kocaoluk ve Kocaoluk; 2001). Aktif öğrenmenin önemli özelliklerinden biri de öğrencilere karar verme sorumluluğunun verilmesidir (Açıkgöz, 2002).

Bu kadar olumlu etkileri olan aktif öğrenme sosyal bilgiler öğretimi için çekici bir alternatiftir (Karnes ve Collins; 1997).

Yukarıda belirtilen durumlar özetlendiğinde aktif öğrenmenin sosyal bilgiler dersindeki etkileri sosyal becerilerin gelişiminde, demokratik süreçlerin ve sosyal bilgilerin önemli amaçlarından biri olan karar vermenin öğretilmesinde, toplumsal sorunları çözmeye yarışmacı tavırdan çok paylaşımcı, işbirlikli bir tavır izlemenin davranış haline getirilmesinde önemli olduğu görülmektedir.

Aktif öğrenmenin öğrenci öğrenmesindeki önemini daha iyi kavrayabilmek amacıyla güdü ve başarı/başarısızlık yüklemeleri konusuna değinilmesi araştırmanın da önemini ortaya koymak açısından yararlı görülmektedir. Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını neye yükledikleri ve nasıl güdülendiklerinin bilinmesi onları başarıya götürmede yardımcı olacak etkenler olarak görülebilir. Aşağıda güdü ve güdü kuramlarına değinilmektedir.

Güdü Nedir?

Yükleme kuramlarına geçmeden önce güdü ve güdü kuramlarından kısaca söz edilmesi yararlı görülmektedir.

Güdü, insanların ne yapacaklarına dair davranışlarını seçerken, başlamak için çok bekleyip beklemediği, katılım düzeyleri, etkinliği sürdürmek ya da vazgeçmek konusundaki tavırları, etkinlik sırasında bireyin duygusal olarak ne hissettiği konularının bütünüdür (Woolfolk, 2001). Güdülü öğrenciler öğrenmek için çabalayan ve bundan hoşlanan öğrencilerdir (Açıkgöz, 1998).

Güdülü öğrenciler dersleri ya da öğrenmeyi diğer etkinliklere yeğleyen (seçme), öğrenme etkinliklerine hiç düşünmeden katılan (beklememe), öğrenme sürecine yoğun olarak katılan (yoğunluk), öğrenme çabaları süreklilik gösteren (kararlılık) ve öğrenmekten zevk alan (duygu) öğrencilerdir (Açıkgöz, 1998). Bu durumda güdünün özelliklerini şu başlıklar altında toplayabiliriz:

1. **Seçme:** Bireyin ne yapmakta olduğu (neyi seçtiği).
2. **Beklememe:** Fırsat verilince bireyin o davranışı seçmeden önceki bekleme süresi, tereddüt etmeden seçim yapması.
3. **Yoğunluk:** Bireyin o davranış üzerinde ne kadar sıkı çalışıyor olduğu.
4. **Kararlılık/Azim:** O etkinlikte geçirilen sürenin ne kadar uzun olduğu.
5. **Duygu:** O etkinlikten önce ve sonra hissedilenler (Açıkgöz, 2000).

Güdü, diğer bireysel özelliklerden bağımsız değildir. “güdülü” bulunan davranışların altında amaçlar, gereksinimler, değerler, alışkanlıklar, tutumlar, güdüleyiciler, beklentiler, ilgiler gibi özellikler bulunmaktadır (Açıkgöz, 1998).

Güdü Türleri

Güdü ile ilgili çeşitli sınıflamalar yapılmıştır. Aşağıda güdü türlerinden birincil ve ikincil güdülere, durumluk ve sürekli güdülere, içsel ve dışsal güdülere değinilecektir.

Birincil ve İkincil Güdüler

Bir sınıflandırmaya göre güdüler birincil ve ikincil olarak ikiye ayrılmışlardır. Birincil güdüler biyolojik temeli olan dürtülere dayanan güdülerdir; açlık, susuzluk, cinsel istek gibi. İkincil güdülerse sosyal ve psikolojik nedeni olduğu için “sosyal güdüler” olarak da bilinirler. Özellikleri ise öğrenilmiş olmalarıdır (Açıkgöz, 2000).

Durumluk ve Sürekli Güdüler

Bu sınıflandırma güdülerin sürekliliğine göre yapılmıştır. Durumluk güdü belli bir durumun etkisiyle ortaya çıkar, durumun sona ermesiyle ortadan kalkar (Açıkgöz, 2000). Örneğin bir dersi ertesi gün sınav olduğu için çalışan bir öğrenci durumluk güdüye sahipken, sevdiği için çalışan bir öğrenci sürekli güdüye sahiptir.

İçsel ve Dışsal Güdüler

Kaynakları dikkate alınarak sınıflandırılmış güdülerdir (Açıkgöz, 2000). İçsel güdü kişinin içinden gelerek zevk alarak yaptığı davranışlardır. Bilmeye, bildiğini yapmaya ve yeni şeyler denemeye karşı olan istekler içsel güdü ile ilgilidir. İçsel güdüde kişinin kendi isteğiyle davranması ön plandadır. Dışsal güdü ise içselin aksine dışarıdan gelecek ödül, ceza, baskı veya rica gibi nedenlere bağlı olarak ortaya çıkar. Dış kontrollere göre oluşur (Cokley, Bernard, Cunningham ve Motoike, 2001). Ailesi piyano çalmasını isteyen çocuğun eğer bunu yapmazsa ailesinin kendisini sevmeyeceğini düşünmesi nedeniyle piyano çalmaya devam etmesi dışsal güdüye; kendisi sevdiği ve ilgi duyduğu için, kendi isteğiyle piyano çalan bir çocuk içsel güdüye örnek olarak gösterilebilir.

Güdü Kuramları

Bir çok güdü kuramı bulunmaktadır. Bu bölümde davranışçı, hümanistik, bilişsel, beklenti-değer, başarı güdüsü ve yükleme kuramlarına değinilecektir.

Davranışçı Güdü Kuramı

Thorndike, Skinner, Hull gibi davranışçılar hayvanların gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlarıyla ilgili çalışmalar yaparak elde ettikleri bulguları insanların öğrenmesine uygulamaya çalışmışlardır (Açıkgöz, 2000). Bebekler dürtülerle doğarlar, zamanla bu dürtüleri giderek davranışa dönerler. Davranışçılar bunda koşullanma süreçlerinin etkili olduğunu ileri sürerler (Woolfolk, 2001). Davranış örüntülerinin oluşmasının ardından bunlar güdüleyici özellik kazanırlar (Açıkgöz, 2000). Davranışçılar güdüyü ödül ve cezaya göre açıklarlar. Davranışı değiştirmek ve eğilimleri geliştirmek için belli davranışlar desteklenmelidir (Woolfolk, 2001).

Weiner'den aktaran Açıkgöz (2000), bu yaklaşımın "makine yaklaşımı" olduğunu ve bu görüşün 1955'ten sonra etkisini yitirmesinin nedenlerinden birinin insanların makinelere benzetilmesi olduğunu belirtmektedir. İnsanlar diğer canlılardan farklı özelliklere sahiptirler (Woolfolk, 2001). Ayrıca 1950'lerden sonra düşünme, algı, dil gibi bilişsel süreçler üzerine yapılan araştırmalar bu düşünceyle ters düşecek sonuçlar ortaya koymuşlardır. Bunların

yanında davranışçılar yapılan deneylerde deneklerin aklından geçenleri göz ardı etmişlerdir. Sadece belli çıkarımlara göre hareket ederek bulgular ortaya koymuşlardır (Açıkgöz, 2000).

Hümanistik GÜdü Kuramı

Hümanistik bakış açısı 3. güç olarak gösterilmektedir. Çünkü 1940'larda davranışçılara ve Freudcular'a tepki olarak doğmuştur. Bu yaklaşım güdünün içsel kaynaklarının, kişinin gereksinimlerinin bireyin kendini gerçekleştirme için önemini vurgular. Bu kurama göre insanlar doğuştan gereksinimlerine göre güdülü olarak doğmaktadırlar (Woolfolk, 2001; Lefrançois, 1997).

Hümanistik bakış açısı öğrencileri yarışma, kendine güven duygusu ve özerklik kazanma, kendini gerçekleştirme gibi içsel kaynaklarını kullanmaları için yüreklendirerek güdüler (Woolfolk, 2001). İnsanlar karşılanmayan gereksinimlerinin yarattığı rahatsızlıktan kurtulmak için harekete geçerler, bu hareket kişinin güdülenmesi demektir. En yaygın gereksinim kuramları Murray ve Maslow'un kuramlarıdır (Açıkgöz, 2000).

Maslow, insanların gereksinimlerini açıklayan bir "Gereksinim Sınıflaması" oluşturmuştur. Buna göre;

1. Fizyolojik Gereksinimler: Yeme-içme gibi temel gereksinimlerdir.
2. Güvenlik Gereksinimleri: Bağımlılık, korunma, korkudan kurtulma gibi gereksinimleri kapsamaktadır.
3. Ait Olma ve Sevme Gereksinimi: Sevmeyi, sevmeyi, insanlarla birlikte olmayı, arkadaşlara sahip olmayı isteme gereksinimidir.
4. Kendini Gerçekleştirme Gereksinimi: İnsanlar kendi doğalarına uygun davranma, ne isterlerse neyi uygun bulurlarsa o olma gereksinimi duymaktadırlar.
5. Bilme ve Anlama Gereksinimi: Bilgi edinmeyi, dünyayı tanımayı kapsamaktadır.
6. Estetik Gereksinimler: İnsanların kendilerince güzel olan ortamda bulunmalarını istemeleriyle ilgilidir (Woolfolk, 2001; Açıkgöz, 2000).

İlk dört düzeydeki ihtiyaçlar "Eksiklik İhtiyaçları", diğer üç düzey ise "Olma Gereksinimleri" olarak açıklanmaktadır (Lefrançois; 1997).

Bu sıralama göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin bilme isteği duymaları için önce alt basamaklardaki güvenlik, sevgi ve kabul gibi gereksinimlerinin doyurulmuş olması gerektiği görülmektedir.

Maslow'un kuramının bir takım eksik yönleri saptanmıştır. Çünkü insanlar her zaman bu kuramdaki sıralamaya göre hareket etmemektedirler. İnsanlar aynı anda bir çok farklı gereksinime göre güdülenmektedirler (Woolfolk, 2001).

Murray ise sistematik bir yaklaşımı tercih etmiştir. Ona göre gereksinimler kültürel deneyimler yoluyla öğrenilirler ve bir kez bir gereksinim ortaya çıkarsa varlığını sürdürür, bunları gideren davranışlar ise zamanla alışkanlık haline gelir. Öğrencilerin gereksinimleri bilinirse güdülenmeleri de kolaylaşır (Açıkgöz, 2000). Örneğin, onay görme gereksinimi olan bir öğrenci onaylandıkça çabalarını sürdürecektir.

Bilişsel Gülü Kuramı

Bilişsel yaklaşım, davranışçı akıma tepki olarak gelişmiştir. Bilişselciler, davranışçıların düşünmenin ödül ve cezayla tanımlanmasını kabul etmemektedirler. Temel düşüncelerinden biri, insanların dışsal ya da fiziksel etkenlere sadece tepki verdiği değil, olaylarla etkileşime girdiğidir. Bilişselciler içsel güdüyü vurgulamaktadırlar. Aktif ve meraklı olarak görünen insanlardır. Sorunlarını bireysel olarak çözmek amacıyla bilgiyi ararlar. Weiner'in Yükleme Kuramı güzel bir örnektir (Lefrançoise, 1997; Woolfolk, 2001).

Beklenti-Değer Kuramı

Beklenti-Değer Kuramları 1960-1980 yılları arasında etkili olmuş kuramlardır. Bu kuramlara göre gösterilecek davranışın beklenti ve değer olarak iki etkene bağlanması söz konusudur. Beklenti o davranışın amaca ulaştırma olasılığı, değer ise o amacın önem derecesidir. Bu kurama göre, bireyler bir çok seçeneği değerlendirebilir, birbiriyle karşılaştırabilir, sonunda kendi değer verdiği ve gerçekleşme olasılığı en yüksek olanı seçebilirler. Beklenti-değer kuramının en yaygın temsilcileri Lewin ve Rotter'dir (Açıkgöz, 2000).

Beklenti-Değer Kuramı, davranışçıların davranışın etkileri ile bilişselcilerin bireysel düşünmeye ilgisinin bütünleşmesiyle ortaya konmuştur. Bu düşünceye göre güdü iki temel gücün etkisiyle oluşmaktadır: "Eğer çok çalışırsam başarır mıyım?" ve "Eğer başarırısam beni nasıl bir ödül bekliyor?". Eğer sonuçta birey bundan bir kazanım elde etmeyecekse bireyi hedefe götürecek bir güdülenme oluşmamaktadır (Woolfolk, 2001).

Başarı Gülü Kuramı

Bu kuramı geliştiren kişi Atkinson'dur. Ona göre, başarıya yaklaşma (a) başarıya gereksinim, (b) başarı olasılığı, (c) başarının değeri olmak üzere üç etkenle belirlenir. Bu kişiler başarıyı arayan kişilerdir. Bazen bunun tersi olur. Kişi başarısızlık korkusu nedeniyle

bir işi yapmaktan kaçınabilir. Bunun nedeni başarısızlık istememektir. Başarısızlık korkusunun düşük olduğu durumlarda kişinin başarı güdüsü oldukça yüksektir (Açıkgöz, 2000). Başarı güdüsü bireyin bir işi tamamlamaya karşı bireysel tutumudur. Başarı güdüsü öğreneni başarıya götürdüğünde yüksektir. Bu tip kişiler hedeflerine ulaşırken genellikle daha çok çaba harcarlar (Galbraith, <http://...//783751634>).

Yükleme Kuramı

Psikologlar yükleme kuramını “bireysel tutum” olarak tanımlamışlardır (Galbraith, <http://...//783751634>). Bir olayın nedenlerini açıklamak, gelecekte olacakların etkili bir şekilde kontrol edilmesini sağlar (Gredler, 1992). Neden başarılı ya da başarısız olduğuna dair inançlar güdüyü etkileyen faktörlerdir. Yükleme teorisi bireysel yargıların ve özürlerin güdüyü nasıl etkilediğini açıklamaya çalışır (Woolfolk, 1993). “Yükleme” terimiyle inançların ve nedensel açıklamaların bireysel ortaya konma biçimi ifade edilir. Yükleme teorisi “niçin” sorusuna yanıt arar (Gredler, 1992). Bu kurama öncülük edenler Kelly ve Heider’dir (Açıkgöz, 2000).

Yükleme kuramları Heider’in çalışmalarıyla başlamıştır. Atkinson, başarı güdüsü kuramı ile bu kurama katkıda bulunmuş, Weiner de bu kuramı geliştirmiştir (Gredler, 1992). Reed, Rest ve Rosenbaum dört yüklemeye başarının bireysel yönünü açıklamaya çalışmışlardır (Gedeon ve Rubin, 1999).

Yükleme Kuramı ile ilgili ilk sonuçlar laboratuvar çalışmalarına dayanmaktadır. Son yıllarda sınıflarda yapılan araştırmalar yaygınlık kazanmıştır (Gredler, 1992).

Gredler’e göre (1992) kuramın iki temel kanısı bulunmaktadır:

1. Yüklemelerin nedensel doğası
2. Yüklemelerin sonuçlarının doğası

Heider Tek Boyutlu bakış açısını oluşturmuştur. Ona göre insan davranışlarının sonuçları kişi ve çevrede bulunan faktörlere bağlıdır (Gredler, 1992).

Heider yüklemelerin içsel ve dışsal boyutlarını belirtmiş, Rotter ise kontrol odağı boyutunu tanımlamıştır. Örneğin bireyin rastlantıların değil kendi kaderini kendisinin kontrol ettiğini düşünmesi içseldir. Böyle bireyler çok çalışmanın, planlı olmanın başarı üzerinde olumlu etkisi olduğuna inanırlar. Dışsal güdümlü olan insanlar davranışlarıyla pekiştireçler arasında ilişki kuramazlar. Başarılarında şans, kader ya da diğer güçlerin etkisi olduğuna inanırlar. Zayıf bir öğrenci başarısızlığını yeteneksizliğine bağlarsa içsel, öğretmenin önyargısına bağlarsa dışsal yükleme yapmış olur (Gredler, 1992). Görevin zorluğu ise,

bireyin diğerlerinin de başarılı olmadığı bir işi gerçekleştiremediğinde, başarısızlığını işin zorluğuna yüklemesiyle oluşmaktadır. Eğer rasgele bir durum söz konusuysa, örneğin zar atmak gibi, öğrenci sonucu şansa bağlayacaktır (Peterson ve Berger, 1983).

Tek boyutlu yaklaşım, aynı boyutta birden çok sorun ve yüklem olabileceği için yüklemeleri açıklamakta yetersiz kalmaktadır (Gredler, 1992).

Davranışlarla nedensel etkilerin ilişkisini araştıran düşünce bireyin güdüsünü nelerin etkilediğini bulmaya çalışır. Bu düşünceyi üç kanı destekler:

1. Güdüyü sağlayan etkileri araştırma
2. Yüklemelerin birden çok boyutunun olduğu
3. Önceki davranışlara bakarak, sonraki davranışlar sezilebilir (Gredler, 1992).

Yüklemeler dört kategoriye içermektedir: Yetenek, çaba, işin zorluğu ve başarı. Weiner'e göre yetenek kavramının başarı veya başarısızlıkla olan ilişkisi geçmiş bilgilere dayanır. Geçmiş hakkındaki kesin yargılar önemlidir. Geçmişte bir derste gösterilen başarı bir sonraki sınav için de aynı şeyin olacağını düşündürür. Bu yüzden yetenek bireyin bir görevi başarabilme kapasitesi olarak açıklanabilir (Peterson ve Berger, 1983).

Weiner'in Yükleme Kuramı

Weiner, eğitimde yükleme teorisini ortaya atan eğitim psikologudur (Woolfolk, 1993). Weiner, bir sınıftaki durumu yansıtacak bir kuramın tüm bilişsel süreçleri, ussal olan ve olmayan eylemleri ve duyguları içermesi gerektiğini ileri sürer (Açıkgöz, 2000). Weiner'e göre öğrencilerin başarı ve başarısızlık yüklemeleri kontrol odağı (içsellik-dışsallık), kararlılık (durağanlık-değişkenlik) ve sorumluluk (kontrol edilebilirlik-kontrol edilemezlik) olarak üç yönlü incelenir (Açıkgöz, 2000; Woolfolk, 1993).

Çizelge 1.2'de Yüklemelerin özellikleri verilmektedir. Yetenek, içsel ve kontrol edilemez olarak gösterilmektedir. Bireyin yeteneği doğuştan geldiği için kontrol edilemez bir özellik olduğu düşünülebilir. Öğrencinin o an içinde bulunduğu psikolojik durum ise yine içsel ancak kararsızdır (değişken). Çünkü birey başka bir zaman farklı bir durumda olabilir. Öğrencinin çalışma konusundaki gösterdiği çaba yine içsel ancak bireye bağlı olduğu için kontrol edilebilir görülürken, örneğin son sınavını vermek zorunda olan bir öğrencinin gösterdiği anlık çaba kişinin isteğiyle ilgili olduğu için kararsız olarak nitelenebilir. İşin zorluğu ise öğrencinin dışında gelişen bir durum olarak görülmektedir. Bu nedenle hem kontrol edilemez hem de çoğu kişi o işi yapamadığı için kararlıdır (değişmez).

Çizelge 1.2 Yüklemelerin Özellikleri

	İçsel		Dışsal	
	Kararlı	Kararsız	Kararlı	Kararsız
Kontrol Edilemez	Yetenek	Psikolojik durum; o anki sağlık durumu	İşin zorluğu	Şans
Kontrol Edilebilir	Tipik Çaba –	Anlık Çaba	Öğretmenin taraf tutması	Diğerlerinden yardım alma

Kaynak: Woolfolk, Educational Psychology, (1993) s.354.

Öğretmenin öğrenciye göre davrandığı düşünülürse, bu durumda yine yükleme dışsal yapılmasına karşın, kontrol edilebilir ve de kararlı görülebilir. Şans ise kontrol edilemez, dışsal ve kararsızdır (değişken). Diğerlerinden destek alarak çalışma ise değişir nitelikte olduğu için kararsız, dış koşullarla ilgili olduğu içinse dışsal olarak görülebilir. Aynı zamanda isteğe bağlı olarak düşünülebileceği için kontrol edilebilir olarak değerlendirilebilir.

Örneğin öğrenci başarısını iç faktörlere yüklerse başarı gururla sonuçlanacak, güdü artacaktır; başarısızlık söz konusu olursa, öğrenenin kendine güveni azalacaktır (Woolfolk, 1993).

Weiner'in kuramının ilk boyutunu kararlılık-kararsızlık oluşturmaktadır.

Kararlılık Boyutu: Bireyin geleceğe ilişkin beklentileriyle ilgilidir. Eğer öğrenciler başarı ya da başarısızlıklarını bu boyuta yüklerlerse –testin zor olması gibi- gelecekte de aynı tür testlerde başarılı/başarısız olacaklarına dair beklenti geliştirirler (Woolfolk, 1993).

Bazı yüklemeler zaman içinde değişir. Örneğin Fen sınavında psikolojik olarak kendini iyi hissetmeyen ya da fiziksel bir rahatsızlığı olan öğrencinin bu durum nedeniyle başarısız olduğuna yükleme yapması değişken yani kararsız bir yüklemedir. Bu öğrenci bir sonraki sınavda kendini iyi hissedebilir ve başarısızlık nedeni ortadan kalkar. Ancak fen sınavında kendi yeteneğinde bir sorun olduğu için başarısız olduğuna inanan bir öğrencinin yüklemesi kararlıdır (Açıkgöz, 2000).

Kararlılık-kararsızlık dışsal yüklemeler için de söz konusu olabilir. Örneğin fen dersinin zorluğu kararlı bir dışsal yükleme olduğu gibi, sınav sorularının zorluğu kararsız bir dışsal yüklemedir (Açıkgöz, 2000).

İçsellik-Dışsallık Boyutu: Bazı insanlar içsel odaklıdır. Bu tip insanlar kendi kaderlerinden kendilerini sorumlu tutarlar. Başarı için harcanacak güç ve becerinin kendileriyle ilgili olduğuna inanırlar. Bazı insanlarsa, dışsal odaklıdır. Şans gibi dışsal faktörlerin hayatlarını yönlendirdiğine inanırlar (Woolfolk, 1993).

Bir çok öğrenci başarısızlıklarını kendilerine açıklamaya çalışır. Başarısız olduklarında genellikle içsel yükleme yaparlar: soruları anlamamak, yeterince iyi çalışmamış olmak gibi. Sonraki sınavda başarılı olmak için çözümler üretirler. Bu da uyumun, gururun ve kendine güven duygusunun artmasını sağlar (Woolfolk, 1993).

Kontrol edilebilirlik-Kontrol edilemezlik Boyutu: Yüklemeler içsellik-dışsallık ya da kararlılık-kararsızlık bakımından aynı olsalar bile, kontrol edilebilirlik açısından farklı olabilirler. Örneğin fen sınavında “kendini iyi hissetmeme” yüklemesi içsel, kararlı ve kontrol edilemez özellikte iken, aynı şekilde başarısızlık nedeni olarak düşünülebilecek “yeterli çalışmamış” olmak yüklemesi içsel, değişken ve kontrol edilebilir bir yüklemedir (Açıkgöz, 2000).

Büyük güdü sorunları öğrenciler kararlı ve kontrol edilemez nedenlere yükleme yaptıklarında ortaya çıkar. Böyle öğrenciler güdüsüz ve depresif bir hale gelirler. Kendi yeterliliklerini değiştirmekten çok okulda daha da kötüye giderek kendilerini gösterirler. Ders çalışmamak, başarısızlığa mantıklı bir tepkidir, öğrenci kimsenin kendisine yardım edemeyeceğine inanır. Bu tip öğrenciler öğretmenler tarafından ayrımcılığa maruz kalabilir (Woolfolk, 1993).

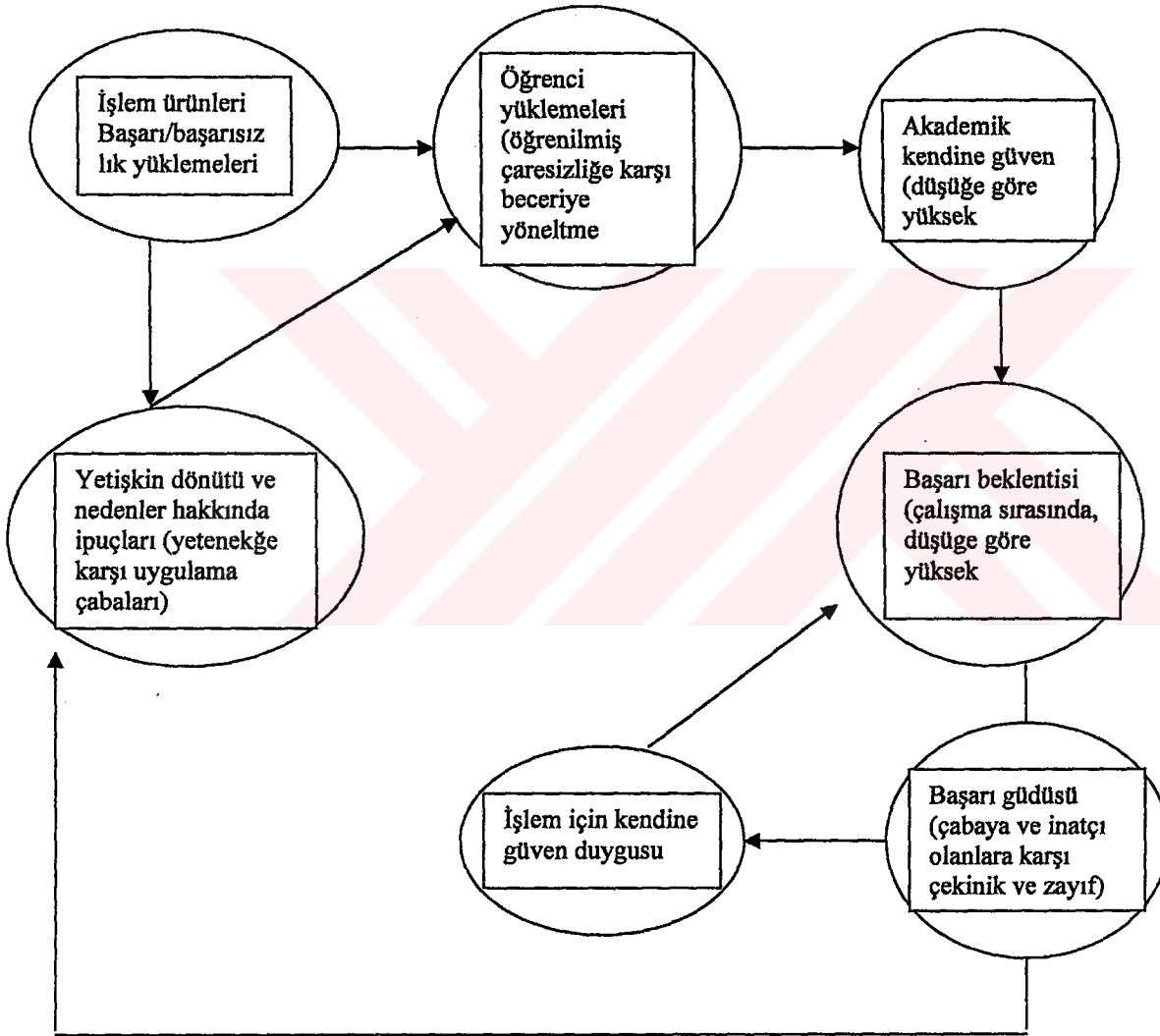
Bu boyut öfke, zavallılık, utanç gibi duyguların hissedilmesine neden olur. Eğer kişi başarılı olursa gurur duyar. Olmazsa öfke, utanç ve suçluluk hisseder (Woolfolk, 1993).

Başarı/başarısızlığın algılanan nedenleri yapılan yükleme göre değişir. Örneğin, şans dışsal, kararsız ve kontrol edilemez bir etkidir. Başarı ya da başarısızlığında şans etkili gören bir kişi, şansın özelliklerini göz önünde bulundurarak onu değiştirmeye çalışmaz. Güdüsü düşük olur. Çalışma ise içsel, kararsız ve kontrol edilebilir bir etkidir. Bu nedenle başarı ya da başarısızlığına çalışmaya bağlayan kişinin güdüsü yüksek olur (Açıkgöz, 2000).

Kararlılık gösteren yüklemeler geçmişteki sonuçların tekrarlanacağı, kararsızlık gösterenlerinse gelecekteki sonucun farklı olacağına dair izlenimleri vardır. Bu durumda

başarılı öğrenciler başarılarının nedeni olarak yetenek ve çabayı, başarısızlıklarının nedeni olarak çaba eksikliğini görmektedirler. Başarısız öğrencilerin yüklemeleri dışsaldır. Bu öğrenciler başarısızlık sonucunda bir şey yapamadıkları duygusuna kapıldıkları takdirde öğrenilmiş çaresizlik geliştirebilirler. Bunu yaşayan kişi çabalarının sonuçsuz kalacağını düşünerek bir amaca ulaşmak için çabalamaz (Açıkgöz, 2000). Öğrenciler kontrol edemeyecekleri bir işte başarısızlık yüklendikleri zaman güdüyü arttırıcı, daha az karmaşık işler denemelidirler(Woolfolk, 1993). Yükleme, güdü ve çıktılar döngüsü Şekil 1.1 'de gösterilmektedir.

Şekil 1.1 Yükleme, Güdü Ve Çıktıların Döngüsü



Kaynak: Woolfolk, Educational Psychology (1993), s. 356

Şekil 1.1 incelendiğinde, yüklemelerin takınılan tutuma göre öğrencide ne gibi değişiklikler yaratacağı görülmektedir. Öğrenilmiş çaresizliğe sahip öğrenciler başarıya

yönlendirilebilir. Akademik kendine güven sağlanması öğrencinin başarı beklentisini arttıracaktır. Bunun da başarı güdüsünü oluşturması beklenmektedir. Bunun gerçekleşmesi zamanla öğrencide başarabileceği konusunda kendine güven duygusu oluşturacaktır. Ardından yetişkinlerin verdiği dönütlerin başarı/başarısızlık yüklemelerini etkilemesinin gerçekleşmesi beklenmektedir.

Tipik yüklemeler

Yetenek, çaba, iş zorluğu, şans başarı/başarısızlık yüklemelerinin tipik olanlarıdır. Diğerleri psikolojik durum, hastalık, yorgunluk yardımcıdır. En baskın olanları yetenek ve çabadır. Burada yükleme, başarının yüksek yetenek ve çok çalışmaya bağlanmasıyla yapılır. Başarısızlık ise yetenek ve çaba yokluğunda ortaya çıkar (Gredler, 1992).

Yetenek Hakkındaki İnançlar

Yetenekler hakkındaki inançlar okullarda güdünün oluşumunu ve varlığını etkileyen faktörlerdir. Dweck ve Bempechat'ten aktaran Woolfolk (1993), bu faktörleri temel iki görüş olarak ortaya koymaktadır. Bunlardan birincisi "Varolan Yetenek Görüşü", diğeri ise "Yeteneğin Geliştirilebileceği Görüşü"dür.

Varolan Yetenek Görüşüne göre, yetenek kararlı ve kontrol edilemezdir, bireyin karakterinin bir parçasıdır, değiştirilemez. Bu görüşe göre bazı insanlar diğerlerine göre daha yeteneklidir.

İkinci görüş olan "Yeteneğin Geliştirilebileceğine Dair Görüş"te ise yetenek kararsız ve kontrol edilebilirdir. Bu nedenle çok çalışmayla pratik yaparak bilgi ve yetenek artırılabilir. İkinci görüşe göre birey kendi yeteneğinin gelişeceğine inanma eğilimindeyken, başkalarının yeteneği konusunda birinci görüşe göre düşünmekte ve diğerlerinin yeteneklerinin değişmeyeceğini düşünmektedir. Zihinsel yeteneklerin gelişmeyeceğine inanılır, fiziksel özelliklerinse gelişebileceğine inanılır (Woolfolk, 1993). Şekil 1.2'de yeteneğin bu iki kavramı Weiner'in yükleme modeli içinde gösterilmektedir.

Şekil 1.2'de içsel yüklemelere göre Yeteneğin Varlığı tezinin, yeteneği değişmez gördüğü ve doğuştan getirilen bir özellik olarak algılandığı için kararlı, kontrol edilemez olarak nitelendirildiği görülmektedir. Yeteneğin geliştirilebileceği tezi ise kararsız ve kontrol edilemez olarak nitelendirilmektedir.

Çizelge 1.3 Yeteneğin İki Türü İle İçsel Yükleme Modelinin Düzenlenmiş Bir Modeli

	Kararlı	Kararsız
Kontrol Edilir	Tipik Çaba	Anlık Çaba
Kontrol Edilemez	Yeteneğin Varlığı	Yeteneğin Geliştirilmesi Psikolojik durum Sağlık

Kaynak: Woolfolk, *Educational Psychology* (1993) s. 357.

Küçük çocuklar, yeteneklerin geliyeceğine inanmaya eğilimlidirler. İlköğretim öğrencileri çaba ve zekayı bir tutarlar. Zeki insanlar çok çalışır, çok çalışmak insanı zeki yapar, eğer başarısız olurlarsa zeki değildirler. 11-12 yaş öncesi çocuklar çaba, yetenek ve performans arasındaki farkı ayırt edebilirler. Çalışmadan başarılı olmanın zekaya eş değer olduğunu düşünürler. Bu inançları da güdülerini etkiler (Woolfolk, 1993).

“Varolan Yetenek” görüşüne inanan öğrenciler performans hedefleri koyarlar ve zeki görünecekleri durumlar ararlar. Kolay işleri başarmanın insanı zeki göstermediğine ve zor işleri başaramamanın da başarısızlık olduğuna inanırlar. Varlık tezini savunanlar yeteneklerine güvenmişlerdir, “güvenli oynamışlar ve en düşük düzeyde risk almışlardır. Çok çalışmak ama hala başarısız olmak ustalık duygusunu zedeler (Woolfolk, 1993).

Birey gerçekleştirilebilir hedeflere sahipse, kendine güvenini koruyacak başka bir çok yöntem vardır. Birey uğraşmazsa ve başarısız olursa olumsuz bir şekilde eleştirilip, aşağılanmayacaktır. Çalışmadığı halde başarılı olursa bu bir başarıdır. Ertelemek de başka bir kendini koruma biçimidir. Düşük ders notları kendini koruma stratejisiyle ilgilidir (Woolfolk, 1993).

Yeteneğin Artacağı görüşüne sahip bireyler ulaşılabilir öğrenme hedefleri koyarlar ve becerilerini geliştirebilecekleri durumlar ararlar. Başarısızlığı bozucu olarak görmezler, sadece daha çok çalışmak gerektiğini düşünürler (Woolfolk, 1993).

Yüklemelerin öğrencilerin öz-algılarıyla da ilgisi vardır. Öz-algısı olumsuz olan öğrenciler başarısızlık deneyimi olan öz kavramı olumlu olan öğrencilere göre daha fazla etkilenirler (Açıkgöz, 2000). Öğrenci başarısızlığını yeteneksizliğine bağlarsa, bunda öğretmenin tavrı da etkiliyse öğrenci başarısızlığın kaçınılmaz olacağını düşünerek

başarmak için çaba göstermeyecektir. Buna “öğrenilmiş çaresizlik” denir (Peterson ve Berger, 1983).

Atkinson’un Beklenti-değer kuramı ile Weiner ‘in yükleme kuramı özellikle içsellik-dışsallık yüklemeleri açısından birbirine çok benzemektedir. Ancak Weiner, bu konuda çok daha ileri, denetim odağının açıklanmasında yetersiz kalan pek çok noktayı açıklığa kavuşturmuştur (Açıkgöz, 2000). Şekil 1.3’te Beklenti ve Değer Kuramlarının karşılaştırılması görülmektedir.

Şekil 1.2 Beklenti Değer Ve Yükleme Kuramları



Kaynak: Açıkgöz, *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (2000), s. 201

Şekil 1.3 incelendiğinde Beklenti-Değer kuramının Uyaran ve Hareket arasındaki ilişki uyaranın yarattığı umut ya da korkuya göre hareketin oluştuğu, hareket sonucunda da başarı ya da başarısızlık beklentisinin oluştuğu görülmektedir. Yükleme Kuramına göre ise Uyaran yükleme ile gurur vb. duygusal tepkiler oluştuğu, bunun sonucunda bireyin harekete geçtiği, bu hareketin niteliğine göre de başarı ve başarısızlık beklentisinin oluştuğu görülmektedir.

Yüklemelerin nasıl oluştuğu, öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarını neye yüklediklerini bilmek, öğrencinin başarısında etkili unsurların ortaya çıkarılmasını sağlayacaktır. Bu sayede öğrenci, eğer kendine olan güvenini yitirdiyse bu güvenin yeniden oluşturulması için öğrencinin başarısızlığında dışsal ve içsel nedenlerin hangisinin baskın olduğu belirlenerek öğretmen ve aile gerekli önlemleri alarak, durumu değiştirmeye çalışabilir.

Öğretmen tutumundan kaynaklanan sorunların çözümü için derslerdeki öğretim yöntem ve tekniklerinin yeniden gözden geçirilerek daha aktif hale getirilmesi, öğrencinin başarısının artmasında yararlı olabilir. Özellikle kendine güveni olmayan öğrencilerin, grupta çalışarak kendilerini yeterli hissetmeleri ve kendine güven duygusu kazanmaları sağlanabilir. Bu nedenle yüklemeler üzerinde aktif öğrenmenin olumlu sonuçları olacağı düşünülmektedir.

Problem durumunun incelenmesinin ardından, araştırmanın amacı ve önemine değinilmesi bu çalışmanın yapılma nedenlerinin ortaya konması açısından yararlı görülmektedir. Aşağıda bu konuya yer verilmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Problem durumunda ele alınan konular özetlendiğinde karşımıza şu sorunlar çıkmaktadır:

1. Sosyal bilgiler dersinin kültür mirasını aktarma ile diğer disiplinlere ilişkin bilgileri bütünleştirerek bireysel ve toplumsal sorunları tanımlama, çözümlenme ve çözümler üretmede büyük önemi vardır. Sosyal bilgiler öğretimiyle hedeflenen, öğrencilerin topluma etkin olarak katılan yurttaşlar olmalarının sağlanmasıdır.

Avrupa Birliği'ne girmek için çaba gösteren ülkemizde demokrasinin etkinleştirilip, yaygınlaştırılması önemli bir sorundur. Türkiye, çok kültürlü bir özellik göstermekte ve demokratikleşme yolunda önemli adımlar atmaktadır. Çok kültürlü toplumlar için demokrasinin ayrı bir yeri vardır. Farklı topluluklar düşüncelerini ortaya koyabildikleri ve sorunları dile getirebildikleri ölçüde kaynaşabilirler. Birbirini kabullenme, iyi yurttaş olma, kültürü öğrenme ve gelecek kuşaklara aktararak bütünleşme sosyal bilgiler dersiyle sağlanabilir.

Öğrencilerin, kendilerine sunulan bilgileri ezberledikleri bir eğitim sistemiyle sorunlara çözümler üretmeleri beklenemez. Bunun yanında, çok kültürlü demokratik toplumun etkin yurttaşları olmada geleneksel öğretim yöntemlerinin etkili bir unsur olamayacağı görülmektedir.

Sosyal bilgiler derslerinde yaygınlığını korumakta olan anlatım ve soru-yanıt gibi geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri öğretimde çok etkili olamamaktadır. Anlatım tekniğinin %5'lik bir kalıcılığı (Açıkgöz, 2002) olduğu gibi, öğrencilerin olaylara bütüncül yaklaşmasına engelleyerek, bu dersin bir ezber dersi haline gelmesine neden olmaktadır. Aynı zamanda derste öğrenci dikkatinin giderek düştüğü bilinen bir gerçektir (Silberman,

1996). Bu durum öğrenme düzeyinin de giderek düşmesine neden olmaktadır. Bununla birlikte bu yöntemlerin kullanılması sosyal bilgiler derslerini sıkıcı, anlaşılmaz ve tekdüze bir hale getirmektedir. Bu nedenle yukarıda belirtilen amaçları kazandırmaya çalışan sosyal bilgiler derslerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin önemi büyüktür. Belirtilen gereksinimleri karşılayacak yeni bir eğitim anlayışına gereksinim duyulmaktadır.

2. Sosyal bilgiler derslerinde katılımın artması, çok sesli bir ortamın oluşması ve öğrencilerin bilişsel düzeylerinin daha üst seviyelere çıkarılmasının dersin amaçlarının gerçekleştirilmesi açısından özel bir önemi vardır. Aktif öğrenmenin yapısı, ilkeleri ve amacı dikkate alındığında bu gereksinimi karşılayacağı düşünülmektedir. Aktif öğrenme sırasında oluşturulacak heterojen gruplar, toplumun küçük bir modelini yansıtacak, kızlar ve erkekler, farklı başarı düzeyindeki öğrenciler, farklı ekonomik düzeylerdeki öğrenciler ve farklı etnik özelliklere sahip öğrenciler karışık bir şekilde grupta yerlerini alarak eşit katılımı kendilerini ifade etmeyi öğreneceklerdir. Böylece sosyal bilgiler dersiyle kazandırılmak istenen hedeflerin yaratılacağı uygun bir ortam oluşturulacaktır (Kagan, Kagan ve Kagan, 2000; Maxim, 1999).

Sosyal bilgiler dersinin sıkıcı, katılımı engelleyen havasının aktif öğrenme yöntemleriyle zenginleştirilmesi öğrencilerin sonraki yıllarda derse yaklaşımını olumlu yönde etkileyecektir.

Bütün bu eleştiriler göz önüne alındığında, sosyal bilgiler dersinin daha etkili yöntem ve tekniklerle işlenmesi sonucunda öğrencilerin akademik başarılarında, sosyal becerilerinde derse karşı yaklaşımlarında ne gibi değişiklikler yaratacağının saptanmasının bu konudaki eğilimleri etkileyeceği düşünülmektedir.

3. Öğrencilerin başarılarını etkileyen en önemli etkenlerden biri güdüdür. Güdü, öğrenme-öğretme sürecinde hem öğrenciler hem de öğretmenler için oldukça büyük önem taşımaktadır. Öğrenci güdülü değilse konuyu etkili bir biçimde öğrenmesi beklenemez. Öğrencilerin dersle ilgili başarı ve başarısızlıklarını yansıttıkları nedenlerin bilinmesi, öğrencilerin daha iyi öğrenmesini kolaylaştıracak yollar bulunmasını sağlayacaktır. Özellikle öğrenilmiş çaresizlik yaşayan öğrenciler için öğrenme zor ve üzücü bir süreçtir (Peterson ve Berger, 1983). Bu süreçleri aktif öğrenmenin nasıl etkilediğine ilişkin yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu yurt dışında gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, Türkiye’de de bu konuda çalışmalar yapılmasına gereksinim vardır. Aktif öğrenmenin öğrenci yüklemelerini ne şekilde etkilediğinin ortaya çıkarılması, öğrencinin öğrenme sürecini kolaylaştıracak yenilikler yapılmasını yaygınlaştırabilir.

4. Öğrencilerin, bu çalışmalarını yaşayan bireyler olarak görüşlerinin alınması, aktif öğrenmenin öğrenciler üzerindeki etkilerinin birinci elden değerlendirilmesini sağlayacağı için önemlidir.

Yukarıda açıklanan noktalar göz önünde bulundurularak, bu araştırmada aktif öğrenmenin sosyal bilgiler dersindeki öğrenci başarısına, hatırd tutmaya ve öğrenci başarı/başarısızlık yüklemelerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları ile sosyal bilgiler öğretimi sorunlarının çözümüne katkı sağlanacağı, sosyal bilgilerle ilgili program geliştirme çabalarına ışık tutulacağı, sosyal bilgiler öğretimine yeni yaklaşım, yöntem ve teknikler kazandırılacağı, alan-yazına ve konuyla ilgili bilimsel çalışmalar yapılmasına katkı sağlanacağı umulmaktadır.

Başarı/başarısızlık yüklemeleri Türkiye’de üzerinde çok az çalışılmış olan bir konudur. Aktif öğrenmenin başarı/başarısızlık yüklemelerini ne yönde etkilediğini ortaya koymakla, ilgili alan yazına katkı sağlanacağına inanılmaktadır.

Problem

Aktif öğrenmenin sosyal bilgiler dersindeki başarı, hatırd tutma ve öğrenci başarı yüklemeleri üzerindeki etkileri ile öğrencilerin aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin, sosyal bilgiler dersindeki başarıya etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?
2. Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin, sosyal bilgiler dersinde hatırd tutma üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?
3. Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin, sosyal bilgiler dersindeki öğrenci yüklemeleri üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?
4. Aktif öğrenme uygulamalarında yer alan öğrencilerin, sosyal bilgiler dersindeki aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma sosyal bilgiler dersinde uygulanmıştır.
2. Bu araştırmada aktif öğrenme yöntemlerinden işbirlikli öğrenme (Birlikte Öğrenme tekniği), kavram ağı, soru ağı, kum saati, beyin fırtınası (artı eksi ilginç) ve numaralı başlar kullanılmıştır.

3. Aktif öğrenmenin öğretimsel işlerinden basın toplantısı, Biliyorum-İstiyorum-Öğrendim, belgesel hazırlama, inandırma, ana haber bülteni, öğrenme halkaları, şarkı yazma, venn şeması, önem sırasına koyma, balık kılçığı, reklam hazırlama, duydunuz mu?, gazete haberleri, , ne yaptığımı bilerek yapıyorum, kullanılmıştır.

Sayıtlar

1. Araştırma sırasında öğrenciler ölçekleri içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Araştırma sırasında deney ve kontrol grubundaki denekler sınıf dışında ek çalışma yapmamışlardır.
3. Araştırma sırasında yapılan görüşmede seçilen öğrenciler yöneltile soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.

Tanımlar

Aktif Öğrenme: Öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öndüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir.” (Açıkgöz, 2002)

Geleneksel Öğretim: Öğretmenin liderliğinde gerçekleştirilen, öğretmenin etkin, öğrencinin pasif olduğu alışırma vb. etkinliklerin bireysel çalışmalarla sürdürüldüğü öğretim sürecidir (Açıkgöz, 1990).

Öğrenci Yüklemeleri: Yükleme, başarı ya da başarısızlıkların nedenlerini açıklamak için takınılan bireysel tutumdur. Yükleme teorisi bireysel yargıların ve özürlerin güdüyü nasıl etkilediğini açıklamaya çalışır (Woolfolk, 1993).

Kısaltmalar

F: Fark

GA: Gruplar Arası

Gİ: Grup içi

n: Denek sayısı

O: Aritmetik Ortalama

SS:Standart Sapma

SD: Serbestlik derecesi

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMA VE YAYINLAR

Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin etkiliği dünyanın çeşitli yerlerinde yapılan binlerce çalışma ile kanıtlanmıştır (Açıkgöz, 2002). Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin başarıdan, hatırd tutmaya, sınıf yönetimini kolaylaştırmaktan öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye, öğrencinin ilgisini derse çekmekten, öğrencilerin başarı yüklemelerine kadar her alanda etkili olduğu görülmektedir. sosyal bilgiler öğretimi de yukarıda değindiğimiz gereklilikler nedeniyle üzerinde giderek daha yoğun çalışılan bir konudur. Aşağıda aktif öğrenme ve sosyal bilgiler ile ilgili bazı örnek çalışmalara yer verilmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretimi İlgili Yapılan Çalışmalar

Aydiner (1995), yaptığı çalışmasında, ilköğretimde sosyal bilgiler programlarına ilişkin öğretmenlerin ve müfettişlerin görüşlerini incelemiştir. Araştırma Ankara'daki ilköğretim okullarında çalışan 100 sınıf öğretmeni ile, bu okulları denetleyen 30 ilköğretim müfettişi üzerinde uygulanmıştır. Araştırma verileri araştırmacının geliştirdiği anket ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi programının, program geliştirme ilke ve tekniklerine uygun hazırlanmadığı saptanmıştır. Öğretmenler programı uygulamakta güçlük çektiklerini, müfettişler ise, programın yeniden düzenlenmesi ve geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler, mevcut programın, milli eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun olduğu görüşündedirler.

Gedikler (1998), ilköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarını incelemiştir. Kitapların ciltleme ve baskı gibi teknik özelliklerinin itici; kitapların sonunda bulunan sözlük kısmının oldukça yetersiz olduğunu saptamıştır. Ünitelerin, kapsayıcı biçimde sunulmadığını belirtmektedir. Kitaplarda hazırlık ve değerlendirme için "Hazırlık Çalışmaları" ve "Değerlendirme Soruları" olarak iki bölüm olduğunu, bunların da oldukça yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Kitaplarda kullanılan dilin kötü olduğunu, bir çok anlatım bozukluğunun bulunduğunu, tarihsel olgular arasında neden-sonuç ilişkisinin kurulmadığını ve olguların diğer toplumsal bilimlerle ilişkileriyle ele alınmadığını saptamıştır. Kitapların yazım tarzının bilimsellikten uzak ve evrensel değerlerle bağdaşmadığını belirtmektedir. Kitaptaki resimler ve diğer görsel materyallerin yetersiz kaldığını ve içeriğe uygun yerleştirilmediğini belirtmektedir.

Daşcan (2000) tarafından yapılan çalışmada İlköğretim altı ve yedinci sınıflarda okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarının öğrenci başarısına etkisi konusunda uzman, denetçi, yönetici ve öğretmen görüşleri araştırılmıştır. Araştırmaya Ankara ili Merkez ilçelerinde görev yapan, 18720 öğretmen, 368 okul müdürü, 186 denetçi ve üniversitelerde görevli 35 uzman katılmıştır. Araştırmada 30 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda var olan ders kitaplarının öğrenci başarısını etkileme düzeyinin düşük olduğu saptanmış ve ders kitaplarının içerik, üretim, tasarım ve dil açısından yeniden gözden geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dilcioğlu (2001) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler dersinin genel amaçları, ünite hedefleri, içeriği ve eğitim durumları eğitim akımlarına göre öğretmen görüşleri açısından incelenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre sosyal bilgiler dersinin genel amaçları, hedef davranışlarda ve eğitim durumlarının değerlendirilmesinde daimicilik ve esasicilik akımlarının etkili olduğu, bu akımların yanında ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarının da yakın değerlerle etkili olduğu saptanmıştır. Ancak Türkiye Tarihi ünitesinin içerik açısından hiçbir eğitim akımının ölçütünü içermediği saptanmıştır.

Bozkaya (2001) tarafından sosyal bilgiler öğretiminde tarih öğretiminin önemi konusunda yapılan çalışmada öğrenciye bugünün algılaması ve geleceğe ilişkin beklentileri arasında bağ kurarak, yaşamına uygulayabilmesinin hedeflendiğini belirtilmektedir.

Güler (2001), 6. ve 7. sınıflarda okutulmakta olan sosyal bilgiler dersinin işlenişyle ilgili öğrenci görüşlerini belirleyen bir çalışma yapmıştır. Veriler araştırmacının hazırladığı 30 soruluk bir anketle toplanmıştır. Araştırmaya Ankara ili Çankaya ilçesindeki ilköğretim okullarında okuyan 6. sınıflardan 238 ve 7. sınıflardan 237 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencileri, sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerinin öğretme-öğrenme ilkelerini çoğu zaman yerine getirdikleri görüşündedirler. Öğretmenler genellikle, sunuş yolu ve buluş yolu stratejisi ile soru-yanıt tekniğini kullanmaktadır. Problem çözme becerisini geliştirici yöntemlerle yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi sağlayacak etkinliklere yer vermemektedirler. Ayrıca öğrenme stratejileri (örgütlenme ve anlamlandırma) de sınıf ortamında kullanılmamaktadır.

Akkuş (2002) ilköğretim sosyal bilgiler derslerinde “Osmanlı Kültür ve Uygarlığı” konusunun hangi yöntem, teknik, strateji ve araç-gereçlerle daha etkin bir şekilde nasıl öğretilbileceğini saptamak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma ilköğretim 7. sınıf müfredatı esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Osmanlı Kültür ve Uygarlığı ünitesi girişinde tarihin tanımı, yararları, tarih öğretiminin ve Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları derste

verilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın 1. bölümünde sosyal bilgiler derslerinde okutulmasına izin verilmiş olan ders kitaplarının kısa bir karşılaştırılması yapıldıktan sonra, MEB İlköğretim sosyal bilgiler 7 ders kitabının ilgili ünitesinin içeriği ve ünite içindeki görsel unsurların eleştirisi yapılmıştır.

2. bölümde çalışmanın temelini oluşturan konuların yapısına uygun olarak anlatım, soru-cevap, rol yapma, örnek olay, dramatizasyon, grup çalışmaları, benzetişim ile eğitici-eğlendirici yöntem ve tekniklerin yanında tepegöz, episkop, slayt makinesi, data-show, video, harita, resim, grafik, sözlük, ansiklopedi gibi araç-gereçlerle nasıl sunulabileceği ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışma sırasında, çeşitli makale ve eserlerden yararlanılmış, betimleyici, araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Aynı zamanda sistematik gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, ders kitaplarının hazırlanmasında, fiziki durum ve içeriklerle birlikte öğretmenlerin de alan bilgisinde yetersiz olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yukarıda belirtilen yöntem, teknik ve stratejileri kullanmadan, araç-gereçlerden yararlanmadan öğretime devam ettikleri saptanmıştır.

Sosyal bilgiler dersine ilişkin yapılan çalışmaların ana teması genellikle bu dersin işleyişinde karşılaşılan güçlüklerdir. Programdan, içerikten, ders kitaplarından ve öğretim yöntemlerinden kaynaklanan sorunlar her ne kadar yoğun bir ilgi konusu olsa da bu konuda yapılan çalışmalar yeterli değildir. Görüldüğü gibi, sosyal bilgiler dersine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin incelendiği bu deste yapılan çalışmalarda öğretim yöntemleri konusunda problem durumunda genişçe yer verilen yetersizlikler saptanmıştır. Bundan sonraki bölümde, sosyal bilgiler dersinde uygulanan yöntemleri iyileştirmek düşüncesiyle yapılan araştırmalara yer verilecektir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Aktif Öğrenme İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Torneyy, Oppenheim ve Farnen on farklı ülkede Yurttaşlık Eğitimi dersiyle ilgili karşılaştırmalı bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda demokratik değerleri edinme, hükümeti destekleme ya da karşı çıkma gibi konularda, öğrencilere katılım olanağının sağlanması ile öğrencilerde bu değerlerin daha sağlam gelişeceği ileri sürülmüştür (Gömlüksiz, 1993).

Maheady, Mallette, Harper ve Sacca (1991), Numaralı Başlar ve Bütün Grup araştırma stratejilerini sosyal bilgiler dersinde karşılaştırmışlardır. Numaralı Başlar da öğrencilerin daha iyi performans sergilediklerini saptamışlardır (Karnes ve Collins, 1997).

Öcal (1996), Akademik Çelişki tekniğinin tarih derslerindeki başarı ve öğrenci güdüsü üzerindeki etkilerini incelemiştir. Akademik çelişki tekniğinin uygulandığı sınıfta

öğrencilerin önemli farkla daha başarılı olduğu saptanmıştır. Öcal, çalışmasında hem yazılı hem test tekniğini kullanmış, deney grubunda özellikle yazılı sınavda öğrencilerin kitap dilinden farklı olarak kendi cümleleriyle konuları anlattığını gözlemlemiştir. Çalışmasında öğrenci görüşlerine de yer veren Öcal, öğrencilerin derse karşı olumlu bir tavır takındıklarını, konuşma alışkanlıklarını geliştirdiklerini saptamış ve ayrıca, derse katılmaya çekinen öğrencilerin bu çekingenliklerinden kurtulduklarını saptamıştır.

Lampe ve Rooze'nin (1996) işbirlikli öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde akademik başarı ve benlik saygısı üzerindeki etkileri ve cinsiyet ile ilişkilerini araştırdığı çalışma, ilköğretim 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmaya iki ilköğretim okulunun, 8 sınıftan toplam 105 öğrenci katılmış, araştırma 12 hafta uygulanmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deney deseni uygulanmıştır. Veriler sosyal bilgiler başarı testleri ile Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma "Eyaletimize Yerleşmek" ve "Değişen Bir Texas" ünitelerinde uygulanmıştır. Deneye gruplarında Birleştirme II ve Grup Araştırması tekniği, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, deney grupları kontrol gruplarına göre önemli bir farkla başarılı olarak saptanırken, kız ve erkek öğrenciler arasında önemli bir farklılık saptanmamıştır.

Gruplar arasında benlik saygısı açısından bir farklılık saptanamamıştır. Cinsiyete göre sonuçlar incelendiğinde, benlik saygısındaki farklılaşmanın eğitimsel yaklaşıma bağlı olmadığı belirlenmiştir. Ancak hem deney hem de kontrol grubundaki erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha yüksek puanlar almışlardır (Özkal, 2000).

Karabacak (1996) tarafından, 1994-1995 öğretim yılında, MEB'e bağlı bir ilköğretim okulunda uygulanan araştırmada, sosyal bilgiler derslerinde eğitsel oyunların öğrencilerin erişti düzeyine etkisini araştırılmıştır. Araştırmada, Karadeniz Bölgesi konusu işlenmiştir. Eğitsel oyunlarda Karadeniz bölgesine ait siyasi harita ve Karadeniz Bölgesi'nde yetiştirilen ürünleri gösteren harita ile kart oyunları işleme konmuştur. Eğitsel oyunların oynandığı deney grubunda öğrencilerin daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Karnes ve Colins (1997) işbirlikli öğrenme stratejilerinin sosyal bilgiler dersindeki okuma-yazma becerilerinin gelişmesindeki etkileri araştırmışlardır. Makalelerinde işbirlikli öğrenmenin ve sosyal bilgiler dersinin amaçlarına, işbirlikli öğrenme yönteminin sosyal bilgiler dersindeki temsili uygulama örneklerine yer verilmektedir. Bunun yanında, sosyal bilgiler derslerinde okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesi konusunda az sayıda deneysel çalışma olduğu belirtilmektedir.

Delen (1998), ilköğretim eğitim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Karaoğlu (1998) tarafından sosyal bilgiler dersinde geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı, hatırd tutma ve sınıf yönetimine etkileri araştırılmıştır. İşbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısını arttırmada geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu görülmüştür. Hatırda Tutma üzerindeki etkileri incelendiğinde aynı biçimde işbirlikli öğrenmenin uygulandığı grubun, geleneksel tüm sınıf öğretimi yapılan gruba göre daha başarılı olduğu saptanmıştır. Araştırmanın yoğunlaştığı diğer bir konu olan sınıf yönetimi konusunda da işbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıf lehinde önemli farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Akademik çalışma etkinliklerinin kontrolü, kuralların kontrolü ve müdahaleler konusunda sınıf yönetiminin istenilen biçimde gerçekleştiği ortaya konmuştur. Sınıf içi etkileşimin ve işlerin istendiği biçimde kolayca ilerlediği işbirlikli öğrenme uygulanan sınıfta gözlenmiştir.

Hendrix (1999), işbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilerle nasıl bütünleştirilebileceğine ilişkin makalesinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin işbirlikli öğrenmeyi kullanarak, öğrencilerin içeriği anlamalarını sağlayacaklarını ve öğretme sürecinde öğrencilerin etkin ve yapıcı bir biçimde yer alabileceklerini belirtmiştir. Makalede işbirlikli öğrenmenin, sosyal bilgiler ders başarısını, arttıracığı vurgulanarak, içeriğin öğretilmesinin yanı sıra demokratik değerlerin, kişiler arası yeteneklerin kazanılmasını sağlamak için de sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin yararlı olduğu belirtilmiştir.

Öner (1999) tarafından ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin eleştirel düşünme ve akademik başarıya etkileri araştırılmıştır. Araştırma, 1997-1998 eğitim yılının 2. yarısında Adana ili Seyhan ilçesinde toplam 108 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama dört hafta sürmüştür. Araştırmada Başarı Testi ve Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda akademik başarı açısından işbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıfta başarı yüksek düzeyde saptanırken, eleştirel düşünme açısından her iki grup arasında anlamlı fark gözlenememiştir.

Özkan (1999), sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme ile anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin etkililiklerini karşılaştırmıştır. Araştırma Atatürk Üniversitesi, Ağrı Eğitim Fakültesinde, 3. sınıf öğrencileriyle uygulanmıştır. 1. grupta işbirlikli öğrenme, 2. grupta

işbirlikli öğrenme ile anlatım ve soru-cevap yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Deney sonucunda işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubunda başarı düzeyinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Ancak araştırmalarda işbirlikli öğrenme yapılan deney grubu ile, işbirlikli öğrenme ve anlatım, soru-cevap tekniklerinin uygulandığı grupta anlamlı bir fark görülmemiştir.

Özkal (2000) işbirlikli öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde derse ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarıyı ne yönde etkilediğini saptamaya çalışmıştır. Uygulamalar sonucunda işbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıfta başarının daha yüksek olduğu, öğrencilerin derse yönelik olumlu benlik duygusu geliştirdiği ve öğrencilerin derse yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerini sağladığı saptanmıştır.

Erenoğlu (2001) öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenmenin sınıf ortamında kullanılmasına nasıl yaklaştığını araştırmıştır. Çalışmada Ankara ili merkez ilköğretim okullarından rasgele seçilen 16 okulda çalışan 4., 5., 6. ve 7. sınıf öğretmenlerinden 98 öğretmenin görüşü alınmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini saptamak amacıyla anket kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin derslerde işbirlikli öğrenmenin uygulanmasını istedikleri yönünde olduğu saptanmıştır.

Sosyal bilgiler dersinin daha etkili bir hale getirilmesi amacıyla aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasının, öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı, öğrenilen bilgilerin kalıcılık düzeyini üst seviyelere çıkardığı, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmesini, benlik saygısının ve derse katılımın artmasını sağladığı görülmektedir. sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarından biri olan demokratik değerleri edinme, uygulama, kişiler arası ilişkilerin gelişmesinde de aktif öğrenme yöntemlerinin etkisinin olumlu yönde olduğu kanıtlanmıştır. Bunların yanında, olumlu sınıf ortamı yaratarak, sınıf içerisinde istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını, geleneksel yöntemlerin uygulandığı sınıflara göre daha aza indirmektedir. Öğrenciler yaptıkları çalışmalardan doyum sağlamaktadırlar. Aynı zamanda öğrenilen konunun içeriğini anlamlandırma, okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesinde aktif öğrenmenin büyük etkisi olduğu yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır. Ayrıca, aktif öğrenme yöntemlerinin uygulandığı sınıflardaki öğrenciler, yazılı sınavlarda kitap dilinden farklı cümleler kullanarak bu konuda da gelişim sağlamaktadırlar.

Aktif öğrenmenin sosyal bilgiler dersinin işlenişinde ve amaçlarının gerçekleştirilmesindeki önemi yanında diğer alanlarda uygulandığında ne gibi etkiler yarattığının incelenmesi yararlı görülmektedir. Yurt dışında, özellikle 1970'lerden sonra aktif öğrenme üzerine yapılan çalışmalar yoğunlaşmıştır (Açıkgöz, 1992). Aşağıda, aktif

öğrenmenin farklı alanlarda uygulanmasıyla elde edilen bazı sonuçların özetlerine yer verilecektir.

Yurt Dışında Aktif Öğrenme İle İlgili Diğer Alanlarda Yapılmış Araştırmalar

D. W. Johnson, G. Maruyama, R. Johnson, D. Nelson ve L. Skon (1981) Kuzey Amerika örnekleminde, işbirlikli verimliliği, gruplar arası yarışma ile işbirliği, bireyler arası yarışma ve bireyselleşmiş hedef yapıların geçerliliğine ilişkin yapılan 122 çalışmayı yeniden gözden geçirerek işbirlikli, yarışmacı ve bireysel hedef yapılarının başarı üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Bu çalışmalarında 286 bulgu kabul edilmiş ve 3 meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analizi yöntemi sonucunda, işbirliğinin bireyler arası yarışma ve bireysel çabalarından çok daha etkili olduğu, gruplar arası yarışma ile işbirliği, bireyler arası yarışma ve bireysel çabaya göre daha üstün olduğu, bireyler arası yarışma ve bireysel çabalar arasında fark olmadığı ortaya çıkmıştır (Yıldız, 1998).

Mevarech, Stern ve Levita (1987) ortaokul (Junior High School) öğrencileri işbirlikli öğrenme gruplarına yerleştirerek bilgisayar destekli öğretim derslerinde yabancı dil becerilerini geliştirme konusunda araştırma yapmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda işbirlikli gruplarda bilgisayar destekli öğretim derslerinde çalışan öğrenciler bu derslerde bireysel olarak çalışan öğrencilere nazaran önemli ölçüde akademik kazançlar elde etmişlerdir (Yıldız, 1998).

Slavin (1991), akademik başarı, grup içi ilişkiler, benlik saygısı, kaynaştırma ve diğer çıktılar açısından 70 yüksek nitelikli araştırma yapmıştır. Sonuçlar meta-analitik süreçler kullanılarak topluca incelemiştir. Akademik başarıyla ilgili 67 araştırmanın 41'inde (%61), işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı gruplarda elde edilen başarı, kontrol gruplarına göre önemli bir farkla yüksek olarak saptanmıştır. 25 araştırmada fark bulunamazken 1 araştırmada da kontrol grubu lehine sonuç çıktığı belirtilmiştir. Araştırmaların diğer değişkenler açısından da, genelde işbirlikli öğrenme lehine olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür (Gömleksiz, 1993).

Hwang, Caswel, Johnson ve Johnson (1993) işbirlikli ve bireysel öğrenmenin ilkökul öğretmen adaylarının müzik başarıları ve tutumları üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Yapılan bu araştırma, işbirlikli öğrenmenin bireysel öğrenmeye göre müzik başarısı ve tutum üzerinde daha etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır (Bilen, 1995).

Mevarech ve Susak (1993), ilkökul öğrencilerinin tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin yaratıcılıkları ile başarıları üzerindeki etkileriyle, bu

yöntemin öğrencileri sorgulayıcı davranışlara yöneltip yöneltmediği konusunda bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada bir işbirlikli öğrenme grubu, bir tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme grubu, bir tam öğrenme ve bir de kontrol grubu üzerinde çalışılmıştır. Her grupta aynı soruları yanıtlayan öğrencilerin bilişsel performanslarının karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, işbirlikli tam öğrenme ve tam öğrenme yöntemi ile öğrenen öğrencilerin kontrol gruplarına göre daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Renegar ve Hartling (1993) çalışmalarını 7. sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde uygulamışlardır. Edebiyat derslerinde, proje yöntemi denenmiştir. Araştırma 1991-1992 öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiş ve 16 hafta sürmüştür. Çalışmalarda bireysel değerlendirilebilirlik vurgulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, işbirlikli öğrenmenin, edebiyat projeleri için uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Proje çalışması yapan grubun başarı ve liderlik puanları daha yüksek çıkmıştır. Bunların yanında öğrencilerin edebiyat konusunda bilgileri ve becerilerinin arttığı, sosyal becerilerinin ve özgüvenlerinin geliştiği saptanmıştır.

Oudenhoven, Berkum ve Koopmans (1993), 3 deneyden oluşan bir araştırma yapmışlardır. Araştırma işbirlikli öğrenme ve başarı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, 1987'de ilkökul 3. sınıf (8 yaş grubu) öğrencileri üzerinde, imla dersinde yapılmıştır. Deney grubunda yer alan 2 farklı işbirlikli öğrenme yöntemi kontrol grubuyla karşılaştırılmıştır. Her iki işbirliği ortamında ikili gruplar halinde çalışılmıştır. Eşler birbirine önerilerde bulunarak araştırmalar yapmışlar ve birbirlerinin hatalarını düzelterek bu hatalar üzerinde tartışmışlardır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular her iki işbirlikli öğrenme ortamının da bireysel çalışma ortamına oranla çabanın ve başarı yükselmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Deney ve kontrol gruplarında çaba farkları ağırlıklı olarak deneyin başlangıç aşamasında ve buna karşılık başarı artışındaki farklılıkların ise deneyin son aşamasında ortaya çıkması nedeniyle çaba aracı bir faktör olarak kabul edildiği belirtilmiştir. Öğrencilerin birbirlerine verdikleri geri bildirim, işbirliği sayesinde öğrencilerin hata yapma olasılıkları azalmaktadır.

Oudenhoven, Berkum ve Koopmans (1987) yaptıkları ikinci deneyde grup arkadaşları tarafından sağlanan geri bildirim etkilerini araştırmışlardır. Bu deney 3. sınıfta uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan 5 okulun öğrencileri imla çalışmasını bireysel çalışma yoluyla yaparken, diğer 5 okuldaki öğrenciler bireysel çalışma yapmakta, ancak doğrudan geri bildirim koşuluyla yaptıkları çalışmalarını kontrol etmekte ve böylelikle

hatalarını düzeltmişlerdir. Diğer 5 okuldaki öğrenciler imla ödevlerini işbirlikli çiftler halinde yapmışlardır.

Bu çalışmanın sonucuna göre, birbirinin hatasını karşılıklı olarak kabul eden öğrencilerin bireysel çalışma yapan öğrencilere göre daha fazla bir ilerleme kaydetmedikleri görülmüştür. Ancak işbirlikli öğrenme uygulanan gruplarda bireysel çalışmanın her iki yöntemine göre daha yüksek bir başarı elde edilmiştir. Bu durum işbirlikli öğrenmede karşılıklı açıklamada bulunulmasının başarıyı yükseltmede kritik bir önemi olduğu görüşünü destekler niteliktedir.

Wiersema ve Oudenhoven'in (1993) 1992 yılında yaptıkları 3. deneyde işbirliğinin etkilerini 3 ayrı yaş grubunda (2., 3., 4. sınıflarda) incelemişlerdir. Bu deney daha üst yaş grubundaki öğrencilerin sınıf içinde yarışma ortamına alışık olmaları nedeniyle işbirliğine girmelerinin daha zor olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Aynı zamanda işbirliğinin daha karmaşık imla kurallarının öğrenilmesinde etkili olup olmadığının saptanması hedeflenmiştir.

Deneyde 27 sınıf şans yöntemi ile belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme 2'şerli gruplar içerisinde bireysel geri bildirim verme uygulaması ile düzenlenmiştir. Bu deneyde de imla başarısı çaba ve kurallar bilgisi ele alınmıştır.

Deney sonucunda 4. sınıflarda doğru yazma başarısı üzerinde işbirlikli öğrenmenin etkisinin düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. 6. sınıf öğrencilerinin başarı düzeylerinde ise daha düşük sonuçlar elde edilmiştir. Her iki sınıfta da ne kurallar bilgisi, ne de çaba yönünden işbirlikli öğrenme grubu ve kontrol grubu arasında önemli bir fark belirlenmemiştir. Sadece imla öğretiminde aralarında önemli bir fark olmayan 3. ve 4. sınıflarda belirgin derecede bir başarı artışı saptanmıştır.

Bu üç deneyden ulaşılan sonuçlar; işbirlikli öğrenmenin genel olarak başarı üzerinde olumlu etkide bulunduğu ve başarı üzerinde güdüleyici etkiler yarattığı olarak özetlenebilir. Grup üyelerinin sağladığı geri bildirim başarı için tek başına yeterli olmadığı, öğrencilerin karşılıklı olarak yardımlaşmaları ve birbirlerine açıklamalar yapmalarının öğrenme düzeyindeki artışta etkili olduğu görülmüştür.

Diğer önemli bir sonuç ta görevin güçlük derecesi ve işbirliği etkileri arasında doğrusal bir ilişki olduğudur. Araştırma bulguları eğer öğrenilmesi gereken konular basit düzeyde bilgi ve becerileri kapsıyor ve yapılacak iş fazla çaba gerektirmiyorsa, grup ödüllü yoksa işbirlikli öğrenmeden vazgeçmenin daha doğru olacağını düşündürmektedir. Güçlük

derecesi yüksek olan görevlerin işbirliğini daha fazla güdülediği şeklinde bir sonuç çıkarılmaktadır (Huber, 1993).

Huber ve diğerleri (1993) öğretmen adayı stajyerlerde belirsizlik yönelimi ve işbirlikli öğrenme konusunda bir araştırma yapmışlardır. Çalışmanın ilk bölümüne Tübingen ve Münih Üniversitelerinden toplam 99 aday öğretmen katılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bilgilere göre belirlilik yönelimli öğretmen adayları bir yandan uyumsuz bir tutum takınarak takım içinde oy birliğini reddederlerken, diğer yandan takım kararlarına daha az bağlı oldukları görülmüştür. Belirsizlik yönelimli denekler sadece işbirlikli tutumları tercih etmekte, ayrıca yarım saatlik bir çalışma sonrasında kendilerini daha rahat, arkadaş ve katılımcı hissetmektedirler.

Huber ve diğerleri (1993), ikinci araştırmalarında, çalışanların hizmet içi eğitimleri üzerinde durmuşlardır. Araştırmada, eğitilmiş uzmanların görevlerinde yeterli olmalarına ve neyi öğreteceklerini bilmelerine rağmen nasıl öğreteceklerini bilmemelerinden yola çıkılarak işbirlikli öğrenme yöntemiyle hizmet içi eğitim verilmiştir. Araştırma sonunda belirlilik yönelimlilerde hızlandırmanın daha iyi olacağını düşünürken, belirsizlik yönelimliler bunun tersinin gerçekleşeceği düşünmektedirler. Belirsizlik yönelimli kişiler, kendilerine anlatılmasındansa, öğrenecekleri şeyi kendi kendilerine öğrenmeyi tercih edeceklerini belirtmişlerdir.

Huber ve diğerleri (1993), işbirlikli öğrenme üzerine kültürler arası bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma belirsizlik yönelimli öğrencilerin keşfetme içeren öğrenme durumlarında daha iyi motive oldukları ve arkadaşlarıyla bilgilerini paylaşacakları yönündeyken, belirlilik yönelimli öğrencilerin bu atmosferden hoşlanmayacakları ve geleneksel durumların devamını isteyecekleri varsayımına dayalı olarak 3 çalışma yapmışlardır.

1. araştırmanın sonunda İran, Kanada ve Almanya'daki belirsizlik yönelimli öğrencilerin bireysel ya da yarışmacı öğrenmeye göre işbirlikli öğrenmeden daha fazla hoşlandıkları saptanmıştır. 2. araştırmada da belirsizlik yönelimli öğrencilerin problem çözme durumlarından hoşlanırken, belirlilik yönelimli olanların hoşlanmadıkları ortaya çıkmıştır. 3. araştırmada ise, birleştirme tekniğinin uygulandığı ilkökul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden belirsizlik yönelimli olanların bu yolla daha iyi öğrendikleri belirlilik yönlü öğrencilerin ise daha başarısız olduğu saptanmıştır.

Lazarowitz, H., Lazorowitz ve Baird (1994) işbirlikli öğrenmenin fen başarısı ve duyuşsal ürünler üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma 5

haftalık bir ünite boyunca Birleştirme tekniği kullanılarak yapılmıştır. Araştırma örneklemini 110 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada uygulanan ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması sonucunda akademik başarı açısından deney gruplarının kontrol gruplarındaki öğrencilere göre yüksek başarı gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme gruplarında sınıf içindeki ilgi, arkadaşlık ve benlik saygısına ait puanları da kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır.

Slavin ve Stevens (1995) ilkokullarda öğrencilerin başarı, tutum ve sosyal ilişkileri üzerinde işbirlikli öğrenmenin etkilerini incelemişlerdir. İki yıl boyunca işbirlikli öğrenme uygulanan bir okulla geleneksel öğrenme yapılan okullardaki öğrencilerin karşılaştırılması yapılmıştır. Öğrenciler bir yıllık uygulama sonunda sözcükleri anlama konusunda önemli bir başarı elde etmişlerdir. İkinci yılın sonunda da işbirlikli öğrenme uygulayan okullardaki öğrenciler geleneksel öğrenme yöntemi kullanan arkadaşlarına göre okuma parçalarındaki sözcükleri anlama, okuduğunu anlama, dili kullanma ve matematik problemleri çözme konularında büyük başarı göstermişlerdir. Ayrıca işbirlikli okullardaki öğrencilerin arasında daha iyi sosyal ilişkiler kurulduğu, sosyal yönden zayıf olan öğrencilerin, geleneksel okullarda öğrenim gören arkadaşlarına göre sosyal olarak daha çok ve daha kolay kabul gördüğü ortaya çıkmıştır (Yıldız, 1998).

Garrett'ın (1998) yaptığı, aktif öğrenmenin sosyal araştırma kurslarındaki etkilerini araştırdığı çalışma şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Sınıf işbirlikli öğrenmeye göre hazırlanmıştır. İşbirliği gereklilikleri öğrencilere bildirilmiş ve gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın değerlendirilmesi uygulama kartları, puanlama, 1-dakikalık çalışma kağıtları ile yapılmıştır. Araştırma bulguları sonucunda, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin karmaşık konuları daha iyi kavramlarını sağladığı, düşüncelerini sentezleyebildikleri, neden-sonuç ilişkisi kurmalarına yardım ettiği, yeni bakış açıları geliştirmeleri ve düşüncelerini açıklayabilme becerisi kazandırdığı saptanmıştır.

Chun-Yen ve Song-Ling (1999) işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yer bilimi başarısı üzerinde etkilerini incelemişlerdir. Araştırma, ortaokul 7. sınıflardan 770 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, kontrol ve deney grubu arasında bilgi düzeyi ve karşılaştırma düzeyinde test puanları sonucuna göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak işbirlikli öğrenme uygulamalarında çalışan öğrencilerin uygulama düzeyi test puanlarının tek başına çalışan öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Kvam (2000) tarafından, İstatistik öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada, aktif öğrenmenin kalıcılık düzeyi saptanmaya çalışılmıştır. İki ayrı grubun biricisinde

işbirlikli öğrenme uygulanırken diğerinde geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Aktif öğrenme uygulanan sınıfta 4-6 kişilik gruplarda, 10 hafta süreyle proje çalışmaları yapılmıştır. Uygulama bittikten sonra alınan ölçümlerin ardından 8 ay geçtikten sonra tekrar ölçüm yapılmış ve kalıcılık düzeyi ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, Aktif öğrenmenin uygulandığı sınıfta kalıcılık düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca aktif öğrenmenin uygulandığı sınıfta öğrenciler öğrenmekten daha çok zevk aldıklarını belirtmişlerdir.

Polvi ve Telema (2000) tarafından Beden Eğitimi derslerinde uygulanan çalışmanın amacı aktif öğrenme ile sosyal yardımlaşma becerisinin geliştirilmesidir. Çalışma 1998-1999 öğretim yılında, 9 ay boyunca, haftada 2 saat olarak, 4 farklı grup üzerinde denenmiştir. 1. grupta çiftler beden eğitimi alıştırmalarında birbirlerine yardım etmişlerdir, 3 haftada bir eş değiştirmişlerdir 2. grupta çiftler her ders kendi eşlerini seçmişlerdir. 3. grupta bireysel çalışma uygulanmış, 4. grup kontrol grubu olarak seçilmiş ve geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, 1. grupta, öğrenciler yardımlaşmaya, fiziksel ve psikolojik destek vermeye gönüllü, diğer gruplarında yanlışlarını düzelten bir tavır sergilemişlerdir. 2. grupta beklenmedik sonuçlar alınmıştır. Bir süre aynı grupta çalışmamak, öğrencilerin sosyal gelişimlerini engellemiştir. Kontrol grubundaki gelişme ise 1. gruptaki gelişmenin yanında oldukça zayıf kalmıştır.

Yurt dışında yapılmış olan bir çok araştırmayla, aktif öğrenmenin öğrenme sürecinin farklı yönlerine olan etkileri incelenmeye çalışılmıştır. İstatistikten matematiğe, beden eğitiminden yer bilim derslerine, sosyal araştırma kurslarından, dilbilim derslerine ve iş ortamına kadar pek çok alanda aktif öğrenmenin etkiliği kanıtlanmıştır. Aktif öğrenme öğrencinin akademik başarısını etkilemesi yanında, öğrenilen bilgilerin yüksek oranda kalıcı olmasını sağlamaktadır. Akademik başarı yanında, sentez, analiz, neden-sonuç ilişkisi kurma, düşüncelerini ifade etme, farklı bakış açıları geliştirme gibi sonuçları vardır. Ayrıca uygulamalı derslerde geleneksel yöntemlere göre daha etkili sonuçlar doğurduğu görülmektedir. Bu akademik yararların yanında, dili kullanma becerilerinin artması, sosyal becerilerin gelişmesi benlik saygısında artış, dersteki etkinliklerden doyum sağlanması, derse ve sınıf ortamında bulunan arkadaşlarına karşı ilgide artış, özgüven geliştirmede önemli gelişmeler sağladığı elde edilen bulgular arasındadır. Yurt dışında yapılan çalışmalarda da aktif öğrenmenin olumlu sınıf ortamı yaratılmasında etkili olduğu kanıtlanmıştır. Aynı zamanda iş ortamında da işbirliği ile çalışmada çalışanların daha üretken oldukları ve daha iyi ilişkiler kurdukları gözlenmiştir.

Yurt dışındaki yayınlar kadar çok olmasa da son 10 yıldır ülkemizde de konuyla ilgili yayınlar giderek artış göstermektedir. Aktif öğrenmenin bu kadar etkili olmasının nedenleri ile ülkemiz koşullarında ne gibi sonuçlar doğurduğu konmaya çalışılmıştır. Aşağıda ülkemizde diğer alanlarda aktif öğrenmeyle ilgili yapılmış çalışmaların özetlerine yer verilmektedir.

Türkiye’de Aktif Öğrenme İle İlgili Diğer Alanlarda Yapılmış Çalışmalar

Ün tarafından 1987 yılında yayınlanan “Öğrenmede İşbirliği mi Yarışma mı?” adlı makale bu alanda ulaşılan en eski çalışmalardan biridir. Ün (1987) makalesinde işbirliğine dayalı öğrenme yaşantılarının özellikleri ile işbirliğine ve yarışmaya dayalı öğrenme yaşantılarının etkileri üzerinde durmuştur. Sonuç olarak, işbirliği ortamının akademik başarı, derse ve arkadaşlara karşı tutum ve güven gibi değişkenler üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu, bunun bir çok araştırma bulgusuyla desteklendiği, bu nedenle sınıfta işbirliğine dayalı öğrenme yaşantılarına yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Açıkgöz (1991), işbirlikli öğrenme, gruplar arası yarışma ve bütün sınıf öğretimi etkinliklerinin yabancı dil başarısı ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla 1989-1990 güz döneminde Malatya ilinde MEB’e bağlı bir ilköğretim okulunda, 5. sınıfa devam etmekte olan 80 denek üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma, geleneksel öğretim, grupla yarışma, yapılandırılmış işbirliği, yapılandırılmamış işbirliği olmak üzere dört grupta toplanmıştır. Veriler Kişisel Bilgiler Anketi, Erişme Güdüsü Ölçeği ve İngilizce Testi ile toplanmıştır.

Açıkgöz (1993), Birlikte Soralım-Birlikte Öğrenelim tekniğinin ve geleneksel öğretim yöntemlerinin düz anlatım, soru-yanıt ve tartışmanın birlikte uygulandığı bütün sınıf öğretiminin üniversite öğrencilerine ünite sonundaki başarı ve dört haftalık hatırd tutma düzeyleri ile duyuşsal özellikleri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesi sonunda Birlikte Soralım-Birlikte Öğrenelim tekniği çerçevesinde yer alan işbirlikli öğrenme etkinliklerinin, ünite sonundaki başarı düzeyi ve duyuşsal özellikler üzerinde, geleneksel öğretim etkinliklerine göre daha olumlu olduğu saptanırken, hatırd tutma üzerinde bir fark bulunmamıştır.

Gömlüksiz (1993), işbirlikli öğrenme yönteminin demokratik tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencileri üzerinde yeniden uyarlanmış “Birleştirme” tekniği kullanılarak ön test-son test kontrol gruplu deney modeline göre desenlenmiştir. Çalışma sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun akademik başarısı

daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca “Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği”nin Bilimsellik Ve Birlikte Çalışma” alt ölçekleri puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklar ortaya çıkarılmıştır. Aynı çalışma grubu üzerinde iki kalıcılık uygulaması daha yapılmıştır. Çalışmada, Erişi Testi bir ay ve yaklaşık 1 yıl sonra 2 kez, Tutum Ölçeği ise bir yıl sonra bir kez daha uygulanmıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, birinci kalıcılık uygulamasında öğrenci başarısı üzerinde işbirlikli öğrenme yönteminin daha etkili olduğunu, ikinci kalıcılık uygulamasında ise anlamlı farkların gözlenmediğini ortaya koymuştur. Demokratik tutumlardan bir yıl sonra her iki grupta da azalma görülürken, deney grubu ile kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Araştırma sonucunda, yabancı dilde dilbilgisi kurallarını uygulama becerilerinin kazanılmasında ve hatırd tutulmasında, işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri, geleneksel öğretim ve bireysel sorumluluk dağılımı yapılmadan uygulanan işbirliği etkinliklerine göre daha etkili olmuştur. Hatırd tutma üzerinde en etkili olan teknik yapılandırılmış işbirliği, en etkisiz olan teknik ise yapılandırılmamış işbirliği olarak belirlenmiştir.

Yeşilyaprak (1994), kalabalık sınıf ortamında uygulanan işbirlikli öğrenme tekniklerinden Grup Araştırması ve Birleştirme tekniklerinin uyarlanmış şekliyle akademik başarı, hatırd tutma ve öğrenme alanına ilişkin tutumlar üzerinde etkili olup olmadığını, geleneksel bütün sınıf yöntemiyle karşılaştırmalı olarak inceleyen bir araştırma yapmıştır.

Araştırma, 1993-1994 öğretim yılı, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi anabilim dalına yeni kayıt yaptırıp birinci sınıfa devam eden 180 öğrenci üzerinde haftada 3 saat olan “Psikolojiye Giriş” dersinde 4 hafta yürütülmüştür.

Her gruba denel işlemlerin başında ön testler ve dönem sonunda son testler (Erişi ve Tutum Ölçeği) verilmiş, uygulamanın bitiminden 6 hafta sonra da hatırlama düzeyleri ölçülmüştür. Her üç grupta da denel işlemler araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacının yanlılığından kaynaklanabilecek halo etkisini kontrol etmek için 3 gruba “Öğretmeni Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Öğrenciler isim yazmadan öğretmenin derse ve kendilerine karşı tutum ve davranışlarına ilişkin kanılarını ortaya koydukları ölçeği doldurmuşlardır. Bu ölçeklerin karşılaştırılması sonucunda 3 grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan “Psikolojiye Giriş Erişi Testi” ve psikoloji alanına ilişkin “Görüşme Taraması Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, kalabalık sınıflarda işbirlikli öğrenme teknikleri alan Grup Araştırması ile Birleştirme II'nin

geleneksel öğretim yöntemlerinden daha iyi olduğuna ilişkin bir kanıt elde edilememiştir. 3 grup arasında akademik tutum açısından bir fark bulunamazken geleneksel yöntemi kullanılan grupla birleştirme tekniğini kullanan grubun grup araştırmasını kullanan gruptan daha iyi olduğu saptanmıştır (Yıldız, 1998).

Erçelebi'nin (1995) İşbirlikli öğrenmenin matematik öğretimi üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında, işbirlikli öğrenmenin matematik dersindeki öğrenci başarısında olumlu etkileri olduğunu saptanmıştır. Aynı zamanda hatırd tutma üzerindeki etkileri incelendiğinde geleneksel öğretime göre daha kalıcı olduğu gözlenmiştir. Ders sırasında yapılan öğrenci gözlemlerinde ise öğrencilerin aktifleştigi, kendine olan güvenlerinin arttığı, dersi oyun biçiminde algıladıkları, katılımın arttığı saptanmıştır.

Kocabaş'ın (1995) İşbirlikli öğrenmenin blok flüt öğretimi öğrenme stilleri üzerine etkilerini incelediği çalışmasında şu bulgulara ulaşılmıştır: Öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları üzerinde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu, öğrencilerin daha fazla müzik bilgisi edinmesini sağladığı, blok flüt öğrenmelerinde daha etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme, öğrenciler arasında cinsiyet farkı yaratmadan öğrenci başarısında etkili olmuştur.

Bilen'in (1995), işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmasında şu bulgulara ulaşılmıştır: Müzik bilgilerinin öğretilmesinde kulaktan notalı öğretime göre önemli farklılıklar saptanmıştır. Güzel şarkı söyleyebilme becerisinin müziksel işitme becerisinin olumlu tutum, müziğe ilişkin güdünün gelişmesinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenim becerileri kısa sürede öğrencilerle kazandırılabilmiş, öğrencilerde coşkuyu, ilgiyi, ders katılımı arttırmıştır, hatta öğrenciler diğer öğretmenlerini de işbirlikli öğretim uygulamaları için yönlendirmişlerdir.

Pala'nın (1995), işbirlikli öğrenmenin yabancı dil üzerindeki etkililiğini araştıran çalışmasında dilbilgisi testinde işbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıfta başarı daha yüksek bulunmuştur. Öğrenciler işbirlikli öğrenmeyle yapılan çalışmaları diğer yöntemlere tercih etmişler, pasif öğrencilerin kendilerine güven duydukları gözlenmiştir.

Açıkgöz (1996a), işbirlikli ve geleneksel sınıflarda öğrenme stratejileri ve edim konulu bir araştırma yapmıştır. Açıkgöz (1994), bu araştırmasında üniversite öğrencilerinin işbirlikli öğrenme, geleneksel-bütün sınıf öğretimi ve ders çalışma sırasında kullandıkları öğrenme stratejilerini incelemiştir. Bunun için de bu üç ortamda kullandıkları öğrenme stratejileri ile ilgili öğrenci görüşleri alınmıştır.

Araştırma, 1993-1994 öğretim yılında Buca Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinden 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans ve doktora yapmakta olan öğrenciler arasından işbirlikli öğrenme konusunda en az 30 saatlik bir yetiştirmeden geçmiş olan 142 gönüllü öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı tarafında geliştirilmiş olan Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile toplanan araştırma ve verilerin çözümlenmesi sonucunda işbirlikli öğrenmenin etkili öğrenme stratejilerinin kullanımına geleneksel/bütün sınıf öğretimi ve ders çalışma ortamlarına göre daha elverişli olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme sırasında grup üyelerinin etkileşiminde “açıklama yapma”, “soru sorma”, “çıkarımda bulunma”, vb kavrama, “öğrenilenler arasında bağ kurma”, “kendi ifadeleri ile anlatma”, “özetleme”, vb. değerlendirme “öğrenme malzemelerini başkasına öğretme”, “öğrencilerle ilgili düşünce üretme”, “öğrenme eksikliklerini fark etme” gibi kendi öğrenmesini yönlendirme stratejilerinin kullanımını desteklediği düşünülmektedir.

Açıkgöz (1996b) işbirlikli öğrenme ile ilgili eğitim programından geçtikten sonra 1 öğretim yılı boyunca eğitim-öğretime devam eden 15 öğretmenle uygulanan işbirlikli öğrenme çalışmaları ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler 25 saatlik bir işbirlikli öğrenme programından geçmiştir. Programın içeriği işbirlikli öğrenmenin etkililiği, ilkeleri, işbirlikli öğrenmenin sağladığı yararlar, uygulama için öneriler, işbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtılması ve uygulanması şeklindedir. Öğretmenler programı tamamladıktan sonra çalıştıkları okullara dönerek çalışmalarını devam ettirmişlerdir. Öğretmenlerin deneyimlerinden bilgi toplayabilmek için onlara bir araştırma projesine katıldıkları anlatılmamıştır. Araştırma verileri derinlemesine görüşme tekniği ile toplanmıştır. Bu görüşmede öğretmenlere eğitimini aldıkları işbirlikli öğrenme yöntemini uygulayıp uygulamadıkları nedenleriyle birlikte sorulmuştur. Bunların yanında, uygulamalar sırasında karşılaştıkları ilginç deneyimleri de anlatmaları istenmiştir.

Araştırmanın bulgularına bakılarak şu sonuçlar elde edilmiştir; İşbirlikli öğrenme yöntemini uygulamayan öğretmenlerin henüz bu yöntemi denemedikleri ortaya çıkmıştır. Denememe nedenleri ise yeterli boşluğun olmaması, öğrencilerin işbirlikli öğrenmenin uygulanmasına hazır olmamaları, öğretmenlerin iyi konuşma ve bazı diğer konuları öğretme gibi üstü kapalı amaçları, öğrencilerin düşük sosyo-ekonomik düzeyde olmaları, fazla yüklü çalışma, sınıfın büyüklüğü, ses ve harcanan zaman olarak belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme çalışmalarını uygulayan öğretmenler ise bu durumları ciddi bir problem olarak görmemektedir. Öğretmenler bu yöntemi uygulamak istemeleri ve düşünmeleri halinde bu yöntemi uygulayacak yollar bulabilmektedirler. Bu çalışmada, öğretmenlerin inançlarının

eğitim konularında ve uygulamalarda büyük etkisi olduğu ile ilgili araştırma sonuçlarını destekleyen veriler elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan bütün öğretmenler (sınıflarında bu yöntemi uygulamayan öğretmenler dahil) işbirlikli öğrenme ile ilgili olumlu görüşler sunmuşlardır. Öğretmenler, ğrencilerin bu yöntemi çok sevdiklerini ve başarıyı desteklediği görüşündedirler.

İşbirlikli ğrenmenin ilköğretim Fen Bilgisi dersindeki başarı ve başarı güdüsü üzerindeki etkilerini araştıran Akın (1996) tarafından, işbirlikli öğrenmenin ğrenci başarısında daha etkili olduğu saptanmış, pasif öğrencilerin derse daha aktif bir şekilde katıldıkları, derse karşı ilgi duymaya başladıkları, diğer derslerde de işbirlikli öğrenmenin uygulanmasını istedikleri belirtilmiştir.

İşbirlikli ğrenmenin Fen başarısı, hatırd tutma, ğrenci yüklemeleri ve işbirlikli öğrenmede öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerini inceleyen Kasap'ın (1996) alışmasında, başarının işbirlikli öğrenme sınıfında daha etkili olduğu ve daha akılda kalıcı olduğunu saptanmıştır. Öğrenci yüklemelerinde içsel dışsal etkilerin isellerde grubu yönetme şeklinde ortaya çıkarken, dışsallarda emir alma şeklinde olduğu görülmüştür. Dışsal yüklemeler yapan öğrencilerin sık sık grup arkadaşlarına danıştıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin başarı güdüleri arasındaki farklılıklar incelenirken başarısızlık gdsndeki fark anlamlı bulunmuştur.

Özder'in (1996), tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme modelinin etkililiğini araştırdığı çalışma matematik dersinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma 1) Tam ğrenme, 2) Tam ğrenmeye dayalı işbirlikli ğrenme 3) Kontrol grubu olmak üzere üç grupla uygulanmıştır. Yapılan uygulamanın sonucunda, tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme uygulanan deney grubunun daha başarılı olduğu saptanmıştır. Yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin her iki deney grubunda da kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu saptanmıştır. Orta başarı düzeyine sahip öğrencilerin uygulama sonucunda elde ettiği başarı tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme modelinde daha yüksek olarak saptanırken, aynı sonuç başarı düzeyi düşük öğrencilerde de gözlenmiştir. Genel olarak üç gruptaki düşük, orta ve yüksek başarı düzeyindeki değerlendirilmesi yapıldığında tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmektedir.

Açıkgöz (1997a), "Aktif ğrenme İçin işbirlikli öğrenme" başlıklı bildirisinde işbirlikli öğrenme tekniklerinin aktif öğrenme düşüncesini yaşama geçirmeye elverişliliğini analiz etmiştir. Bildirisinde, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencileri güdüleyerek, onlara bağımsız çalışma, sosyal etkileşimde bulunma, yaklaşık gelişim alanında yardımcı olma ve

içsel konuşma geliştirme fırsatı vererek öğrenme ve öğretme alanındaki çağdaş gelişmelerin ürünü olan aktif öğrenme anlayışının uygulanmasına elverişli ortamlar hazırladığını işaret etmiştir.

Açıkgöz (1997b) işbirlikli öğrenme ve grupla yarışma uygulanan gruplardaki öğrencilerin yabancı dil metinlerini okuyup anlama sırasında ortaya çıkan bilişsel süreçleri saptamak amacıyla bir araştırma daha yapmıştır. Bu araştırmaya yaşları 24-41 arasında değişen yetişkin 8 denekler katılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan denekler orta düzeyde İngilizce bilmekte, akademik kariyer yapmakta ve Dokuz Eylül Üniversitesi'nde çalışmaktadırlar.

Araştırma verileri, Okuduğunu Anlama Sınavları ile toplanarak Uyarılmış Hatırlama yöntemi ile toplanmıştır. Öğretimsel işlemler ve uyarılmış hatırlama işlemleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Deneklerin yabancı dilde okuduğunu anlama stratejilerini saptamada, grup çalışması sırasında alınan kaset kayıtları deneklerin çalışma sırasında sinyal verdiği aklından geçenlere dair tuttukları notlar ve uyarılmış hatırlama kayıtları incelenmiştir. Bunun için de önce kaset kayıtları çözümlenmiş, sonra da konuşmalar kodlanarak sınıflandırılmıştır.

Araştırma sonucunda yetişkin denekler, okudukları İngilizce parçaların anafikrini, bilmedikleri sözcüklerin anlamını bulma, parçayı özetleyerek Türkçe'ye çevirme ve yapılan özetin anafikrini çıkarma gibi işlemlerden oluşan bir strateji kullanarak bulmuşlardır. Bu araştırmada kullanılan grup yarışması uygulamasının, çok etkili bir strateji olmadığı ortaya çıkmıştır.

Ayrıca araştırmada elde edilen ikinci sonuç, deneklerin yarışmaya yatkın ve işbirlikli öğrenme konusunda deneyimli olmalarına karşın grupla yarışma sırasında yarışmacı bir tavır sergileyerek, yarışmayı kazanmak için öğrenme amaçlı davranmak yerine, edim amaçlı davranışlar sergilemişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç, grupla yarışma ve işbirlikli öğrenmenin deneklerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde aynı derecede etkili olduğudur. Bu araştırmanın deney koşullarında gerçekleştirilmiş olması ve deneklerin yarışmayı önemsememiş olmaları nedeniyle bu konunun gerçek sınıf koşullarında yapılmasında yarar görülmüştür.

Yıldız (1998), işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okulöncesi çocuklarının temel matematik başarıları üzerindeki etkileriyle var olan uygulamalarla ilgili öğretmen

görüşlerine yer verdiği çalışmasında işbirlikli öğrenme uygulanan grubun akademik başarıda daha etkili olduğunu gözlemlemiştir. Araştırmada cinsiyetler arasında önemli farklılıklar saptanmamıştır. Çalışmayı gözlemleyen öğretmenler işbirlikli öğrenme yönteminin başarıyı yükselterek, sosyal becerilerinin gelişimini desteklediği görüşündedirler.

Sarıtaş'ın (1998), ilköğretim okulları dördüncü sınıf beden eğitimi derslerinde işbirlikli öğrenme ve yarışmalı öğrenme yöntemlerini karşılaştırmıştır. Araştırma, 1996-1997 öğretim yılı II. dönemde Denizli ilinde MEB'e bağlı bir ilköğretim okulunda uygulanmıştır. Araştırmaya 2 sınıftan toplam 97 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin derse karşı tutumlarını belirlemek amacıyla 24 cümleden oluşan tutum ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu, yarışmalı öğretimin uygulandığı kontrol grubuna göre daha etkili olmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin Beden Eğitimi dersine karşı tutumlarında ve akademik başarılarında önemli bir farklılık saptanmıştır.

Açıkgöz, Sucuoğlu ve Gökdağ (1999) öğretmenlerin aktif öğrenmenin acemilik döneminde karşılaştıkları sorunları ve baş etme stratejilerini incelemiştir. Araştırmaya Temel Etkin Öğrenme Programı'ndan 12 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri derinlemesine görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tümünün öğrencilerin aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanmasına hazır olmamaları, aktif öğrenme yöntemlerini kullanırken sorunlarla karşılaştıkları, dersin planlaması ve zamanın yetersiz kalması gibi sorunlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yöneticilerin işbirliği ile bu sorunlarla baş edebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

İş ve Teknik Eğitimi derslerinde işbirlikli öğrenmenin etkililiğini araştıran Akpınar (1999), araştırmasında "Jigsaw" tekniğini kullanmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma 1998-1999 öğretim yılında Muğla ili Yatağan ilçesinde MEB'e bağlı bir ilköğretim okulunda 2. dönem yapılmıştır. Çalışmanın başında ön ölçümler toplanmış, ardından "Basit elektrik Devreleri ve Elektrik Tesisatçılığı" ünitesi ile ilgili giriş bilgileri her iki gruba öğretmen tarafından sunulmuştur. Kontrol grubuna geleneksel yöntemler uygulanırken, deney grubuna işbirlikli öğrenme uygulanmıştır. Uygulamanın bitiminde son ölçümler toplanmıştır. Son testin ardından, "Elektrik Tesisatçılığı" uygulama çalışmaları sonunda beceriye dönük davranışların gerçekleşme düzeyini ölçmek amacıyla "Davranışsal Başarı Testi" uygulanarak ölçümler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubu, geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubuna göre daha başarılı bulunmuş ve öğrencilerin

beceriye dönük davranışlarının gerçekleşme düzeyinin işbirlikli öğrenme uygulanan sınıfta daha etkili olduğu saptanmıştır.

Baykara (1999), işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden Karşılıklı Sorgulama ve Birleştirme tekniklerinin öğrenci erişimine ve hatırlama düzeyine etkisini karşılaştırmalı olarak incelemiş ve bu etkilerin öğrencilerin denetim odaklarına bağlı olarak değişip değişmediğini saptamaya çalışmıştır. Araştırma Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim bölümü 1. sınıf öğrencileri üzerinde 2 grupta uygulanmıştır. Gruplardan birinde İşbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme, diğerinde de Karşılıklı Sorgulama tekniği kullanılmıştır. Araştırma, toplam 4 üniteye yürütülmüş ve deney deseni olarak, kontrol grupsuz ön test-son test deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri, Roter'in İç-Dış Denetim Odağı ölçeği, grup oluşturmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen sosyo-ekonomik özellikleri belirleyici anket ve Öğrenme Psikolojisi dersinin Klasik Koşullama, Edimsel Koşullama, Bitişiklik Kuramı, Bağlaşımcılık ve Edimsel Koşullama ünitelerine ilişkin hedef davranışların gerçekleşme düzeylerini saptamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen çoktan seçmeli test kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, Karşılıklı Sorgulama ve Birleştirme tekniklerinin erişim ve hatırlama düzeylerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Birleştirme tekniğinin, Karşılıklı Sorgulama tekniğine göre öğrencilerin erişimini yükseltmekte önemli bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Karşılıklı Sorgulama ve Birleştirme tekniğinin uygulandığı sınıflarda hatırlama düzeyi arasında önemli bir fark saptanmamıştır.

Karşılıklı Sorgulama ve Birleştirme tekniklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin erişimleri ve hatırlama düzeyleri, izleme testinden elde edilen sonuçlara göre iç ve dış denetimli olmalarına bağlı olarak değişmediği saptanmıştır.

Tonbul'un (2001), işbirlikli öğrenmenin İngilizce derslerinde öğrenci başarısı, derse ilişkin doyum, hatırlama üzerindeki etkileriyle, öğrenci görüşlerini araştıran çalışmasında öğrenci başarısı ve hatırlama düzeyi geleneksel yöntemin uygulandığı sınıfa göre daha yüksek bulunmuştur. Çalışma sonucunda derse ilişkin doyumun işbirlikli öğretimin uygulandığı sınıfta daha olumlu yönde geliştiği saptanmıştır. Öğrencilerin işbirlikli öğrenmeyle ilgili görüşleri sorulduğunda İşbirlikli öğrenmenin derse katılımı arttırdığı, öğrenme çevresini olumlulaştırdığı, bu nedenle öğrenmeyi kolaylaştırdığı, daha zevkli hale getirdiği ve diğer derslerde de uygulanmasını istedikleri belirtilmiş, bunun nedeni olarak da kendilerinde gözlemledikleri olumlu değişiklikler gösterilmiştir.

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, aktif öğrenmeyle ilgili hemen her alanda araştırma yapıldığı görülebilir. Okul öncesi eğitimden yüksek öğretime kadar pek çok alanda çeşitlilik bulunmaktadır. aktif öğrenmenin, akademik başarı üzerindeki etkilerinden hatırdı tutmaya etkilerine, sosyal becerilerin gelişiminden derse karşı olumlu tutum oluşturmaya kadar olumlu etkileri olduğu saptanmıştır.

Türkiye’de Başarı Yüklemeleri İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Başarı/Başarısızlık yüklemeleri ülkemizde henüz çok yeni bir konudur. Yüklemeler üzerinde Aktif öğrenme ve sosyal bilgilerle ilgili çalışmalarla kıyaslanamayacak kadar az çalışılmıştır. Aşağıda bu konuda ülkemizde yapılmış çalışmaların özetlerine yer verilmektedir.

Gürtekin’in (1993) araştırması iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde bireylerin başarı/başarısızlıklarını yetenek, çaba ve şans etkenlerinden hangisi ile açıklamayı daha fazla tercih ettiklerini; ikincisinde ise başarı/başarısızlıklarını bu üç etkenden hangisi ile açıkladıkları takdirde diğer insanlar üzerinde daha olumlu bir izlenim bırakacaklarını belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Bu amaçla ilk araştırmada 108 (54 kız, 54 erkek) üniversite öğrencisi deneğe yetenek, çaba ve şans etkenleri nedeniyle başarılı/başarısız olan bireyler hakkında bilgiler verilerek bu kişilerin yerinde olmayı ne ölçüde tercih edeceklerini, ikinci araştırmada ise, 260 (130 kız, 130 erkek) üniversite öğrencisi denek başarı/başarısızlıklarını bu üç etkenden biri ile açıklayan birey hakkında oluşturdukları ilk izlenimleri ve bu bireyle iş arkadaşı olmayı ne ölçüde tercih edeceklerine dair veriler 7’li likert tipi ölçek ile toplanmıştır. İlk araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, genel olarak başarılarını yetenek, başarısızlıklarını ise şans etkeni ile açıklamayı daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Kız öğrencilerin yeteneği, erkek öğrencilerin ise çabayı ilk sırada tercih ettikleri gözlenmiştir. İkinci araştırmanın bulguları ise, başarısızlığını yeterince çaba göstermemesi ile açıklayan birey hakkında oluşan izlenim, yeteneksiz ve şanssız oluşlarıyla açıklayan bireyler hakkında oluşan izlenimlerden daha olumlu olmuştur.

Özduygu (1995), araştırmasının ilk bölümünde üniversite öğrencilerinde ve çalışan kesimde başarı korkusunun nasıl bir dağılım gösterdiği, cinsiyete göre bir farklılığın olup olmadığı incelenmiş, ikinci bölümde ise başarı ve başarısızlığın yaygın olduğu durumlarda yüksek ve düşük başarı korkusuna sahip üniversite öğrencilerinde kendi başarı ya da başarısızlıklarına yaptıkları nedensel yüklemelerin kişisel ve çevresel olması açısından bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada ele alınan değişkenler ilk bölümde iş gücüne katılıp katılmama (memur veya üniversite öğrencisi olma), memurlarda meslek

türü, cinsiyet ve öğrenim durumu, ikinci bölümde başarı korkusu, cinsiyet, yaygınlık bilgisi ve bireysel başarı durumudur. Araştırmanın ilk bölümünde 322 memur ve 313 kız, 265 erkekten oluşan 578 üniversite öğrencisinin başarı korkusu düzeylerine, ayrıca memurların meslekleri arasında başarı korkusu açısından farklılık olup olmadığına bakılmıştır. İkinci bölümde ise yüksek ve düşük başarı korkusuna sahip 88 kız ve 88 erkek olmak üzere 176 üniversite öğrencisinin yaygınlık bilgisi koşuluna bağlı olarak bireysel başarı ve başarısızlıklarını çevresel veya kişisel etkenlerden hangisine yüklediklerine bakılmıştır. Araştırmanın ilk bölümünde ulaşılabilen denekler kullanılmış; ikinci bölümde ise yüksek ve düşük başarı korkusu gruplarına giren denekler, deneysel koşullara seçkisiz olarak atanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Başarı Korkusu Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu, Düşünme Gücü Testi ve Yükleme Formu kullanılmıştır.

Araştırmanın ilk bölümünde, her iki kesimde de erkeklerin kadınlara göre daha fazla başarısızlık korkusuna sahip oldukları, ayrıca öğrencilerde görülen başarı korkusunun meslek gruplarına göre bir değişim göstermediği bulguları elde edilmiştir. İkinci bölümde ise yüksek ve düşük başarı korkusuna sahip öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarına yaptıkları yüklemelerin, kişisel veya çevresel olması açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur. Diğer taraftan başarılı oldukları söylenen bireylerin ise başarısızlıklarını daha çok çevresel etkenlere yükledikleri bulgusu elde edilmiştir.

Sipahi (1995) tarafından yapılan araştırmada kadınsı-erkeksi görevlerde kadınlarla erkeklerin başarı ve başarısızlıklarının çaba, yetenek, görevin güçlüğü ve şans etkenlerinden her birine ne ölçüde yükledikleri ve bu yüklemelerin söz konusu kişilerin algılanan çekiciliğinin toplumsal cinsiyete, görev türüne göre, başarı durumuna ve denek cinsiyetine bağlı olarak değişip değişmediğini saptanmaya çalışılmıştır.

Bu amaçla, 240 (120 erkek 120 kız) üniversite öğrencisi deneğe kadınsı-erkek görevlerde başarılı-başarısız olan 8 (4 erkek 4 kadın) kişiyi anlatan öykülerden sadece biri seçkisiz olarak verilmiş ve bu kişilerin başarı ve başarısızlıklarını çaba, yetenek, görevin güçlüğü ve şans etkenlerinden her birine ne ölçüde yükledikleri sorulmuştur. Bunun için 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Nedensel yüklemelere ilişkin olarak araştırmadan elde edilen bulgular, kız deneklerin erkeklerin başarısını yetenek etkenine yüklediğini göstermiştir. Ayrıca bayan denekler kadınların başarısızlıklarını çaba harcamamaya yüklemişlerdir. Kadınsı görevde kadının başarısı çaba ile yetenek etkenlerine yüklenirken, başarısızlığı yeteneksiz oluşuna yüklenmiştir. Diğer yandan, erkeksi görevde hem erkeğin, hem kadının başarısı çaba ile yetenek etkenlerine yüklenmiş, ancak kadının başarısızlığı yetenekli olmayış

ve iş zorluğuna, erkeğin başarısızlığı ise çaba harcamama ile yetenek olmayışına bağlı bulunmuştur.

Gülveren (1996), tarafından yapılan araştırmada lise ikinci sınıf öğrencilerinin Matematik dersindeki başarı ve başarısızlıklarını açıklamak için kullandıkları nedenler saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma Uşak ili merkez ilçelerinden MEB'e bağlı bir lisede 208 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri "Neden Bulma Anketi" yardımıyla elde edilmiştir. Araştırma sonunda, karne notlarına göre başarılı ve başarısız olan öğrencilerin Matematik dersinde başarısız olmalarını çaba eksikliğine ve şanssız olmalarına yükledikleri saptanmıştır. Başarılı öğrenciler, yeteneklerinin başarılı olmada yeterli olmadığına inanırken, başarısız öğrenciler bu görüşte değildir. Karne notlarına göre başarılı ve başarısız olan öğrencilerin Matematik dersindeki başarılarını şanslı olmalarına yüklemektedirler. Başarısız öğrenciler başarılarını yeteri kadar çaba harcamalarına bağlarlarken, başarılı öğrenciler konunun kolay olmasına yükleme yapmaktadırlar. Başarılı olan öğrencilerin yeteneklerine olan güvenleri, başarısız olan öğrencilerinkinden daha azdır.

Kızlar Matematik dersinde başarısız olmalarını şanssızlığa, erkekler ise yeterli çaba göstermemelerine yüklemektedirler. Matematik dersinde, kız ve erkek öğrenciler başarılı olmalarını şans ile açıklamaktadırlar. Kız öğrenciler başarılı olmalarını yeterli çaba harcamaya yüklemektedirler.

Edebiyat bölümü öğrencileri Matematik dersindeki başarısızlıklarını yetersiz çabaya, Fen bölümü öğrencileri ise şansa yüklemektedirler. Konu güçlüğüne Edebiyat öğrencileri, yetenek eksikliğine Fen Bölümü öğrencileri daha çok yükleme yapmaktadırlar.

Kasap (1997) tarafından yapılan araştırmada işbirlikli öğrenmenin öğrenci yüklemeleri üzerindeki etkileri ve yüklemelerin işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri incelenmiştir. Bu araştırma ile ilgili işlemler, ilköğretim 8. sınıf öğrencileri arasından seçilen 74 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bu araştırmada veriler ses kayıtları ve Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda içsel öğrencilerin dışsal öğrencilere göre grubu yönetme, uğraştırıcılığı tercih etme, ortak çalışma isteği ve yarışmacı tutumların daha çok olduğu görülmüştür. İçsellersin grup üyelerini önemsememesinin dışsallara göre daha çok olduğu saptanmıştır. Ayrıca emir alma ya da danışma eğilimi dışsallarda daha çok iken içselerde bu görülmemiştir. Öğrencileri başarı ve başarısızlık yüklemelerinin işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşimi etkilediği gözlenmiştir.

Yıldız (1997) tarafından yapılan araştırmada başarı ve başarısızlığın yüklendiği nedensel etkenler arasında bir fark olup olmadığı, varsa bu farklılığın cinsiyete ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine bağlı olarak değişip değişmediğini incelenmiştir. Bu amaçla İstanbul ilinde çeşitli üniversitelerde okumakta olan öğrencilere Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın analiz sonuçlarına göre, başarı ve başarısızlığın yüklendiği nedensel etkenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Başarı/başarısızlığın yüklendiği nedensel etkenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Başarı nedenlerine yüklem yapan denekler yetenek ve çabanın sonucu etkileyen önemli bir etken olarak değerlendirmişlerdir. Öğrenilmiş güçlülük düzeyi düşük kız denekler başarılı olmalarını en çok çabaya yüklerken, başarısızlıklarının nedenini görevin zor olmasına bağlamaktadırlar. Öğrenilmiş güçlülük düzeyi düşük erkek denekler ise, başarılarını yeteneğe yüklerken, başarısızlıklarının hem şanssızlığa hem de görevin zor olmasına bağlı olduğunu düşünmektedirler.

Türkiye’de yapılmış olan öğrenci yüklemelerinin ardından aşağıda yurt dışında yapılmış öğrenci başarı yüklemeleri çalışmalarına yer verilecektir.

Yurt Dışında Yapılmış Öğrenci Başarı Yüklemeleri İle İlgili Araştırmalar

Relich (1984) yüklemeler konusunda beceri eğitimi verildiği takdirde, öğrencilerin Matematik öğreniminde olumlu gelişmelerin olacağını ileri sürmüştür. Yaptığı çalışmayla da bu kanıtlanmıştır. Relich (1984), yüklemeler eğitiminin öğrenilmiş çaresizlik ve başarı üzerindeki direkt etkilerini ortaya çıkarmaya yönelik genel bir model oluşturmuştur. Bu programın, başarı üzerinde ve öz yeterliliği arttırmada doğrudan etkili olduğunu saptamıştır (Middleton ve Photini; 1999).

Meyer ve Fennema (1985) yaptıkları bir araştırmada, 8. sınıf öğrencilerinin Matematik başarıları ve yaptıkları yüklemeler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu araştırma, Matematik konusunda bir çok yüklemeler araştırmasının başlangıç noktası olmuştur. Araştırmada, var olan Matematik başarıları ile, gelecekteki Matematik başarıları arasındaki ilişki bulunmaya çalışılmıştır. Başarı yüklemeleri yeteneğe yapılıyorsa, 11. sınıfta da başarının değişmediği saptanmıştır. Yetenek yokluğuna yapılan yüklemeler kız ve erkekler için aynı oranda başarısızlığı getirmektedir. Yükleme, çaba yokluğuna bağlanınca problem çözmede başarısızlığı neden olduğu saptanmıştır (Middleton ve Photini; 1999).

Goldfield (1985), Lehmann (1986), Pokay ve Blumenfeld (1990) Matematikten hoşlanan ve Matematik öğrenmeye değer veren öğrencilerin ders başarılarının yükseldiği ve öz güvenlerinin arttığını saptamışlardır (Middleton ve Photini; 1999).

Kloosterman (1988), 7. sınıfların başarı ve başarısızlık yüklemelerindeki etkilerini araştırmıştır. Matematik özgüveni, Matematik başarı ve başarısızlığının çabaya yapılan yüklemelerle ilişkisini ölçmeye çalışmıştır. Yükleme stiline, Matematik özgüvenini etkileyen önemli bir unsur olduğunu saptamıştır. Çabanın yetenek ve başarısızlık arasında bir aracı olduğu inancı, Matematik öğreniminde, öğrencinin özgüvenini arttırmaya yardım etmesi açısından önemlidir. Kızlar için Matematik başarısızlığını kabul etmek daha kabul edilir bir durumdur (Middleton ve Photini; 1999).

Amit (1988), üniversite öğrencileriyle, 5 temel alanda bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bulguların hepsinde kadınların Matematik başarılarını dışsal ve kontrol edilemeyen nedenlere yükledikleri saptanmıştır. Erkekler ise içsel ve kontrol edilebilir nedenlere yükleme yapmışlardır. Başarı yüklemeleri akademik alanda araştırıldığında öğrencilerin cinsiyetler arasında fark olmadan başarılarını yeteneğe yükledikleri görülmüştür (Middleton ve Photini; 1999).

Wigfield (1992), okul öncesi eğitimde ya da 1. sınıfta öğrencilerin farklı içerikteki konuları anlamak için yetenek ya da çaba gerektiğini ayırt etmeye başladıkları sonucuna ulaşmıştır (Middleton ve Photini; 1999).

Kloosterman ve Goman (1992), 3. sınıfta bir çok öğrencinin Matematik dersinden başarısız olmaktan korkmaya başladığı bulgusunu elde etmişlerdir. Bu dönemde öğrenciler sadece zeki öğrencilerin Matematik dersinde başarılı olacağına, diğerlerininse olamayacağına inanmaktadırlar. Öğrenciler bu dönemden itibaren yeteneğe daha çok yükleme yapmaktadırlar.

Cinsiyet üzerindeki farklılıkları araştıran çalışmalarda kızların başarılarını yeteneğe, başarısızlıklarını yeteneksizliğe bağladıkları ve bu yükleme tarzının da başarısızlığı getirdiği ortaya çıkmıştır (Middleton ve Photini; 1999).

Kloosterman'ın (1993) araştırması sonucunda, 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin çaba ve yeteneği başarının nedeni olarak gördükleri ve Matematik başarıları düşük olan öğrencilerin, bu dersi öğrenme konusunda oldukça güdümlü olduklarını saptanmıştır (Middleton ve Photini; 1999).

Williams (1993) öğrencilerin başarıları üzerinde etkisi olan diğer etkenleri saptamaya çalıştığı araştırmasında öğretmenin sınıf ortamında etkili bir unsur olduğunu bulmuştur (Middleton ve Photini; 1999).

Ring ve Reetz (2000) öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin yaptıkları yüklemeleri incelemişlerdir. Araştırmanın odak noktasını öğretmen etkeni oluşturmaktadır. Araştırmaya 35 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Zeka düzeyleri 78-122 arasındadır. Denekler 6., 7. ve 8. sınıfta olmak üzere 3 kez deneye katılmışlardır. Araştırmada Rapor Kart Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek çaba, yetenek, şans, iş güçlüğü, ilgi, aile etkisi ve öğretmen etkisi ölçülen 12 maddelik bir ankettir. Öğretmenle ilgili maddeler genel olarak, sınıf öğretmenin öğrenciyi sevmesi, öğrenciye yardım etmesi, sınıfı yönlendirmesi, öğretmenin uyumu kolaylaştırması gibi maddeleri içermektedir.

Araştırma sonunda, yüksek düzeyli öğrencilerle düşük düzeyli öğrenciler arasında fark olmadığı gözlenmiştir. Ancak cinsiyete göre farklılık saptanmıştır. Erkekler öğretmenin yeterli yardım etmediği görüşündedirler. Öğrenme Güçlüğü çeken öğrencilerin çoğu üst düzeyde çaba, yetenek ve ilgiye yükleme yapmaktadırlar. Bu yüklemeler içseldir ve benzer durumlarda öğrenciyi başarıya götürür. Bunlar mantıklı, sağlıklı yüklemelerdir ve bu yüklemelerin olması, olumlu benlik belirtisidir. Bazı öğrenciler iş güçlüğü gibi dışsal yüklemeler yapmışlardır. Öğrenci öğretmenin kendisini sevmesine ve şansa yükleme yapmıştır. Bunlar kontrol edilemez ve değiştirilmezdir. Bu tür öğrencilerin önceki başarı deneyimleri nedeniyle böyle yüklemeler yapmış olabileceği düşünülmektedir. Bu öğrencilerin ileride öğrenilmiş çaresizlik yaşamalarının yüksek bir olasılığı olduğu düşünülmektedir. Bazı öğrenciler iş güçlüğüne yükleme yapmıştır. Bu da dışsal yüklemedir. Öğretmenin ya da başkalarının ödüllendirmesi kararlı ve dışsal bir yüklemedir. Erkekler kızlardan daha çok öğretmen yardımını önemsemektedirler. Bunun nedeni kızların öğretmenle daha az etkileşime girmesi sonucu öğretmenlerin kızlardan daha çok erkeklere yardım etmeleri olabilir.

Clark ve Artiles (2000), öğrenci yüklemelerinin öğrenme zorluğu olan ve olmayan öğrencilerin davranışlarına tepkilerini saptamak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Çalışmada veri toplamak amacıyla kısa öyküler kullanılmıştır. Çalışma ABD ve Guatemala'da gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 5 ilkokuldan, 97 genel öğretim öğretmeni katılmıştır. %86'sı kadındır. Deneyimleri ortalama 13 yıldır. Yaşları 40-49 arasındadır. Araştırmanın vurgulanan noktalarından biri kültürün yüklemeleri etkilemesidir. Araştırmada genel eğitim öğretmenlerinin;

- a) Öğrenme Güçlüğü yaşayan erkek öğrencileri Öğrenme Güçlüğü yaşamayan öğrencilerden daha çok ödüllendirme eğilimde oldukları,

- b) Öğrenme Güçlüğü yaşayan erkek öğrencilerine daha az öfke ve daha çok acıma duymakta oldukları
- c) Gelecekte başarısız olacak erkek öğrencilere karşı daha çok beklenti geliştirdikleri

saptanmıştır. ABD ve Guatemala'da sonuçlar arasında önemli farklılıklar bulunamamıştır.

Sthruters, Miller, Boudens ve Briggs (2001) düşük iş performansı ve işçilerin yüklemeleri arasındaki bağıntıyı ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Araştırma 4 aşamadan oluşmaktadır. 1. aşamada, çaba ve yetenek yüklemeleri saptanmaya çalışılmıştır. 7'li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Deneklere hikayeler anlatılmış, daha sonra da ölçek uygulanmıştır. 2. çalışmada, işçi etkileşimleri, 3. çalışmada, katılımcıların düşük performans göstermeleri ve sözlü ifadeleri, 4. çalışmada, işçilerin sempati, öfke ve yargılama rolleri incelenmiştir.

1. çalışmada, düşük yetenek ve düşük çaba, yüksek yetenek ve düşük çaba gösteren işçiler acımasızca eleştirilmişlerdir. Düşük yetenekli ve yüksek çabalı işçilere tavır nötr iken, yüksek yetenek ve yüksek çabalı işçiler farklı biçimlerde değerlendirilmişlerdir. Bu tip işçiler yöneticileri tarafından sevilirken, işçiler tarafından sevilmemektedirler. 2. çalışma, 30 üniversite öğrencisi (9 erkek, 21 kız) ile gerçekleştirilmiştir. Önceki ölçeğe 3 anti-sosyal işçi modeli ile 3 sosyal işçi modeli yerleştirilmiştir. 3. çalışmaya, 27 üniversite öğrencisi (9 erkek, 18 kız) katılmıştır. Yönlendirmelere göre bir labirenti çözmeleri istenmiştir. 4. çalışmada, Düşük performansı yeteneğe bağlayan 88 işçi (29 erkek, 59 kadın) katılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, cinsiyetler arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Zeki ve çalışkan işçiler, ikilem yaşamaktadırlar. Bir yandan patronları diğer yandan da işçileri memnun etmek arasında kalmışlardır. Kişiler arası sorunlar ve bu sorunların nasıl çözüldüğünün düşük iş performansı ile ilgisi vardır. İş yerlerinde işbirliği yapılması iş performansını arttıracak bir etken olarak görülmektedir.

Kozub (2002), 5. sınıf Beden Eğitimi dersinde 3 farklı okuldan beklenti, direnç, görev sonrası yüklemeler, öğrenme güçlüğü gibi sorunlar yaşayan ve bu gibi sorunları olmayan toplam 73 öğrencinin aralarındaki yüklenme farklılıklarını araştırmıştır. Katılımcıların her birine bir spor oyununu başarıyla oynayan bir çocuğu gösteren bir film izletilmiştir. Ardından öğrencilere bu oyunu oynamada ne kadar başarılı olabilecekleri sorulmuştur. Bunun ardından da öğrencilerden o oyunu oynamaları istenmiştir. Başaramadıkları takdirde 20 dakika oynamaya devam edebilmişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin

geleceğe dair beklentilerinde bir farklılık bulunamamıştır. Ancak öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler diğerlerine göre daha az direnç göstermişlerdir.

Yüklemelerle ilgili çalışmalara bakıldığında, Türkiye’de henüz yeni çalışılmaya başlanan bir konu olduğunu görülmektedir. Sosyal bilgiler ve yüklemeler doğrudan ilgisi olan her hangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yüklemelerle ilgili yapılan araştırmalarda öğrencilerin/işçilerin başarı ve başarısızlıklarını nelere yükledikleri ve bunun ne gibi sonuçları olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Bu bilgi o alanda öğrenci/işçilerin performansını arttırıcı etkenlerin bulunmasını sağlayacaktır. Görüldüğü gibi, öğrencilerin yükleme yaptıkları odakları değiştirmek, onların daha başarılı olmalarını ve özgüvenlerinin yükseltilmesinde önemli bir faktördür. Aktif öğrenmenin içsel ve dışsal yüklemeleri etkilediği araştırmalarca kanıtlanmıştır. İş ortamında işbirliği yapılmasının işçi performansını arttıracığı, bu nedenle iş ortamında işbirliğinin önerildiği görülmektedir. Aktif öğrenmenin okul ortamında öğrenci yüklemelerinin değiştirilmesinde olumlu etkisinin olduğunun kanıtlanması, bu konudaki çalışmaları etkileyecek, Matematik öğretimindekine benzer programların yapılmasını sağlayacaktır. Özellikle ülkemizde bu tür çalışmaların yapılmasına duyulan gereksinim oldukça fazladır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın denekleri, araştırmada kullanılan deney deseni, denel işlemler, veri toplama araçları, araştırmada izlenen yol ve veri çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırmada deneysel modellerden “ön test-son test kontrol gruplu model” (Karasar, 1991) kullanılmıştır. Araştırma, 2002-2003 öğretim yılında MEB’e bağlı resmi bir ilköğretim okulunda şubeler halinde yapılandırılmış iki yedinci sınıfta uygulanmıştır. Sınıflardaki öğrenciler arasından seçme yapılmadan tüm öğrenciler doğal sınıf koşullarının bozulmaması için araştırmaya katılmışlardır. Araştırma, gerçekçi öneriler geliştirebilmek amacıyla doğal sınıf koşullarında yapılmıştır.

Denekler

Bu araştırmaya, 2002-2003 öğretim yılı I. Yarıyılında resmi bir ilköğretim okuluna devam etmekte olan 7. sınıf öğrencilerinden 77 öğrenci katılmıştır. Sınıflar rastgele seçilmiştir. Deney ve kontrol grupları kura yöntemiyle belirlenmiştir. Kura sonucunda 7/A deney grubu, 7/B kontrol grubu olmuştur.

Çizelge 3.1 Deneye Katılan Öğrencilerin Gruplara ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Kontrol Grubu (Geleneksel Öğretim)	Deney (aktif öğrenme)
Kız	21	19
Erkek	15	22
Toplam	36	41

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, Öğrenci Başarı Yüklemeleri Ölçeği, 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde işlenen “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ve “Avrupa’da Yenilikler” ünitelerinin içeriğini kapsayan başarı testleri ile klasik sınav soruları ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı ses kayıtlarıyla toplanmıştır.

Sosyal Bilgiler Başarı Testleri

İstanbul'un Fethi ve Sonrası ve Avrupa'da Yenilikler Üniteleri Başarı Testleri

Bu test, deney sırasında öğretilen bütün konuları içeren çoktan seçmeli 20 sorudan oluşmuştur. Bu testi geliştirmek için önce ünite analizi yapılmış, ilköğretim sosyal bilgiler dersi programı (Kocaoluk ve Kocaoluk, 2001) temel alınarak hedef ve hedef davranışları yazılmış ve Belirtke Çizelgesi oluşturulmuştur. Bunlara uygun olarak her iki ünite için 40 adet soru hazırlanmıştır.

Hazırlanan bu sorular 5 tarih öğretmeni, 5 araştırma görevlisi, 4 öğretim üyesi tarafından incelendikten sonra bu konuları öğrenmiş olan 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

Çizelge 3.2 Başarı Testi Ön-deneme Uygulaması Sonuçları

Toplam Denek Sayısı	241
Sınav Maddesi Sayısı	80
Aritmetik Ortalama	34,77
Standart Sapma	12,63
KR-20 Güvenirlik Katsayısı	0,89

Çizelge 3.2'de görüldüğü gibi, ilk deneme sonucunda KR-20 Güvenirlik Katsayısı 0,89 olarak bulunan ölçeğin sorunlu görülen maddeleri atılmıştır. Bu işlem sonucunda her iki ünite için 20'şer soru uygun olarak seçilmiş ve asıl test oluşturulmuştur. Madde güvenirligi 0,30-0,79 arasındaki sorular başarı testinde yer almıştır.

Çizelge 3.3 Ünite Başarı Testleri Güvenirlik Sonuçları

Testler	Madde Sayısı	KR-20
İstanbul'un Fethi ve Sonrası	20	0,77
Avrupa'da Yenilikler	20	0,80

Çizelge 3.3'te de görüldüğü gibi, İstanbul'un Fethi ve Sonrası ile Avrupa'da Yenilikler üniteleri başarı testi sonuçları, testin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Başarı Testleri EK-8 ve Ek-9'da verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Klasik Sınavları

Başarı Testlerinin, öğrencilerin akademik başarılarındaki gelişmeyi tespit etmede bir çok kolaylık tanıdığı ortadadır (Johnson ve Johnson, 1996; 1989). Bunların başında kolayca ve kısa zamanda hazırlanmaları gelir. Aynı zamanda tüm öğrenciler eşit şekilde değerlendirilmiş olurlar, bu testler istatistik sonuçlara göre değerlendirildiği için güvenilirlerdir. Ancak bu testlerin bazı dezavantajları vardır. Her ne kadar çoktan seçmeli testlerle üst bilişsel düzey ölçülebilse de (Tekin, 1991) buna uygun sorular hazırlamak zor olduğu için üst düzey bilişsel düzeyi ölçmek için uygun değildirler (Johnson ve Johnson, 1996).

Bu araştırma sırasında bu gibi sorunları en aza indirmek için "Yazılı Yoklama" yapılması uygun görülmüştür. Yazılı Yoklamalar öğrencilerin neler öğrendiğini, kavramlar ve ilkeler hakkında neleri anladığını, öğrendiği konuyu örgütleyip, konu hakkında tartışma geliştirebilmesini ve öğrencinin ne bildiğini anlamada, öğrencinin üst düzey neden-sonuç ilişkilerini kavramasında ve kendini yazarak ifade edebilme becerisini anlamada oldukça yararlıdır (Johnson ve Johnson, 1996). Bu nedenle araştırma sırasında ünitelerde alt problemlerden "Aktif öğrenme yöntemlerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları üzerindeki etkileri önemli farklılıklar göstermekte midir?" sorusuna yanıt bulmak için geliştirilen başarı testlerinin yanında yazılı birer sınav oluşturulmuştur. Ancak Yazılı Yoklamaların da bazı dezavantajları vardır; öğrenciye sadece birkaç soru yöneltilir, kendilerini yazıyla iyi ifade edemeyen öğrenciler bu soruları cevaplamakta güçlük çekebilirler, bu yazılıları cevaplamak uzun cevap gerektirdiği gibi, cevapları objektif ve güvenilir olarak değerlendirmek zordur, ayrıca aynı soru için birkaç farklı cevap olabilir (Johnson ve Johnson, 1996; Tekin, 1991). Bu sorunları en aza indirmek için aşağıda belirtilen çalışmalar uygulanmıştır.

Her iki sınavda da 5'er soru bulunmaktadır. İstanbul'un Fethi ve Sonrası ünitesi için paralel testler yöntemi (Tekin, 1991) uygulanırken, Avrupa'da yenilikler ünitesi için bir testi aralıklı olarak aynı gruba uygulama (test-tekrar-test) yöntemi (Tekin, 1991) kullanılmıştır.

İstanbul'un Fethi ve Sonrası ünitesi hazırlanırken yapılan işlemler şunlardır: Öncelikle 5 soru hazırlanmış ve 1 tarih öğretmeni, 2 öğretim üyesi tarafından sorular incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda sorulardan ikisi çıkarılmış, onların yerine 2 farklı soru hazırlanmıştır.

Her iki soru kağıdı çok ayrıntılı olarak puanlanmış, 2 cevap kağıdı oluşturulmuştur. Sınav bu şekliyle incelendikten sonra ön-deneme yapılmıştır. Ön-deneme 56 kişiye uygulanmış, bu uygulamadan bir hafta sonra son ölçümlerde kullanılacak ölçek yine aynı 56 kişilik gruba uygulanmıştır. Sınav kağıtlarının değerlendirilmesinde yeterli objektiflik ve güvenilirliği sağlamak için cevap anahtarlarının yanında kağıtları 1 araştırma görevlisi ve tezin hazırlayıcısı birlikte değerlendirmişlerdir. Bu uygulama sonucunda aşağıda gösterilen veriler elde edilmiştir:

Çizelge 3.4 İstanbul'un Fethi ve Sonrası Klasik Sınav Uygulama Sonuçları

n	Korelasyon
56	0,83

Çizelge 3.4'te görüldüğü gibi her iki uygulama arasındaki korelasyon 0,83'tür.

Avrupa'da Yenilikler ünitesi yazılı soruları hazırlarken şu yol izlenmiştir: Sınav için önce 5 soru hazırlanmış, bu sorular iki öğretim üyesi ile incelenerek soruların soruluş biçimlerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Son incelemelerden sonra ölçek 29 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Bu uygulamadan 40 gün sonra aynı ölçek aynı gruba uygulanmıştır ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Aşağıda verilen sonuçlar elde edilmiştir:

Çizelge 3.5 Avrupa'da Yenilikler Ünitesi Klasik Sınav Uygulama Sonuçları

n	Korelasyon
56	,83

Çizelge 3.5 incelendiğinde her iki uygulamanın arasında 0,83'lük bir korelasyon saptanmıştır. Bu da sınavın güvenilir olduğunu göstermektedir. Klasik Sınavlar Ek-10 ve Ek-11'de verilmiştir.

Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği

Bu ölçek, Açıkgöz ve Kasap (1996) tarafından öğrenci güdüsünün önemli belirleyicilerinden biri olan başarı/başarısızlık nedenleri ile ilgili algıları saptamak amacıyla geliştirilmiştir.

Başarı Yüklemeleri Ölçeğinde 3'lü Likert Tipi 39 madde ve a) Kişisel Yüklemeler b) Sosyal Yüklemeler c) Öğretmenle ilgili Yüklemeler olmak üzere üç alt ölçek içermektedir. Çizelge 3.6'da ölçeğin güvenirlik çalışması sonuçları görülmektedir.

Çizelge 3.6 Öğrenci Başarı Yüklemeleri Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları

Ölçekler	Madde Sayısı	Madde Ölçek Korelasyonu		Cronbach's Alpha	İki Yarı Güvenirlik	
		En Düşük	En Yüksek			
Başarı	1. Alt Ölçek	12	0,3967	0,5820	0,8372	0,8290
	2. Alt Ölçek	12	0,3644	0,5548	0,8029	0,7952
	3. Alt Ölçek	12	0,2202	0,5309	0,7473	0,6585
Başarısızlık	1. Alt Ölçek	18	0,3093	0,5610	0,8665	0,8143
	2. Alt Ölçek	11	0,4262	0,6907	0,8457	0,7814
	3. Alt Ölçek	10	0,3665	0,6902	0,8549	0,8285

Kaynak: Kasap, İşbirlikli öğrenmenin fen başarısı, hatırd tutma, öğrenci yüklemeleri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim (1996), s.67

Çizelge 3.6'da Öğrenci Başarı Yüklemeleri Ölçeğinin alt ölçeklerinin geçerlik ve güvenirlik çalışması sonuçları gösterilmektedir. Alt ölçeklerin de geçerli ve güvenilir oldukları saptanmıştır.

Bu ölçeğin derecelendirilmesinde likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Öğrenciler ölçekteki maddeleri okuduktan sonra hiç etkilemiyor, orta derecede etkiliyor, hiç etkilemiyor şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Bu yanıtlara 1-3 arası puanlar verilmiştir. Öğrencilerin dışsal ve içsel olarak, ölçeğe verdikleri her bir yanıtı göre ortalaması, standart sapması bulunmuştur. Her deneğin dışsal ve içsel sorulardan aldıkları puanlar karşılaştırılarak büyük olan puana göre içsel ve dışsal olarak sınıflandırılmıştır. Bu ölçek deney ve kontrol gruplarına uygulamaya başlamadan 2 hafta önce ve uygulamalar bittikten 1 hafta sonra uygulanmıştır. Öğrenci Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği Ek-12'de verilmiştir.

Görüşme Kayıtları

Görüşme kayıtları sosyal bilgiler dersinde uygulanan geleneksel yöntemlerle aktif öğrenmenin farklılıkları, Aktif öğrenmenin öğrencilere sağladığı yararları ve öğrencilerin Aktif öğrenmenin diğer derslerde de uygulanmasını isteme nedenlerini saptamak amacıyla yapılmıştır. Deney grubunda yer alan başarı açısından alt ve üst düzeyden toplam 21 öğrenciyle görüşülmüştür. Görüşmeler uygulamadan sonraki üçüncü hafta içinde yapılmıştır. Konuşmalar daha sonra kağıda dökülerek kodlanmış ve konuşmalarına göre kategorilere ayrılarak sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Görüşme kayıtlarının tam metni Ek-13'de verilmiştir.

Deney Deseni

Bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma 2 grup üzerinde yapılmış, gruplardan B şubesinde geleneksel öğretim yöntemleri, A şubesinde aktif öğrenme yöntem ve teknikleri uygulanmıştır. Deney Deseni Çizelge 3.7'de verilmiştir.

Çizelge 3.7 Deney Deseni

Grubun Adı	Deney Öncesi	Deney Süreci (Denel İşlemler)	Deney Sonrası	Deneyden 1 ay sonra
Grup A (Deney Grubu)	Başarı Testleri Klasik Sınavlar	aktif öğrenme	Başarı Testleri Klasik Sınavlar	Başarı Testleri
aktif öğrenme	Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği		Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği Öğrenci Görüşleri	
Grup B (Kontrol Grubu)	Başarı Testleri Klasik Sınavlar	Geleneksel Öğretim	Başarı Testleri Klasik Sınavlar	Başarı Testleri
Geleneksel Öğretim	Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği		Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği	

İşlem Yolu

Deney sırasında veri toplama araçlarının kullanımı ve işlemlerin gerçekleştirilmesi sırasında şu yol izlenmiştir:

1. Veri toplama araçları hazırlanmıştır,
2. Deneye başlamadan önce ünitenin hedef ve hedef davranışları, içeriği, öğretim malzemeleri hazırlanmıştır,
3. Okulda bulunan 7. sınıf şubelerinden kontrol ve deney grupları kura yoluyla belirlenmiştir,
4. Çalışmalar sürdürülürken araştırmanın yapıldığı okuldaki haftalık çalışma programında belirtilen sosyal bilgiler ders saati sürelerine (haftada 3 saat) uyulmuştur.
5. Uygulamalar sırasında her iki sınıfta da “İlköğretim 7. Sınıf sosyal bilgiler” kitabı kaynak olarak kullanılmıştır.
6. Deney ve Kontrol Grubundan ön ölçümler toplanmıştır.
7. Deney grubunda gruplar oluşturulmuştur.
8. Deney, sosyal bilgiler derslerinde “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ile “Avrupa’da Yenilikler” ünitesinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubu olan 7/A sınıfında aktif öğrenme yöntem ve teknikleri, kontrol grubu olan 7/B sınıfında geleneksel öğretim yöntemlerinden düz anlatım, soru-yanıt yöntemleri uygulanmış ve öğrencilerin bireysel çalışmalarına izin verilmiştir.
9. Aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanacağı Deney grubunda, 24.10.2002-01.11.2002 tarihleri arasında öğrencilere grup oluşturma ve grupla birlikte çalışma alıştırmaları yapılmıştır. Ayrıca işbirliği becerilerini geliştirmek amacıyla “İşbirliği Rehberi, Kelime Oyunu, Temel Grup, Grup Adı, Grup Logosu, Hedef, Grup Hedefi” çalışmaları ve akademik olmayan işler uygulanmıştır.
10. Deney sırasında deney grubunda aktif öğrenme yöntemlerinden işbirlikli öğrenme (Birlikte Öğrenme tekniği), numaralı başlar, soru ağı, beyin fırtınası (artı eksi ilginç), kavram ağı, kum saati teknikleri kullanılmıştır.

11. Yukarıda belirtilen tekniklerin uygulanmasında basın toplantısı, belgesel hazırlama, inandırma, ana haber bülteni, öğrenme halkaları, venn şeması, önem sırasına koyma, şarkı yazma, balık kılıcı, reklam hazırlama, duydunuz mu?, gazete haberleri, Biliyorum-İstiyorum-Öğrendim, Ne Yaptığımı Bilerek Yapıyorum gibi öğretimsel işler kullanılmıştır.
12. Kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemlerinden düz anlatım, soru-cevap yanında, öğrencilerin bireysel çalışmalarına izin verilmiştir.
13. İstanbul'un Fethi ve Sonrası ünitesinin tamamlanmasının ardından ünite başarı testi ve yazılı sınavı uygulanmış, Avrupa'da Yenilikler ünitesinin tamamlanmasının ardından ünite başarı testi ve yazılı sınavı ile Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri ölçeği uygulanmıştır.
14. Denel işlemlerden 3 hafta sonra deney grubundan 21 öğrenci ile görüşme yapılmış, görüşmeler teybe kaydedilmiştir.
15. Denel işlemlerin bitmesinden 5 hafta sonra her iki ünitenin başarı testleri her iki gruba tekrar uygulanmıştır.
16. Elde edilen veriler toplanıp, çözümlenmiştir.

Denel İşlemler

Araştırmacı aktif öğrenme yöntem ve teknikleri konusunda gerekli eğitimi almış olduğundan, mesleki ve öğretme becerilerinden kaynaklanabilecek olumsuz etkilerin engellenmesi, daha sağlıklı veriler elde edilmesi amacıyla araştırmayı kendisi uygulamıştır. Ders öğretmenleri aktif öğrenme konusunda yetiştirilmemişlerdir, çünkü acemiliğin bir takım engellere neden olacağı düşünülmüştür (Johnson ve Johnson, 1989). Konular kontrol ve deney grubunda aynı anda başlamış ve bitirilmiştir. Her iki grupta da aynı konular işlenmiştir. Farklı kaynaklar kullanılacağı zaman araştırmacı kontrol grubunda farklı bilgileri düz anlatım yoluyla öğrencilere açıklamıştır.

Denel işlemler aşağıda sırasıyla verilmiştir:

1. Deney gruplarında her 3 konuda bir farklı kişilerden oluşmak üzere, ilk çalışmada 3'er, sonraki çalışmalarda sınıf listesinden kız ve erkek öğrenci dengesi sağlanacak şekilde 4'er kişilik rasgele gruplar oluşturulmuştur. Öğrencilerin birbirleriyle iletişimi, paylaşımı öğrenmelerini ve çalışmalara uyum sağlamalarını kolaylaştırmak

8. Her çalışmanın ardından gruplar sınıfa sunumlar yapmışlar, çalışmalarını dört ana alanda puanlandırılmıştır: işbirliği, zamanlama, ürün kalitesi, sessizlik. Araştırmacı çalışma sırasında öğrencileri sürekli izleyerek işbirliği, sessizlik puanlarını vermiştir. Her çalışma için bir süre belirlenmiş, bu süre içerisinde çalışmayı bitiren gruplar puan almış, sunum sırasında yaptıkları çalışmanın kalitesi verdikleri doğru cevaplara göre puanlanmıştır.
9. Artı Eksi İlginç çalışması uygulanırken, öğrencilere Alman Seferi sonucu imzalanan İstanbul'un Antlaşmasının Artı Eksi İlginç yönlerini yazmaları istenmiş, bunun için öğrenciler antlaşmanın maddelerini değerlendirmişler ve Osmanlı Devleti'nin lehinde, aleyhinde olan yönlerini saptamışlar ve kendilerine ilginç gelen yanları belirtmişlerdir. Daha sonra sırasıyla sonuçları sınıfa sunmuşlardır.
10. Rönesans ve Reform konuları işlenirken, öğrencilere, Kavram Ağı çalışması yaptırılmıştır. Gruplara birer Kavram Ağı verilerek öğrencilerin, ağda boş bırakılan yerlere doğru kavramı yazmaları istenmiştir. Öğrenciler tartışarak, başka kaynakları kullanarak boş yerleri doldurmuşlardır. Kavram Ağı Ek-1 'de görülebilir.
11. Numaralı Başlar adlı çalışma ise uygulamada daha etkili olacağı düşünülerek farklı bir şekilde uygulanmıştır. Öğrencilere verilen Artı Eksi İlginç çalışmasından önce gruptaki öğrenciler numaralandırılmış. Çalışmanın sonunda yanıtlar alınacağı zaman öğretmen bir numara söyleyerek öğrencilere söz vermiş. Öğrenciler soruları yanıtlamalarıyla konu tamamlanmıştır.
12. İşbirlikli öğrenme (Birlikte Öğrenme) kullanılırken örneğin; Öğrenciler grupça sorular çıkararak, ardından iyi olarak değerlendirdikleri soruları Fatih ve Kantakuzen rolündeki öğretmene yöneltmişlerdir. "Duydunuz mu?" adlı öğretimsel iş kullanılırken, öğrenciler gruplarında bireysel olarak üniteyi ya da konuyu değerlendiren bilgileri yazıp, sonra yine içinden grupça güzel buldukları bilgileri seçip, sınıfa sunmuşlardır. Ayrıca, Matbaa konusu işlenirken yapılan soru ağı çalışmasının yanında, öğrencilerden Yavuz Sultan Selim'i matbaanın Osmanlı Devleti'nde kullanılması konusunda ikna edici diyalog yazmışlar, isteyen gruplar bu diyalogları dramatize etmişlerdir. Ateşli Silahlar, Pusula Ve Gemicilikteki İlerlemeler konularında öğrenciler ateşli silahlar, pusula ve gemicilikteki ilerlemeleri tanıtıcı reklamlar hazırlamışlardır. Karadeniz'deki İlerlemeler konusunda, Karadeniz'de fethedilen yerlerle ilgili önem sırasına dizme çalışması yapılmıştır.

Öğrenciler Karadeniz’de fethedilen yerlerin önem derecesini yazdıktan sonra neden o yeri o sıraya koyduklarını açıklamışlardır.

13. Her çalışmanın ardından iyi yapılanlar ve eksik yapılanlar, grupların nasıl daha iyi olabilecekleri hakkında konuşulmuştur. Öğrencilere çalışmaları için pekiştireç verilmiş, bir sonraki çalışma için cesaretlendirilmişlerdir.
14. Her üç çalışmanın ardından gruplar değiştirilmeden önce öğrencilere bireysel sınav yapılmış, aldıkları puana göre grup notu verilmiştir. Her 3-4 çalışmadan sonra, öğrencilerin grup puanlarındaki ilerleme hesaplanmış ve gelişme gösteren gruplarla, başarısını koruyan gruplar “Teşekkür” sertifikası ile ödüllendirilmişlerdir.
15. Geleneksel öğretimin uygulandığı sınıfta da çalışmalara aynı zamanda başlanmıştır. Dersler işlenirken o günkü konu önce öğrenciler, sonra araştırmacı tarafından düz anlatım yöntemi ile sunulmuştur. Öğrenciler anlamadıkları yerlere ilişkin sorular sormuşlar, araştırmacı öğrencilere konularla ilgili sorular yöneltmiş böylece konu tekrarlanmıştır. Bu çalışmanın ardından araştırmacı konuların özetlerini yazdırmıştır.

Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırma sürecinde kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin bir bölümü SPSS for Windows 11.0, bir bölümü ise Windows Office 2000 Excel programları kullanılarak çözümlenmiştir.

Bu çalışmada problemlere yanıt verebilmek için her bir alt problemle ilgili olarak aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

1. Alt problem: Ortalama, Standart Sapma, t testi, bağımlı t-testi.
2. Alt problem: Ortalama, Standart Sapma, t testi.
3. Alt Problem: Ortalama, Standart Sapma, t testi.
4. Alt Problem: Görüşme kayıtları tutulmuş, bunlar kategorilere göre ayrılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde üçüncü bölümde açıklanan yöntem ve tekniklerle toplanan verilere, her bir alt problemle ilgili olarak istatistik tekniklerle yapılan çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgulara ve söz konusu bulgulara dayalı olarak geliştirilen yorumlara yer verilmiştir.

Aktif Öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersindeki Öğrenci Başarısına Etkileri

Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin uygulandığı deney grubunda ve geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal bilgiler dersi “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ile “Avrupa’da Yenilikler” ünitelerine başlamadan önceki başarı düzeylerine ve her iki grubun düzeyi arasındaki farklılıkların önemli olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm puanlarından Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, her iki grubun ortalaması arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır.

Grupların ön ölçümlerde aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Çizelge 4.1’de verilmiştir.

Çizelge 4.1 Grupların Başarı Testleri Ön Ölçüm Sonuçları

		n	O	SS	t değeri	SD	Önem Denetimi
İstanbul’un Fethi ve Sonrası Ünitesi Başarı Testi	Deney Grubu	41	8,41	2,94	1,46	75	Fark önemsiz
	Kontrol Grubu	36	7,44	2,89			
Avrupa’da Yenilikler Ünitesi Başarı Testi	Deney Grubu	41	7,66	2,76	0,11	75	Fark önemsiz
	Kontrol Grubu	36	7,58	3,09			

Çizelge 4.1’de yer alan sosyal bilgiler başarıları ortalama puanlarına bakıldığında deney grubunun İstanbul’un Fethi ve Sonrası ünitesinden aldığı ortalama puan (8,41) kontrol grubunun ortamları puanından (7,66) yüksek çıkmıştır. İki grup arasındaki farkın anlamlı olup

olmadığını saptamak amacıyla yapılan t testi sonucunda aradaki fark önemsiz çıkmıştır. Avrupa’da Yenilikler ünitesinde ise deney grubunun ortalaması (7,66) kontrol grubunun ortalamasından (7,58) yüksek çıkmıştır. Aradaki farkın önemli olup olmadığını bulmak amacıyla yapılan t testi sonucunda fark önemsiz çıkmıştır. Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının denel işlemlere başlamadan önce birbirine denk düzeyde olduğu söylenebilir.

Klasik sınavlar için her iki gruba uygulanan ön ölçüm sonuçları aşağıda verilmiştir.

Çizelge 4.2 Klasik Sınavlar Ön Ölçüm Sonuçları

		n	O	SS	t değeri	SD	Önem Denetimi
İstanbul’un Fethi ve Sonrası Ünitesi	Deney Grubu	41	17,59	8,86	6,38	75	Fark Önemli
	Kontrol Grubu	36	6,14	6,52			p<0,05
Avrupa’da Yenilikler Ünitesi	Deney Grubu	41	16,73	9,76	3,92	75	Fark önemli
	Kontrol Grubu	36	8,69	7,98			p<0,05

Çizelge 4.2’de görüldüğü üzere, deney grubunun birinci üniteden aldığı puanların ortalaması (17,59) kontrol grubunun ortalamasından (6,14) yüksek olarak saptanmıştır. Aradaki farkın önemli olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan t testi sonucunda fark önemli bulunmuştur. Aynı şekilde deney grubunun ikinci üniteden elde ettiği puanlar sonucu bulunan ortalaması (16,73) kontrol grubunun ortalamasından yüksek çıkmıştır. Aradaki farkın önemli olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t testi sonucunda fark önemli çıkmıştır.

Deney ve kontrol grubunun başarı testlerinin son ölçüm sonuçlarından aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t testi sonuçları Çizelge 4.3’te verilmiştir.

Çizelge 4.3 Başarı Testleri Son Ölçüm Sonuçları

		n	O	SS	t değeri	SD	Önem Denetimi
İstanbul'un Fethi ve Sonrası Ünitesi Başarı Testi	Deney Grubu	41	14,37	3,38	2,09	75	Fark önemli p<0,05
	Kontrol Grubu	36	12,72	3,31			
Avrupa'da Yenilikler Ünitesi Başarı Testi	Deney Grubu	41	13,39	3,16	1,21	75	Fark önemsiz
	Kontrol Grubu	36	12,44	3,67			

Çizelge 4.3'te yer alan sosyal bilgiler başarısı ortalama puanlarına bakıldığında aktif öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu birinci üniteden (O=14,37), geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna (O=12,72) göre daha yüksek puan almıştır. İki grubun ortalamaları arasındaki farkı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t testi sonucunda iki grubun sosyal bilgiler puanları arasındaki fark önemli çıkmıştır.

Aynı şekilde, deney ve kontrol grubunun ikinci üniteden elde ettikleri puanlar incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Deney grubunun ikinci üniteden aldığı puanların ortalaması (13,39) kontrol grubunun ortalamasından (12,44) yüksek çıkmıştır. Aradaki farkın önemli olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t testi sonucunda farkın önemli olmadığını saptanmıştır.

Aşağıda deney ve kontrol gruplarının klasik sınavlardan elde ettikleri puanlara ilişkin ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.4 Klasik Sınavlar Son Ölçüm Sonuçları

		n	O	SS	t değeri	SD	Önem Denetimi
İstanbul'un Fethi ve Sonrası Ünitesi Klasik Sınav	Deney Grubu	41	53,05	19,52	3,53	75	Fark önemli p<0,05
	Kontrol Grubu	36	36,67	21,20			
Avrupa'da Yenilikler Ünitesi Klasik Sınav	Deney Grubu	41	51,49	14,70	5,34	75	Fark önemli p<0,05
	Kontrol Grubu	36	30,53	19,64			

Çizelge 4.4'te deney ve kontrol grubunun aldığı puanların ortalamaları incelendiğinde aktif öğrenme uygulanan deney grubunun birinci ünite klasik sınavı ortalaması (53,05) kontrol grubunun ortalamasından (36,67) yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde ikinci ünite klasik sınav sonuçları incelendiğinde deney grubunun aldığı puanların ortalamasının (51,49) kontrol grubunun ortalamasından (30,53) yüksek olduğu görülmektedir. Aradaki farkın önemini saptamak amacıyla yapılan t testi sonucunda her iki sınav için de fark önemli bulunmuştur.

Klasik sınav sonuçlarının ön ölçümlerinde de fark önemli çıktığı için bağımlı t testi yapılmıştır. Bunun için aşağıdaki formül kullanılmıştır:

$$Bağ.(t)testi = \frac{(\bar{X} - \bar{X}) - (\bar{X} - \bar{X})}{\sqrt{\frac{S}{n} + \frac{S}{n} + \frac{S}{n} + \frac{S}{n}}}$$

Yapılan işlem sonucunda İstanbul'un Fethi ve Sonrası ünitesi klasik sınav için sonuç -4,07, Avrupa'da Yenilikler ünitesi için -11,04 bulunmuştur. Bu sonuca bakılarak aktif öğrenme uygulaması yapılan Deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu ileri sürülebilir. Bu değerler, 75 serbestlik derecesine en yakın değer olan .65'ten büyüktür. O nedenle aradaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir.

Aktif Öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersindeki Hatırda Tutmaya Etkileri

Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre hatırda tutma üzerinde önemli bir etkisi olup olmadığına bakmak üzere İstanbul'un Fethi ve Sonrası ünitesinin bitiminden 2 ay, Avrupa'da Yenilikler ünitesinin tamamlanmasından 1 ay sonra daha önce ön ölçüm ve son ölçümlerde kullanılmış olan Başarı Testleri yeniden uygulanmıştır. Deney grubunda hatırda tutmayı ortaya çıkarmak amacıyla Başarı Testlerinden aldıkları puanların Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t testi sonuçları Çizelge 4.5'te verilmiştir.

Çizelge 4.5 Başarı Testleri Hatırda Tutma Düzeyleri

	Sınıf	n	O	SS	t	Önem Denetimi
İstanbul'un Fethi ve Sonrası Ünitesi	Deney Grubu	41	14,52	2,68	2,86	Fark Önemli
	Kontrol Grubu	36	12,33	3,95		p<0,05
Avrupa'da Yenilikler Ünitesi	Deney Grubu	41	15,20	3,76	2,80	Fark Önemli
	Kontrol Grubu	36	12,53	4,61		p<0,05

Çizelge 4.5 incelendiğinde, Deney ve Kontrol Gruplarının İstanbul'un Fethi ve Sonrası ünitesi ile Avrupa'da Yenilikler ünitelerine ait hatırda tutma testi uygulamasından elde edilen sonuçlardan deney grubuna ait ortalamaların daha yüksek olduğu saptanmıştır. Deney Grubunun standart sapma değeri daha düşüktür. Bu durumda bu gruptaki öğrencilere davranış kazandırma açısından daha başarılı olduğu ileri sürülebilir.

Aktif Öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersindeki Öğrenci Başarı Yüklemelerine Etkileri

Aktif öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarı/başarısızlık yüklemelerine bir etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun için öğrenciler deney başında ve sonunda Öğrenci Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçekten elde edilen verilerin Ortalama, Standart Sapma ve t testi sonuçları Çizelge 4.6'da verilmiştir.

Çizelge 4.6 Başarı Yüklemeleri Ön Ölçüm Sonuçlarına Göre Öğrenci Yüklemeleri

	Sınıf	n	O	SS	t değeri	Önem Denetimi
Başarı Yüklemeleri	Deney	41	94,83	18,54		Fark Önemsiz
	Grubu				1,67	
	Kontrol	36	88,28	15,45		
	Grubu					

Çizelge 4.6'da aktif öğrenme yöntem ve teknikleri ile geleneksel öğrenme yöntemlerinin başarı yüklemelerini nasıl etkilediği konusunda yapılan çözümler yer almaktadır. Yapılan t-testi sonucuna göre deney grubunun Ortalaması ve Standart Sapması, kontrol grubundan büyüktür. Yapılan t testi sonucunda aradaki farkın önemsiz olduğu ortaya çıkmıştır.

Başarı Yüklemeleri son ölçüm sonuçları Çizelge 4.7'de verilmektedir.

Çizelge 4.7 Başarı Yüklemeleri Son Ölçüm Sonuçlarına Göre Öğrenci Yüklemeleri

	Sınıf	n	O	SS	t değeri	Önem Denetimi
Başarı Yüklemeleri	Deney	41	99,29	13,16	2,70	Fark Önemli
	Grubu					p<0,05
	Kontrol	36	91,53	11,91		
	Grubu					

Çizelge 4.7 incelendiğinde, deney sonrasında uygulanan Başarı Yüklemeleri ölçeğinden elde edilen bulgularda içsel yüklemelerin dışsal yüklemelere göre daha büyük bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Aradaki farkın önemli olup olmadığını bulmak amacıyla yapılan t testi sonucunda farkın önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Aşağıda öğrencilerin başarısızlıklarını hangi nedenlere bağladıklarına ilişkin Başarısızlık Yüklemeleri ölçeğinin ön ölçüm sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.8 Başarısızlık Yüklemeleri Ön Ölçüm Sonuçlarına Göre Öğrenci Yüklemeleri

	Sınıf	n	O	SS	t- değeri	Önem Denetimi
Başarısızlık Yüklemeleri	Deney	41	90,24	15,16		Fark Önemsiz
	Grubu				1,12	
	Kontrol	36	86,25	16,02		
	Grubu					

Çizelge 4.8 incelendiğinde, Kontrol Grubunun Başarısızlık Yüklemeleri ölçeğinden aldıkları sonuçlardan elde edilen puanların Ortalamasının Deney Grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda deney grubunun standart sapması da kontrol grubun Standart Sapmasından yüksek bulunmuştur. Yapılan t-testi sonucunda aradaki farkın önemsiz olduğu saptanmıştır.

Aşağıda Başarısızlık Yüklemelerinin son ölçüm sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.9 Başarısızlık Yüklemeleri Son Ölçüm Sonuçlarına Göre Öğrenci Yüklemeleri

		n	O	SS	t değeri	Önem Denetimi
Başarısızlık Yüklemeleri	Deney	41	68,88	18,07		Fark önemli
	Grubu				-2,31	p<0,05
	Kontrol	36	77,92	16,02		
	Grubu					

Çizelge 4.9 incelendiğinde, Kontrol Grubu öğrencilerinin ortalamalarının, Deney Grubu öğrencilerinden yüksek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda deney grubunun Standart Sapması kontrol grubundaki öğrencilerin Standart Sapmasından yüksek olarak bulunmuştur. Aradaki farkın önemli olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t testi sonucunda fark önemli çıkmıştır.

Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Uygulandığı Sınıftaki Öğrencilerin Aktif Öğrenme Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri

Aktif öğrenme yöntemlerinin uygulandığı sınıfta öğrencilerin dersin işlenişinde, derse karşı tutumlarında ve arkadaşlarıyla ilişkilerinde ne gibi değişiklikler gözlemlediklerine ilişkin düşüncelerini belirlemek için deney grubundan farklı öğrenme düzeyindeki 21 öğrenci ile görüşülmüştür. Yapılandırılmış görüşme tekniği ile öğrencilere yöneltilen sorular kasete kaydedilmiş, daha sonra öğrencilerin görüşleri yazıya dökülerek, gruplandırılmıştır. Gruplanan bu görüşler kategorilere ayrılarak cümle cümle incelenmiştir. Öğrenci görüşlerinin tamamı Ek-13'te verilmektedir.

Öğrencilerin aktif öğrenme ile geleneksel öğretim arasındaki farklara ilişkin görüşleri Çizelge 4.10'da verilmiştir.

Çizelge 4.10'a göre, öğrenciler sosyal bilgiler dersinde uygulanan geleneksel yöntemlerle aktif öğrenme sırasında konuları öğrenmenin daha kolay olduğunu, farklı etkinliklerle öğrenmelerinin pekiştiğini belirtmektedirler. Çalışmalar sırasında arkadaşlarıyla aralarında daha sıkı bir bağ kurulduğu, birbirlerini yakından tanıma olanağı buldukları görüşündedirler. Öğrenciler geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenen sosyal bilgiler derslerinde, sıkıldıklarını, sadece konuyu bazı öğrencilerin anlattığını, katılım olmadığını bu nedenle dersten zevk almadıklarını belirtmişlerdir. Aktif öğrenmeyle yapılan derslerin ise eğlenceli farklı, komik olduğu düşüncesindedirler. Bu duruma göre öğrencilerin aktif öğrenme yöntemlerinin dersi öğrenmeyi kolaylaştırdığı, dersten zevk almalarını, arkadaşlık ilişkilerinin olumlu bir şekilde gelişmesini sağladığı söylenebilir.

Çizelge 4.10 Aktif Öğrenme İle Geleneksel Öğretim Yöntemleri Arasındaki Farklılıklar

Kategoriler		
Doyum	Arkadaşlık İlişkileri	Öğrenme
Bu sosyal bilgiler dersleri daha güzel oluyordu, Öteki dersler sıkıcıydı... Siz gelince değişti, alışınca da güzel oldu.	Sadece ders konusunda değil, arkadaşlar arasında paylaşmayı, birlikte çalışmayı öğrendim, onlardan kazanacağım çok şey olduğunu anladım.	Önceki derste sıkı bir hava vardı. Çok klasikti. Öğretmen konu veriyordu. Çalışıyorduk. Anlatıyorduk, ama burda ise daha iyi anladık. Siz kağıtlar dağıttınız, onlarla dersleri pekiştirdiniz.
hayatımda ilk kez böyle bir ders işledim ama gerçekten güzeldi	Birbirimize daha iyi bağlandık grup çalışmalarında arkadaşlarımızla.	...sizin yapığınız derslerde daha çok derse yönelmemi sağladı bu. Değişik değişik alıştırma yaparak bence daha çok iyi kavramamızı sağladı.
... daha eğlenceli geçiyordu... Geçen sene ki açıkçası ben sevmiyordum.Bu sene çok sevdim.	küme kümeydik, öyle oluca arkadaşlar birbirini daha iyi tanıyabiliyordu, dayanışma içindeydik.	Biz grup çalışmasında bilmediklerimizi öğrenebiliyorduk, ötekinde bilmediklerimizi öğrenemiyorduk.
Öncelikle işlediğimiz sosyal bilgiler dersleri daha güzel, çünkü önceden daha değişik uygulamalar yapmıyorduk, bu uygulama bize daha zevkli geldi, önceden böyle zevkli geçmiyordu.	Grup grup çalışıyorduk, grup grup çalıştığımızda da arkadaşlarımızla anlaşabiliyorduk.Anlaşamadığımız arkadaşlarımızı daha iyi tanıyorduk.	Geçen seneki sosyal derslerinde çok tanım yazıyorduk, öğrenciler yazmayı sevmez, burada hep daha çok aklımda kalıyor.Siz bize İstanbul'un fethini sorsanız ben 4 neden söylerim... hayli hayli daha iyiydi bu dersler onlardan, daha çok aklımda kaldı.Yaptığımız alıştırmalarla akılda kalıyordu.

Konuları anlatım, soru-cevapla
işliyorduk. Şimdikiiler daha
esprili oluyordu. Daha komikti.
İç açıcıydı. Birbirimizle
konuşuyorduk, hip hop çok
komik geçmişti.

Grup çalışması
sırasında arkadaşlar
birbirini daha iyi
tanıyordu,
yakınlaşıyorlardı.

Önceki derslerde güzeldi ama
pek hoşuma
gitmiyordu...öğretmenimiz
ezberletiyordu onun için.
Bunlarda ezberlemeye gerek
kalmıyordu. Okulda yapıp evde
tekrar oluyordu (yetiyordu).

Geçen yıl sıkılıyordum, şimdi
hep sosyal dersinde olmak
istiyorum... çalışmalar
yapıyoruz, daha eğlenceli ve
daha güzel oluyor

grup oluyorduk, öyle olunca
herkesin fikri öne sürülünce
daha çok bilgi oluyor.

Öğrencilerin aktif öğrenme uygulamaları sırasında arkadaşlarıyla ilişkilerinde gözlemledikleri değişikliklere ilişkin görüşleri Çizelge 4.11’de verilmiştir.

Çizelge 4.11’e göre, öğrenciler arkadaşlarını daha yakından tanıma olanağı buldukları, kendilerini kabul etmeyen arkadaşları tarafından benimsedikleri, paylaşmaktan zevk almayı öğrendikleri görüşündedirler. Bu duruma göre aktif öğrenmenin öğrenciler arası etkileşimi arttırarak, birbirleriyle olumlu ilişki kurmalarını kolaylaştırdığı söylenebilir.

Çizelge 4.11 Öğrencilerin Aktif Öğrenme Uygulamalarında Arkadaşları İle İlişkilerindeki Değişiklikler

Kategoriler	
Olumlu İlişkiler Geliştirme	Paylaşım
Aramızda daha fazla bir yakınlaşma oldu. Sınıfta konuşmadığımız arkadaşlarla bile bazı şeyleri paylaştık, bu da bizim yakınlaşmamızı sağladı.	Arkadaşlarımla daha verimli çalıştık
Hiç yakından tanımadığım arkadaşlarımı grupta tanışmaya başladım, onlarla birlikte dersi anlamaya başladım. Bana soğuk, itici gelen arkadaşlarımı grup çalışmalarında yakın buldum, grup çalışmalarında bendeki özelliklerin bir çoğunun onlarda olduğunu fark ettim. Hatta şu an grup çalışmasından dolayı arkadaş olup yakınlaştığım arkadaşlarım var	Daha çok dayanışma oldu aramızda. Her konuyla ilgili birbirimize bir şey sorma gibi bir alışkanlığımız oldu
Anlaşamadığım biriyle grup arkadaşı olduğum için çok iyi anlaştığım oldu. İnsan anlaşamadığı kişilerle çalışabiliyormuş. İnsanları küçümsememek gerekiyor	Derslerden sonra da sınavlara birlikte çalıştık.
Grup arkadaşlarımızla daha iyi çalışıyorduk arkadaşlarıma kendimi gösterdim, onlar da kabul ettiler	birbirimize sorular sorarak çalıştırmaya başladık, daha iyi bir dayanışma ortaya çıktı.
Tabii canım, örneğin Ali'yle ben kötlysem grubun içinde birbirimizi düzelttik. Anlaşmaya başladık.	

Öğrencilerin aktif öğrenme uygulamaları sırasında en çok hoşlandıkları durumları gösteren Çizelge 4.12 aşağıda verilmiştir.

Çizelge 4.12 Aktif Öğrenme Yöntemlerinde Öğrencilerin Hoşlandığı Durumlar

Kategoriler	
Teknikler	Grup
Çoğunlukla hepsinden hoşlandım, çünkü farklıydı.İlk defa böyle şeyler oluyordu...	Fikirlerden dolayı grupça çalışıyorduk, daha eğlenceli oluyordu.İnsan kendisi daha az şey düşünebiliyor, ama çeşitli fikirler ortaya atılınca daha güzel sonuçlar ortaya çıkıyor.
Şekiller çizdiniz, nedenleri sonuçları, o şekilde daha iyi kavramamızı sağladınız Teknikten hoşlandım	...grup olarak çalıştığımızda toplu bir şekilde daha çok bilmeyenleri bilgilendiriyorsun ayrıca bilmediklerini varsa arkadaşlara sorabiliyorsun. En çok grup içinde çalışmaktan hoşlandım.Çünkü birlikte karar almak daha iyi tek başına karar almaktansa hepimizin bilgilerini toplayıp öyle yazıyorduk.
Dersin anlatımından, eğlenceli, komik, daha çok bilgili	En çok küme olması.Çünkü arkadaşlarla iç içeyiz.Herkesin fikri soruluyordu. Tek kişilikte kimse katılamıyordu böyle olunca Herkes katılabiliyordu.
İşleyiş tarzınızdan hoşlandım, eğlenerek işliyordum, hiç sıkılmıyordum, mutlu oluyordum	Öncelikle grup çalışması olduğu için herkes birbiriyle daha fazla ilgilenme fırsatı buldu. Öğrenemediğimiz bir şeyi arkadaşlarımıza sorarak öğrenebildik.
Alıştırmalardan hoşlandım	Gruplaşma(k)dan hoşlandım.

Çizelge 4.12’de öğrenciler dersler sırasında en çok işleyiş yöntem ve tekniklerinden ve grup çalışması yapmaktan hoşlandıklarını belirtmektedirler. Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin öğrenmelerini kolaylaştırdığı, daha eğlenceli ve farklı olduğu görüşündedirler. Öğrencilerin, aktif öğrenme yöntemlerinde bilgilerini birbirleriyle paylaşma imkanı buldukları için bu yöntemi sevdikleri söylenebilir.

Öğrencilerin aktif öğrenme uygulamaları sırasında kendilerinde gözlemledikleri değişikliklere ilişkin görüşleri Çizelge 4.13’de verilmiştir.

Çizelge 4.13 Öğrencilerin Uygulamalar Süresince Kendilerinde Gözlemledikleri Değişiklikler

Kategoriler			
İlgi	Başarı	Olumlu İlişkiler Kurma	Doyum
Siz de isteyerek(çalışıyordum). ...Lisede seçme olur ya, ben Fen-Matematik seçeceğim derken şimdi sosyal de göz önünde bulunduruyorum	Dersimin iyi olduğunu anladım.	Arkadaşlarımız arasında olabilecek iyi ilişkiler vardı. Onları yaşamıyorduk, yaşamaya başladık.	Sosyal dersini daha çok sevdim
...geçen yıl sosyal dersinde anlatım vardı bunu yapınca yavaş yavaş o derse karşı ısınmaya başladım, eğilimim arttı.	Sosyal bilgiler dersini daha iyi, doğru yaptım, seviye tespit 3 yanlışıım çıktı. Daha iyi anladım	...arkadaşlarımızla iyi geçinmeyi öğrendim.	...sevmeye başladım.
Eskiye öğrenmeyi daha çok sevmeye başladım. Eskiye öğrenmenin iyi bir şey olduğunu düşünmeye başladım.	Eskiden sosyalle ilgili bir şey bilmiyordum, bu sene aklımda kaldı birçoğu diyebilirim.	Arkadaşlar arasındaki bağlar daha sıkılaştı.	Kendi tarihimle ilgili bir şeyler öğrendiğim için çok mutlu oldum.
Daha aktif olduğuma karar verdim.		Grup çalışmalarında daha iyi anladığımı fark ettim.	Zevk aldım dersten.

Çizelge 4.13’de öğrenciler, aktif öğrenme etkinlikleri süresince, derse karşı ilgilerinde ve başarılarında artış olduğunu, daha iyi öğrendiklerini, dersi sevmeye başladıklarını, arkadaşlarıyla daha iyi ilişkiler kurabildiklerini arkadaşlarıyla empati kurmayı öğrendikleri görüşündedirler. Bu da aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin derse karşı ilgisini, ders başarısını arttırdığı, daha iyi ilişkiler kurmasında olumlu etkileri olduğu görüşünü desteklemektedir.

Öğrencilerin aktif öğrenme uygulamaları sırasında arkadaşlarından yardım aldıklarında hissettikleri duygulara ilişkin görüşleri Çizelge 4.14’de verilmiştir.

Çizelge 4.14’de aktif öğrenme çalışmaları sırasında öğrenciler mutluluk duyduklarını, birbirlerinin öğrenmesine yardım ettiklerinde daha kolay anladıklarını, yardımlaştıkları zaman, birbirlerini önemsediklerini, daha yakından tanıyarak birbirlerine karşı olumlu düşünceler geliştirdiklerini belirtmektedirler. Bu da aktif öğrenmenin sosyal becerileri arttırdığı görüşünü desteklemektedir.

Öğrencilerin aktif öğrenme uygulamaları sırasında arkadaşlarına yardım ettiklerinde hissettikleri duygulara ilişkin görüşleri Çizelge 4.15’de verilmiştir.

Çizelge 4.14 Öğrencilerin Arkadaşlarından Yardım Aldıklarında Hissettiklerine İlişkin Düşünceleri

Kategoriler		
Doyum	Öğrenme	Arkadaşlıkları Geliştirme
Memnun oldum ... onların bana anlatması hoşuma gitti	...kendi yaşıtım biri bana öğretince sanki daha iyi anlıyormuşum gibi geliyor	Arkadaşlarımı bir öğretmen gibi gördüm. Arkadaşım bana destek veriyor, mesela kötü not aldığımda bana anlatıyor.
Çok hoşuma gitti.	onlar bana öğretmenlik yapıyormuş gibi. Olumlu oldu.	Daha çok beni önemsediklerini (düşündüm).
Benim için daha iyi oldu. Arkadaşlarımın bana anlatması daha gurur verecek bir şey	Arkadaşların anlatması bazen daha iyi oluyor... Onlar anlatınca bazen daha iyi anlıyorum.	Onların bana yardımcı olabileceklerini... beni sevdiğlerini ... onların da bu kadar yeterli bilgisi olduğunu anladım.
Beni duygulandırdı. Paylaşmak hoş bir şey.	Bir büyükten yardım almaktansa, yaşıtımdan yardım almak daha iyi.	Hiç tahmin etmediğim biri anlatınca ona bakış açım değişiyordu
Güzel bir duyguydu.		Bazen bazı arkadaşlarım için "bu bilmez" deyip yanına gitmiyordum, ama gruplarda herkese danışmayı öğrendim.
...onlar anlatınca mutlu oluyordum.		Daha ilişkilerimiz sıklaşıyor birbirimizle.

Çizelge 4.15 Öğrencilerin Arkadaşlarına Yardım Ettiklerinde Hissettiklerine Duygular

Doyum	Kategoriler	
	Benlik Algısının Değişmesi	İyi İlişkiler Kurma
...çok güzel bir arkadaşının yardım istemesi.	...kendimi onların gözünde değerli hissettim.	...bana yakınlaştılar.
...güzel şeyler, hoş, öğretmen gibi.	Bana değer verdiklerini... çalışkan olduğumu hissettim.	Arkadaşlarımla ilişkilerim daha iyi oldu diye sevinmiştim.
Ben yardım etmekten hoşlanırım... Gururlanıyorum.	Bana değer verildiğini hissettim.	Paylaşmayı öğrendim.
Kendimi iyi hissediyorum... gurur duyuyorum...	...başarılı hissediyorum... kendimi benimsiyorum.	
...kendi bilgilerimi arkadaşlarımla paylaştığımda kendimin de mutlu olacağımı öğrendim.	Sevildiğimi değer verildiğimi hissettim.	

Çizelge 4.15'de görüldüğü üzere, öğrencilerin arkadaşlarına yardım ettiklerinde yaşadıkları duygulanımlar, doyum, benlik algısının değişmesi, iyi ilişkiler kurma adı altında üç bölümde toplanmıştır. Öğrenciler arkadaşlarına yardım ettiklerinde mutluluk duyduklarını belirtmişler, arkadaşlarının gözünde kendilerini değerli hissetmişler ve birbirlerine yardım ettiklerinde yakınlaştıklarını gözlemlemişlerdir. Buradan, öğrencilerin benlik saygılarının arttığı sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin neden etkili olduğu konusunda düşüncelerini belirten Çizelge 4.16'da verilmiştir.

Çizelge 4.16 Öğrencilerin Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Neden Etkili Olduğuna İlişkin Açıklamaları

Kategoriler		
İşleyiş Biçimi	Arkadaşlar Arası Paylaşım	Katılım
...hem siz öğretiyorsunuz, hem böyle pekiştirmemiz için kağıtlar veriyorsunuz ... Yapılacak en iyi teknikleri yaptığımızı düşünüyorum.	...arkadaşlarımız arasında diyaloglarımız iyi oluyor. Bunlardan herkesin aklında büyük yerler kalmıştır dersle ilgili.	Derse katılınca daha iyi anlarız. Mesela derse katıldım, eve gidince tekrar yapınca anlaşılır ama derse katılmazsan eve gittiğinde tekrar yapınca pek anlamazsın. Grup çalışmalarında katılım daha çoktu.
...sizin verdiğiniz etkinliklerle kendini derse verebiliyor.	...insanlar birbirlerine yardım ediyor.	Bir grup çalışmasında hem kendi fikirlerimizi söylüyorduk, hem arkadaşlarımız fikirlerini söylüyordu, daha çok bilgi sahibi oluyorduk çünkü bu da etkili olabilir.
Çalışmalar çok eğiticiydi		...herkes kendi fikrini ortaya koyuyor. Sözcü olan arkadaşım her hafta değişiyordu, herkesin kararı ortak alındığı için.
Bu alıştırmalar (nedeniyle). Geçen sene sosyal dersinde 2 aldığım oluyordu ama şimdi düzelttim. Daha çok sevmeye başladım		Çünkü herkes konuşuyor grup olduğu için.

...aklınızda kaldı, bir çok
reklam yaptık, onunla ilgili
aklınızda kalan oldu, adaların
adaların olmasını istedik, adalar
arkadaşlarımızın aklında
kalmıştır. İşleniş biçiminden
dolayı

Etkinlikler daha eğlenceli olduğu
için herkesin derse katılımını
sağlayabilir

...herkesin anlayabileceği
nitelikte çalışmalar.

herkes söz hakkı alabiliyor... Bu
çalışmada herkes 2-3 defa söz
alabiliyor

Arkadaşlarımız diğer derslerine
oranla sosyal bilgiler derslerinde
daha iyi oldular

Çizelge 4.16'da öğrencilerin bu çalışmalarda herkesin neden başarılı olacağına ilişkin görüşleri incelendiğinde, dersi işleyiş biçiminin etkililiği, arkadaşlar arası paylaşım, katılım gibi nedenler belirlenmiştir. Öğrenciler bu derste işleyiş yöntem ve tekniklerinin akılda kalıcı olduğunu ve derse katılan öğrenci sayısı arttığı için öğrenmenin daha iyi gerçekleştiğini düşünmektedirler. Arkadaşlarıyla etkileşimde buldukları, anlayamadıkları yerleri yaşatlarından öğrendikleri, fikirlerini ortaya koyup tartıştıkları için öğrenmenin daha etkili gerçekleştiği görüşündedirler. Geleneksel öğretim yöntemlerinde öğrenci pasif alıcı konumunda olduğu için, dersin etkili bir biçimde yapılması mümkün olmamaktadır. Bu durum aktif öğrenmenin öğrencileri pasif bilgi alıcılardan, derse aktif bir şekilde katılan öğrencilere dönüştürerek öğrenmenin aktif bir biçimde gerçekleştiği görüşünü desteklemektedir.

Öğrencilerin aktif öğrenme yöntemlerinin diğer derslerde uygulanmasını isteme nedenlerini gösteren Çizelge 4.17 aşağıda verilmiştir.

Çizelge 4.17 Öğrencilerin Diğer Derslerde De Aktif Öğrenmenin Uygulanmasını İstemelerinin Nedenleri

Kategoriler			
Etkililik	Olumlu İlişkiler Kurma	Güdü	Zevkli
Oyun oynayarak kafama daha çok giriyor. Bu derste anladığım konuyu hayatım boyunca unutmam herhalde.Hem eğlendim, hem öğrendim. Başka diğer derslerde de aynı şey olursa onları da unutmam.	...arkadaşlarım arasında da daha iyi ilişkiler kurabiliyorum.	Bu yöntem insanın kendini derse vermesini sağlıyor bu şekilde hiç önemsemeyen insanlar önemsemeye başlıyor.	daha eğlenceli oluyor.
Daha iyi oluyor grup çalışmalarında, daha iyi anlıyoruz.	Arkadaşlarımızla ilişkilerimiz daha iyi oluyor.	Kendimi daha da veririm o derse.	Hoşuma gidiyor böyle
O zaman insan 10 dakikada anlıyorsa bu çalışmalarla daha kısa sürede anlar.	arkadaşlarımızla birlikte oluyoruz.	Derse bağlanır insan, sevmeyeceği varsa bile sever.	ise çok farklı, herkes gülüyor, seviyor, çok eğlenceli oluyor.
sizinki gibi çalışmalar yapılınsı isterdim. Çalışma yapmadan anlaşılıyormuş.	Böyle arkadaşlarla birbirlerine daha yakın oluyorlar, birbirimize daha yakın olurduk.		Hem eğlendim hem öğrendim...
Çalışkan olmayanlar için daha iyi.	...arkadaşlık bakımından.		...bu şekilde daha eğlenceli oluyor...

bütün kitabı incığına Arkadaşlarla iç içe
cincığına değil de oluyorduk... Bir
sadece önemli yerleri öğretmen bir sınıfa
öğretiyordunuz. bakamıyor, öteki
arkadaşlarımız anladı
mı hem öğretmen de
yorulmaz, biz de
onlardan anlıyorduk.

Çizelge 4.17’de öğrenciler aktif öğrenme yönteminin diğer derslerde de uygulanmasını istemektedirler. Derslerde yapılan etkinliklerin pekiştirmeyi sağladığı, derse katılımlarının arttığı, bu sayede konuları daha uzun süre hatırladıkları görüşündedirler.

Aktif öğrenmede öğrenciler birbirlerine sorular sorarak, fikir alış-verişinde bulunarak, etkinlikleri çözmek için uğraşarak daha etkin öğrenme fırsatı buldukları görüşündedirler. Aktif öğrenme her öğrenciye etkinliklere katılma, görüşlerini açıklama olanağı sunmaktadır.

Bu durum, özellikle çekingen, derse katılım düzeyi düşük öğrencilere yarar sağlamaktadır. Öğrencilerin bu konuda belirttiği görüşlerden aktif öğrenmenin öğrencilerin öğrenmelerini geliştirdiği sonucuna varılabilir. Ayrıca görüş belirtme, görüşlerinin önemli olduğunu hissetme ve bütün görüşlerde ortak bir karara varma öğrenciler için önem taşımaktadır. Bu durumda aktif öğrenmenin öğrencilerin kendi görüşlerini belirtmesi, bunları tartışıp doğru- yanlış yanlarını bulması ve sonuca ulaşmalarında etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin aktif öğrenme yöntemlerinin hangi derslerde uygulanmasını istediklerine ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Çizelge 4.18’de görüldüğü üzere, öğrenciler Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi başta olmak üzere bir çok derste aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanmasını istemektedirler. Çizelge 4.19’da aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin uygulanmasını isteme nedenlerini gösteren verilmiştir.

Çizelge 4.18 Öğrencilerin Aktif Öğrenme Yöntem Ve Tekniklerinin Hangi Derslerde Uygulanmasını İstediklerine İlişkin Görüşleri

Dersler	Toplam
Türkçe	10
Matematik	14
Fen Bilgisi	11
Beden Eğitimi	1
İngilizce	2
Din Bilgisi	3
Vatandaşlık	2
Bütün dersler	3

Çizelge 4.19’da öğrenciler bu çalışmaların Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe derslerinde yapılmasını istediklerini özellikle belirtmektedirler. Bunun nedenleri problemleri birlikte çözebilme, yardımlaşma, tartışarak daha iyi sonuçlara ulaşabilme gibi nedenler göstermektedirler. Aynı zamanda bu etkinlikler daha öğretici ve akılda kalıcı olduğu için, özellikle bu derslerin zorluğunu aşacakları, daha kolay anlamayı sağlayacağı görüşündedirler. Aktif öğrenme etkinlikleri uğraştırıcı, düşündürücü olduğu için öğrencinin bilgiyi anlamasını sağlamaktadır. Bu da aktif öğrenmenin öğrencinin derse etkin katılımını sağladığı, pasif alıcıdan bilgiyi üreten kişiye dönüştürdüğü ve öğrenmenin daha kalıcı olduğu görüşünü desteklemektedir.

Çizelge 4.19 Öğrencilerin Diğer Derslerde Neden Aktif Öğrenme Uygulanmasını İstediklerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler		
İşbirliği Yapma	Ders özelliği	Zevkli
birlikte problem çözebiliriz	dersler arasında bağlantı olduğu için	daha eğlenceli olurdu
...matematik olabilir örneğin bir problem soruyor, kafa karıştırıcı, onu tartışarak birlikte çözmeye gayret edersiniz.Fen dersi, testlerin bazıları çok karmaşık oluyor, bu yüzden mesela test çözdüğümüzde bir sık üzerinde duruluyor. Bunun ne olduğunu kendi başına tanımlayamayabilirsin. Grup içinde yaparsan daha iyi olur	sözel derslerde mesela Türkçe’de kullanılabilir	çünkü çok güzel bir etkinlik
...özellikle probleme dayalı olduğu için çalışmak daha önemli. Grupla yapıldığında arkadaşşıma sorabilirim. Çünkü öğretmen anlatırken arkadaşşımanın işi olabilir soramam, ama bu çalışmalarda sorabilirim	Türkçe’de konular çok, herkes konularla ilgili örnek toplayabilir.	...ezber değil de bu şekilde hem daha eğlenceli oluyor, hem de daha faydalı oluyor bize.
Matematikte olabilir. Çünkü bilmediğimiz problemleri arkadaşlarımızla çözebiliriz, İngilizce olabilir, bilmediğimiz kelimeleri birlikte yapabiliriz	Konular içerisinden bir şeyler çıkartabilirsin.	Eğlenceli.
...genelde herkes anlamıyor işlemleri... Anlaması zor olduğu için, tartışarak daha kolay anlarız.		

Öğrencilerin aktif öğrenme uygulamalar sırasında ne gibi sıkıntılar yaşadıklarını, bu sorunları nasıl çözdüklerine ilişkin görüşlerini gösteren Çizelge 4.20 aşağıda verilmiştir.

Çizelge 4.20 Aktif Öğrenme Uygulamaları Sırasında Sorun Yaşayan Öğrenci Sayıları

Öğrenci Sayısı	
EVET	8
HAYIR	10
Hem oldu hem olmadı	3

Çizelge 4.20’de görüldüğü üzere, öğrencilerden sekizi kesin olarak sorun yaşadığını belirtirken, onu sorun yaşamadığını, üçü ise zaman zaman bazı konularda sorun yaşadığını belirtmişlerdir. Bu sorunların neler olduğunu belirten Çizelge 4.21 aşağıda verilmiştir.

Çizelge 4.21 Aktif Öğrenme Uygulamaları Sırasında Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar

Kategoriler	
Arkadaşlık İlişkileri	Fikir Çatışması
Bazı arkadaşlarımın tavrı beni rahatsız etti. Erkekler olunca şimdi insanı bazen istemeyebiliyorlar, kaba davranıyorlar o yüzden rahatsız eden sadece o oldu	Benim düşüncemi kabul etmiyorlardı veya hep kendi düşüncelerinin doğru olduğunu söylüyorlardı ve davranışlarına hiç dikkat etmiyorlardı
Bazı arkadaşlarım beni dışladı O zaman üzüldüm ama yine kendimi vermeye çalıştım.	Bazen arkadaşlarla atışıyorduk. Yazıcı bazen bizim söylediklerimizi yazmıyordu, ya da değiştirerek yazıyordu, demokrasiyle çözüldü
Sedef’le aynı gruptaydım. Onunla çok iyi anlaşıyorum, Ben doğrusunu söylediğimde hayır diyordu, aramız iyice bozuldu, şimdi iyi arkadaşız	Benim söylediklerimle onun söyledikleri aynı şey olmadığında

Çizelge 4.21 incelendiğinde öğrencilerin bir kısmı çalışmalar sırasında herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtirken, bir kısmı da arkadaşlık ilişkileri kurup, sürdürme ve fikir alış verişi sırasında bir takım sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bazı öğrenciler arkadaşlarıyla başlangıçta uyum sağlayamadıklarını, olumlu duygular hissetmedikleri için anlaşamadıklarını veya dışlandıklarını belirtirlerken, bazı öğrenciler de yapılan çalışmalar sırasında konuyla ilgili fikir çatışması yaşadıklarını belirtmişlerdir. Arkadaşlık ilişkileri ise zamanla çözümlenmiş aralarında yakınlık kurulmuştur. Öğrencilerin zamanla sorun çözme becerilerini kazandıkları söylenebilir.

Öğrencilere yaşadıkları sorunları çözümlene yolları Çizelge 4.22’de verilmiştir.

Çizelge 4.22 Öğrencilerin Aktif Öğrenme Uygulamaları Sırasında Yaşadıkları Sorunları Çözme Biçimleri

Kategoriler	
Demokrasi	Zaman İçinde Çözüldü
Bazen arkadaşlarla atışyorduk. Yazıcı bazen bizim söylediklerimizi yazmıyordu, ya da değiştirerek yazıyordu, demokrasiyle çözüldü	Öpüştük barıştık sorunları çözdük
Benim söylediklerimle onun söyledikleri aynı şey olmadığında, demokrasi yapmaya çalıştık	Ben doğrusunu söylediğimde hayır diyordu, aramız iyice bozuldu, şimdi iyi arkadaşız

Çizelge 4.22 incelendiğinde öğrencilerin grup çerisinde yaşadıkları sorunları demokratik yöntemlerle çözdükleri veya sorunların zaman içerisinde ilişkiler geliştikçe kendiliğinden çözüldüğü görülmektedir. Bu sonuca göre, aktif öğrenme uygulamalarının grup içerisinde etkileşim yaratarak öğrencilerin demokratik katılımı benimsemelerini sağladığı ve arkadaşlarıyla birbirilerini tanımalarına olanak tanıyarak ilişkilerini geliştirip, sorun çözme becerilerini arttırdığı düşüncesi ileri sürülebilir.

Aktif öğrenme uygulamaları sonucunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin duygularında oluşan değişikliklere ilişkin görüşleri Çizelge 4.23’te verilmiştir.

Çizelge 4.23 Aktif Öğrenme Uygulamaları Sonucunda Öğrencilerin Derse İlişkin Duygularındaki Değişiklikler

Kategoriler			
İlgi	Sevgi	Zevklilik	Kişisel Gelişim
Daha fazla ilgi duymaya başladım. Çalışma olmasa da çalışma isteği duyuyorum. Bazen çok fazla sosyal çalışsım geliyor.	Önceden sıkılıyordum ama o tabii geçen seneydi. Şimdi öyle bir şey olmadı. Okula daha çok alıştım.	Çok sevinçli oluyordum ders başlayacağı için, bir de sizi göreceğim için. Çok zevkli geçiyordu zaten dersler.	...daha çok çalışıyorum, kendimi başarılı hissediyorum
Eve gittiğimde test çözeyim diyorum, sosyal bilgileri çözüyorum. Derse karşı ilgim ve sevgim artı, çok arttı. Eskiden bu kadar değildi.	Sosyal bilgiler dersini seviyorum, eskiden sevmezdim. Hala da ipe çekiyorum sosyal dersini	Daha iyi olduğunu düşündüm.	Kendim için çalışmaya başladım.
Eskiden sosyal bilgiler dersinde hiç eğlenmezdim, o ders geldiğinde sıkılırdım, aman şimdi tarih öğreneceğiz. Ama şimdi yeni bir şey öğreneceğiz ya da konuları işledikten sonra eve gidince nasıl tekrar ederim diye düşünüyorum.	Evet eskiden sevmiyordum, seviyordum da az. Ama siz bize sevdirdiniz öğretmenim. Bu çalışmaların etkisi olduğunu düşünüyorum.	Önceden sosyal bilgiler dersini pek fazla sevmiyordum sıkıcı geçiyordu, ama grup çalışmaları olunca daha çok zevk olmaya başladım, daha güzel oldu	

Sosyal dersine girmeyi çok istiyorum, sosyal öğretmeni olmak isterdim. Hikayeler anlatıyordunuz, beni sosyale çok bağladı. Öğrenmek hoşuma gitti.

...bugün neler yapacağımızı düşünüyordum, ne gibi eğlenceli şeyler yapacak mıyız diye düşünüyordum, yine öyle sorular mı soracaksınız, yoksa eski derslerdeki gibi sıkıcı mı geçecek diyordum. Sosyal bilgiler dersini ayrı seviyordum. Kendimi iyi hissediyordum, çalışabileceğim ve anlayabileceğim için mutlu oluyordum, seviyordum diğer derslerden zevkli olduğu için.

Hip hop yaptırıyordunuz ya, heyecanlanıyordum acaba yine olur mu diye, evde çalışıyordum.

Çizelge 4.23 incelendiğinde, öğrencilerin derse karşı hislerinde oluşan değişikliklerle ilgili olarak ilgi, sevgi, doyum, kişisel gelişim olarak dört farklı alan belirlenmiştir. Öğrenciler giderek dersi daha çok sevdiklerini, sevmeyen öğrencilerin sevmeye başladığını, dersten daha çok zevk aldıklarını, derse karşı ilgilerinin giderek arttığını, evde de ders çalışırken önceliği bu derse verdiklerini, öğrenmek için heyecan duymaya başladıklarını, kendilerini daha başarılı görmeye başladıklarını, dersi daha kolay anladıklarını belirtmektedirler. Bu sonuç, aktif öğrenmenin derse karşı ilgiyi, sevgiyi arttırdığı görüşünü desteklemektedir.

Bu sonuçlar göz önünde bulundurularak, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin derse karşı olan duygularını etkilediği, öğrenmelerini, arkadaşlarıyla ilişki kurmalarını, bu ilişkileri sürdürmelerini kolaylaştırdığı, sorun çözme becerileri geliştirmelerini sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin dersten önce heyecanlandıkları, bu sayede öğrenmeye hazır bir hale geldikleri düşünülebilir. Aynı zamanda aktif öğrenme

uygulamalarına katılan öğrenciler diğer derslerde de aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin uygulanmasını istemektedirler. Bu sayede diğer derslerde de katılımlarının artacağı ve dolayısıyla öğrenmelerinin kolaylaşacağı görüşündedirler.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde aktif öğrenmenin sosyal bilgiler dersindeki başarı, hatırd tutma, ve öğrenci başarı yüklemelerine etkileri ile öğrencilerin aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin uygulamalarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar, bu sonuçlarla ilgili tartışmalar ile araştırma bulguları çerçevesinde geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

Sonuç

Daha önce de belirtildiği gibi, bu araştırma, aktif öğrenmenin ilköğretim sosyal bilgiler dersi başarısı ve öğrenci başarı yüklemeleri ve hatırd tutma üzerindeki etkileri ve aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla elde edilen veriler incelendiğinde ulaşılan başlıca sonuçlar şunlardır:

1. Aktif öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde, öğrenci başarısını artırma konusunda geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin uygulandığı sınıfın, geleneksel yöntemlerin uygulandığı sınıfa göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Her ne kadar Avrupa'da Yenilikler Ünitesi'nin test sonuçlarında her iki grup arasında anlamlı fark görülmemiş olsa da aktif öğrenme yöntem ve teknikleri, geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu diğer ölçüm sonuçlarıyla saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin klasik sınavlara verdiği yanıtlarda kullandıkları dilin kitap cümlelerinden çok farklı olduğu, kendi cümlelerini kurdukları gözlenmiştir. Buradan da aktif öğrenmenin öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirdiği sonucuna varılabilir.

2. Aktif öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin hatırd tutma üzerinde önemli farklılıklar saptanmıştır.

Yapılan çözümlenmeler sonucunda aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin uygulandığı deney grubunda kalıcılık düzeyinin, kontrol grubuna göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

3. Aktif öğrenmenin öğrenci yüklemelerine etkilerini araştırmak üzere yapılan çözümlenmeler sonucunda öğrencilerin başarı başarısızlık yüklemelerinde denel işlemlerden sonra farklılık olduğu görülmüştür.

4. Aktif öğrenme çalışmalarına katılan öğrenciler, çalışma öncesi dersi heyecanla beklemiş ve çalışma sırasında uygulamalara neşeli, istekli bir biçimde katılmışlardır. Birlikte

yardımlaşarak daha iyi öğrendiklerini ve gösterdikleri başarıların kendilerine olan saygılarını arttırdığını dile getirmişlerdir.

Öğrenciler, aktif öğrenme çalışmalarının başarıyı arttığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrenmeyi daha etkin hale getirerek hızlandırdığı; işbirliğini, grupla çalışmayı paylaşmayı öğrendiklerini ve arkadaşlarını daha yakından tanıma olanağı elde ettikleri görüşündedirler.

Öğrenciler, aktif öğrenmede görevler aldıkları, her öğrencinin katılımının sağlandığı, çalışmaların birbirlerine yardım edecek biçimde düzenlenmiş olması, düşündürücü ve ilginç etkinliklerin ortak ürünler ortaya koyacakları biçimde planlanması açısından farklı ve etkili olduğu görüşündedirler. Bu çalışmalarda öğretmenin hazırladığı etkinliklerle derste öğrencileri aktifleştirdiğini belirtmişlerdir.

Tartışma

Araştırma sonuçları incelendiğinde aktif öğrenmenin geleneksel öğretime göre sosyal bilgiler dersindeki öğrenci başarısında daha etkili olduğu görülecektir. Bu sonuçlar aktif öğrenmeyle ilgili olarak daha önce yapılmış araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (Özkal 2000; Öner, 1999; Karaoğlu, 1998; Özkan, 1999; Yıldız, 1998; Erçelebi, 1995; Kasap, 1996; Öcal, 1996; Kocabaş, 1995; Bilen, 1995; Pala, 1995; Tonbul, 2001; Sarıtaş, 1998; Açıkgöz, 1993; Slavin, 1991; Lampe ve Rooze, 1996).

Araştırmada geleneksel öğretimin uygulandığı gruplarda başarı, aktif öğrenmeye göre daha düşük bulunmuştur. Bu durumun nedenleri, geleneksel öğretimde öğrencinin çalışmaları öğretmenin önderliğinde yapması, yeni düşünceler üretememesi, kapasitesini kullanamaması olduğu söylenebilir. Çünkü geleneksel öğretimde öğrenciden yeni bir ürün ortaya konması istenmemektedir. Öğrencilerin bilgiyi olduğu gibi alıp, ezberlemesi yeterli görülmektedir. Ayrıca öğrenmede öğrencinin kendi kararlarını alması öğrenmesini olumlu yönde etkilemektedir. Geleneksel öğretimde öğrencinin böyle bir şansı olmadığı söylenebilir. Bunun yanında geleneksel öğretimde konular çekici bir biçimde sunulmadığı için, öğrencinin dikkati bir süre sonra dağılmakta, öğrenme bu nedenle etkili olmadığı düşünülebilir.

Araştırmada, aktif öğrenme yönteminin uygulandığı grupta başarı daha yüksek bulunmuştur. Aktif öğrenmede öğrenciler zihinsel becerilerini ortaya koyabilecekleri çalışmalar yapmışlar, bilgiyi yaptıkları çalışmalarla keşfetmiş, karşılaştırmalar yapmış, önceki öğrendikleri ile ilişki kurmuş, örnekler bulmuş, öğrendikleri bilgileri kendi cümleleriyle ortaya koymuş, anlam çıkarmış ve açıklamalar yaparak etkili bir öğrenme gerçekleştirmişlerdir.

Avrupa'da Yenilikler ünitesinin son ölçüm sonuçlarında her iki grup arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Diğer sınav sonuçlarına göre Deney Grubunun önemli farkla başarılı olması, Avrupa'da Yenilikler ünitesinin testinde bazı kontrol edilemeyen nedenler dolayısıyla bu çeşit bir sonuç elde edildiğini düşündürmektedir.

Öğrencilerin, öğrendikleriyle yeni ürünler ortaya koyabildikleri için, dersle daha yakından ilgilenmekte, bu sayede başarıları artmakta, bu da öğrencilerin özgüvenlerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Dersten zevk aldıkları, öğretmenlerine, arkadaşlarına ve derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri için, derslere daha güdülenmiş olarak katılmaktadırlar. Bu durum, öğrencilerin aktif öğrenme yöntemleriyle ilgili görüşleriyle desteklenmektedir.

Araştırmanın bulgularından biri de aktif öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemlerine göre kalıcılık düzeyinin daha fazla olduğudur. Araştırma sonucuna göre, aktif öğrenme uygulamalarının yapıldığı grupta kalıcılık düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Bu da, Karaoğlu (1998), Tonbul (2001), Kasap'ın (1996) ilköğretim; Açıkgoz (1991), Baykara (1999), Kıvam (2000) ve Gömleksiz'in (1993) yüksek öğretimdeki çalışmalarından elde ettikleri bulgularla desteklenmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından biri de, aktif öğrenmenin öğrenci yüklemelerine etkisi ile ilgilidir. Son ölçümlerden elde edilen puanlarla, ön ölçüm sonuçları arasında önemli bir farklılık olduğu görülmektedir. Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin uygulandığı Deney grubunun, başarı yüklemelerinde bir artış olduğu görülmektedir. Bu durum, deney grubunun öncesine göre başarıya daha çok yüklemeye yaptığını göstermektedir. Bu sonuca bakarak, aktif öğrenmenin öğrenci yüklemelerini olumlu yönde değiştirdiği söylenebilir.

Deney grubunun, Başarısızlık Yüklemeleri, deney sonunda değişmiş, öğrenciler başarısızlıklarına daha az yüklemeye başlamışlardır. Kontrol grubunun da son ölçümleri sonucunda elde edilen verilerden başarısızlık yüklemelerinde bir gerileme olduğu saptanmıştır. Kontrol grubunda ise değişim anlamlı bir oranda gerçekleşmemiştir. Bu sonuca bakarak, aktif öğrenmenin öğrencilerin başarısızlıklarına daha az yüklemeye yaptığı söylenebilir. Bu sonuç Kasap'ın (1996) ulaştığı sonuçlarla aynıdır.

Yüklemelerin birden fazla boyutu vardır. İçsellik-dışsallık, kontrol edilebilirlik-kontrol edilemezlik gibi. Bu çalışmada yüklemeler bu boyutlar açısından incelenmemiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan durum bir değişimi göstermekle birlikte, bu değişimin hangi yönde olduğu konusunda bir fikir vermemektedir. Öğrencilerin başarıya yaptığı yüklemelerin içsel ya da dışsal olduğu belli değildir. Bunun bilinmesi araştırma sonucunda ortaya çıkan

değişimin ne yönde olduğunu ortaya koymada daha açıklayıcı olacaktır. Aynı zamanda kontrol edilebilirlik-edilemezlik boyutunun incelenmesi de konuya farklı bir bakış açısı kazandırarak, sonuçların daha iyi değerlendirilmesini sağlayacaktır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin başarısızlıklarını daha çok dışsal nedenlere bağladıkları görülmektedir (Kasap, 1996). Aynı zamanda, yüklemelerin özellikleri cinsiyete göre de farklılık göstermektedir. Örneğin, kızlar başarısızlıklarını yeteneksizliğe yüklemeye eğilimlidirler (Kloosterman ve Goman, 1992). Erkeklerse daha çok içsel ve kontrol edilebilir nedenlere yükleme yaparlar (Amit, 1988). Öğrenme güçlüğü çeken erkek öğrencilerin de öğretmenin ilgisi gibi daha çok dışsal yükleme yaptıkları kızlarına, böyle düşünmedikleri görülmektedir (Ring ve Reetz, 2000). O nedenle yüklemelerin cinsiyetlere göre nasıl farklılaştığının saptanması, konuya ışık tutacaktır.

Öğrenciler başarı ya da başarısızlıklarını zaman içinde elde ettikleri deneyimler sonucunda belli nedenlere yüklerler. Bu nedenle yüklemelerin değişmesi zaman altı bir süreçtir. Öğrenci yüklemelerinin özelliklerinin değiştirilmesi için daha uzun süren çalışmalar yapılması gerekmektedir. Belki de bu duruma yönelik programlar oluşturup, bu programları aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle işlemek, yüklemelerin değişmesini sağlamakta etkili olabilir.

Aktif öğrenme uygulamalarına katılan öğrenciler, derse karşı daha olumlu tutum geliştirdiklerini, arkadaşlarıyla daha iyi ilişkiler kurduklarını, birbirleriyle kaynaştıklarını, dersten zevk aldıklarını, derslere güdülü olarak geldiklerini, derslerden önce işlenecek konuya karşı merak duyduklarını, her öğrencinin katılımı sağlandığı için daha iyi öğrendiklerini, etkinliklerin akılda kalıcı olduğunu, sosyal becerilerinin geliştiği görüşündedirler. Öğrencilerin belirttiği bu durumlar, Tonbul'un (2001) çalışmasındaki öğrenci görüşleri, Yıldız'ın (1998) çalışmasındaki öğretmen görüşleri ile, Öcal'ın (1996) ve Bilen'in (1995) araştırmalarındaki öğrenci görüşleri ile tutarlılık göstermektedir.

Öneriler

Yukarıda yer alan sonuçlardan yola çıkarak program geliştirmeciler, sosyal bilgiler öğretmeni yetiştiren kurumlar, sosyal bilgiler öğretmenleri ve bu alanda çalışan araştırmacılar için şu öneriler sunulabilir:

1. Sosyal bilgiler dersinde öğrenilmesi gereken binlerce olgu olduğu düşünülecek olursa, öğrencilerin daha etkili öğrenebilmesi için, okullarda sosyal bilgiler derslerinde aktif öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır.

2. Çalışmakta olan sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri için sosyal bilgiler derslerinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin uygulamalarına ilişkin hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu programlarda görev alacak uzman eğitimcilere yurt içi ve yurt dışında eğitim olanakları tanınmalıdır.

3. Sosyal bilgiler öğretmeni yetiştiren kurumlarda, aktif öğrenme yöntem ve teknikleri ile ilgili dersler yer almalıdır. Özellikle Özel Öğretim Yöntemleri dersinde bu yöntem ve teknikler uygulamalı olarak işlenmelidir.

4. Sosyal bilgiler derslerinde uygulanabilecek aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi için sosyal bilgiler eğitimine ilişkin aktif öğrenme ile ilgili öğretmen el kitapları hazırlanmalıdır.

5. Araştırmada adı geçen ancak bu çalışmada üzerinde çalışılmış ve çalışılmamış olan teknikler farklı sosyal bilgiler konularında deneyerek araştırma sonuçları değerlendirilmelidir.

6. Sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenmenin uygulanmasının öğrenci doyumu, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerini üzerinde yarattığı etkiler araştırılmalıdır.

7. Sınıflarında aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini uygulayacak öğretmenler yetiştirilerek, bu öğretmenlerin uygulamalar sırasında karşılaştıkları sorunların neler olduğu araştırılmalıdır.

8. Başarı/Başarısızlık Yüklemelerinin içsellik-dışsallık boyutu ile, kontrol edilebilirlik-kontrol edilemezlik boyutları aktif öğrenme ile ilişkisi açısından incelenmelidir.

9. Sosyal bilgiler dersinde, öğrenci yüklemelerini değiştirecek programlar tasarlanmalıdır.

10. Sosyal bilgiler dersindeki öğrenci yüklemelerinin cinsiyetlere göre farklılığı ve bunun aktif öğrenme ile ilişkisi incelenmelidir.

11. Sosyal bilgiler dersinde uygulanan aktif öğrenmenin farklı yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel alan üzerindeki etkileri araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1991). Cooperative, competitive and traditional activities in foreign language achievement and retention. *Paper Presented at: Tesol 25th Annual Convention and Exposition*, New York: March 24-28.
- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: kuram, araştırma, uygulama*, Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (1993). İşbirliğine dayalı geleneksel öğrenme ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin akademik başarı ve hatırd tutma düzeyleri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri. *Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Kongresi Bildiriler I*, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayını, 187-201.
- Açıkgöz, K. Ü. (1996a). İşbirlikli ve geleneksel sınıflardaki öğrenme stratejileri ve edim. 8. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 125-136.
- Açıkgöz, K. Ü. (1996b). Training teachers for cooperative classes. *Teacher Training for the Twenty First Century*, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi Yayını, 20-38.
- Açıkgöz, K. Ü. (1997a). Aktif öğrenme için işbirlikli öğrenme. *Nasıl Bir eğitim Sistemi Sempozyumu'nda sunulan Bildiri*, İzmir.
- Açıkgöz, K. Ü. (1997b). *İşbirlikli öğrenme, grupla yarışma: etkileri, bilişsel süreçler ve öğrenme stratejileri*. Yayımlanmamış Araştırma Raporu, İzmir.
- Açıkgöz, K. Ü. (1998). Tarih derslerinde öğrencileri güdüleme stratejileri. *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*. s:323-339. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü.; Sucuoğlu, H.; Gökdağ, M. (1999). Öğretmenlerin etkin öğrenmenin acemilik döneminde karşılaştıkları sorunlar ve baş etme stratejileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, İzmir: DEÜ Yayınları, Özel Sayı:1, 301-312.
- Açıkgöz, K. Ü. (2000). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akayev, Orazpolat (1998). Geçmişte ve şimdi Türkmenistan'da tarih ve tarih dersinin verilışı. *Tarih ve Tarihte Öteki Sorunu*. s. 221-233. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

- Akbıyık, M.; Özbakan, F.; Çalışkan, V. (2002) Türk coğrafya kurumu öğretmen komisyon raporu. (9-11 Temmuz) *Türk Coğrafya Kurumu-Coğrafya Eğitimi Kurultayı'nda Sunulan Bildiri.*
- Akın, Selma M. (1996). *İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin temel eğitim fen bilgisi başarısı ve başarı güdüsü üzerindeki etkileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkuş, Zekeriya (2002). *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler derslerinde Osmanlı kültür ve uygarlığı konusunun öğretimi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akpınar, Süleyman (1999). *İş ve teknik eğitimi dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin etkililiği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyüz, Yahya (1994). *Türk eğitim tarihi.* İstanbul:Kültür Hizmetleri A.ş. Kültür Koleji Yayını.
- Armstrong, David G. (1980). *Social studies in secondary education.* NewYork: Collier MacMillan Publishers.
- Aydın, Celal; Aydın, Doğan; Şakiroğlu, Mahmut (2000). *İlköğretim sosyal bilgiler 6.* Ankara: Doğan Yayıncılık.
- Aydın, Celal; Aydın, Doğan; Şakiroğlu, Mahmut (2000). *İlköğretim sosyal bilgiler 7.* Ankara: Doğan Yayıncılık.
- Aydiner, N. (1995). *İlköğretimde sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barth, J. L., Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi.* Ankara:YÖK.
- Baykara, Kevser (1999). *İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri ve denetim odakları üzerine bir çalışma.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Behar, Büşra Ersanlı (1998). Tarih öğretiminde "Türk dünyası". *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları.* s. 205-220. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Bellanca, J. (1997). *Active learning handbook for the multiple intelligences classroom.* Arlington Heights, IL: Skylight.

- Bilen, Şermin (1995). *İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri*. Yayınlanmış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozkaya, Hasan (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde "tarih öğretiminin önemi"*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Carter, S. A. ve Steinbrink, J. E. (1992). Curricular histories--a cooperative learning model: Social studies, English, and art. *Education*, vol. 113, 263-282.
- Cegielski, Taduesz (2003). Polonya'da tarih eğitiminde değişim süreci. *Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar*. s. 34-40. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Chapin, J. R. ve Messic, R. G. (1999). *Elementary Social Studies*. Inc: Adison Wesley Longman.
- Chun-Yen, C. ve Song-Ling, M. (1999). The effects on student's cognitive achievement when using the cooperative learning method in earth science classrooms. *School Science & Mathematics*, 374-381.
- Clark, M. D. ve Artiles, A. (2000). A cross-national study of teachers' attributional patterns. *Journal of Special Education*, Vol. 34, Issue 2.
- Cokley, K. O; Naijean, B.; Cunningham, D. ve Motoike, J. (2001). A psychometric investigation of the Academic Motivation Using A United State Sample. *Mesasurement and Evaluation In Counseling and Development*, Vol.34, s. 109-120
- Copeaux, Ettiennne (1998a). *Türk tarih tezinden Türk İslam sentezine*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Copeaux, Ettiennne (1998b). Türk kimlik söyleminin topografyası ve kronografisi. *Tarih Eğitimi ve Tarihte Öteki Sorunu*. s. 70-84. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Copeaux, Ettiennne (2003). Türkiye'de 1931-1993 arasında tarih ders kitapları. *Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar*. s. 107-113. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Daşcan, Özer (2000). *İlköğretim 6. ve 7. sınıflarda okutulan sosyal bilgiler kitaplarının öğrenci başarısına etkisi konusunda uzman, denetçi, yönetici ve öğretmen görüşleri nelerdir?*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Delen, Hasan (1998). *Temel eğitim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demircioğlu, İbrahim H. (2002). Öğretim stratejileri. *Hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler Öğretimi*. s: 137-226. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Özcan (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Dilcioğlu, Zahit (2001). *Sosyal bilgiler dersinin genel amaçları, ünite hedefleri, içeriği ve eğitim durumlarının eğitim akımlarına göre öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ellis, Arthur K. (2002). *Teaching and learning elementary social studies*. USA: Allyn & Bacon A Pearson Education Co.
- Erçelebi, Emel (1995). *Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme yönteminin matematik öğretimi üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, Münire (tarihsiz). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul:Alkım Yayınevi.
- Erenoğlu, Bircan (2001). *Öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenmenin sınıf ortamında kullanılmasına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erpulat, Didem (2003). Tarih Eğitiminin İyileştirilme Çalışmaları. *Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar*. s.123-136. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Ertürk, Bayram E. (1998). Türkiye’de ortaokul I. sınıf (6. sınıf) düzeyinde tarih öğretimi ve ilgili kitapların kıyaslamalı eleştirisi. *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*. s. 243-264. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Farris, Pamela J. (2001). *Elementary and middle school social studies an interdisciplinary instructioanal approch*. New York:McGrow Hill.
- Frangudaki, Anna (1998). Tarih ders kitaplarında ulusal “ben” ve ulusal “öteki”. *Tarih Eğitimi ve Tarihte Öteki Sorunu*. s. 97-105. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Garrett, Kendra J. (1998). Cooperative learning in social work research courses: helping students help one another. *Journal of Social Work Education, Vol. 34*, s.237-247.

- Gedeon, J. A. ve Rubin, R. E. (1999). Attribution theory and academic library performance evaluation. *Journal of Academic Libraryship*, 0991333, Vol.25
- Gedikler (Gölgesiz), H. (1998). *İlköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında tarih konularının işlenişi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gredler, Margaret E. (1992). Bernard weiner's attribution theory. *Learning And Instruction Theory Into Practice*. New Jersey : Prentice Hall Upper Saddle River.
- Güler, Emine (2001) *İlköğretim 6. ve 7. sınıflarda okutulan sosyal bilgiler derslerinin işlenişiyile ilgili öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülveren, H. (1996). *Lise ikinci sınıf öğrencilerinin matematik derslerinde başarı/başarısızlıklarına gösterdikleri nedenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürkaynak, İ; Gözütok, F. D.; Akipek, Ş.; Bağlı, M. T.; Erhürman, T.; Uluç, F. Ö (1998). *Yurttaş Olmak İçin...İstanbul: Umut Vakfı Yayınları*.
- Gürkaynak, İ; Gözütok, F. D.; Akipek, Ş.; Bağlı, M. T.; Erhürman, T.; Uluç, F. Ö (1998). *Yurttaş Olmak İçin...Eğitici El Kitabı*. İstanbul: Umut Vakfı Yayınları.
- Gürtekin, A. (1993). *Başarı ve başarısızlığa yapılan nedensel yüklemelerin izlenimler üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hendrix, James C. (1999). Connecting cooperative learning and Social Studies. *Clearing House*. 73, 1, 57-61.
- Höpken, Wolfgang (2003). Tarih eğitimde yeni yönelimler. *Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar*. s. 46-56. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Huber, L. G. (1993). *Neue perspeciven der kooperaion*. Göppingen: Fchneider Verlag.
- Johnson, D. W. ve Johnson R. T. (1989). Cooperative learning. *The Effective Teacher*. USA: McGraw-Hill Publishing Co. s. 175-184.

- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1996). *Meaningful and manageable assessment through cooperative learning*. Minnesota: Interaction Book Co.
- Kagan, S.; Kagan, M. ve Kagan L. (2000). *Reaching standarts through cooperative learning providing for all learners in general education classrooms social studies*. California: Kagan Publishing.
- Karabacak, Nermin (1996). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin erişti düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, Niyazi (1991). *Bilimsel araştırma yöntem*. Ankara: Senem Yayıncılık.
- Karaoğlu, İzzet B. (1998). *Geleneksel yöntemlerle işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı, hatırd tutma ve sınıf yönetimine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karnes, Melinda; Collins, Dennis (1997). Using cooperative learning strategies to improve literacy skills in social studies. *Reading & Writing Quarterly*, vol. 13, s.37-52.
- Kasap, Hale (1996). *İşbirlikli öğrenmenin fen başarısı, hatırd tutma, öğrenci yüklemeleri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kasap, Hale (1997). Öğrenci Yüklemeleri ve işbirlikli öğrenme Gruplarındaki Etkileşim, 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri I (Program geliştirme-Öğretmen-Yetiştirme-Yaygın Eğitim)*. Eskişehir, Eylül 1997 s: 193-206
- Kocabaş, Ayfer (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stilleri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kocaoluk, F. ve Kocaoluk, M. (2001). *İlköğretim okulu programı*. İstanbul: Kocaoluk Yayınları.
- Koullapis, Lory-Gregory (1998). Türkiye’de tarih ders kitapları ve UNESCO’nun önerileri. *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*., s. 283-292 İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Kozup, F. M. (2002). Expectations, task persistence, and attributions in children with mental retardation during integrated physical education. Adapted *Physical Activity Quarterly*, Vol. 19.
- Küçükahmet, Leyla (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Kvam, Paul H. (2000). The effect of active learning methods on student retention in Engineering Statistics. *American Statistician*, vol. 54, s:136-141
- Lefronçois, Guy R. (1997). *Psychology for teaching*. USA: Wadsworth Publishing Co.
- Maxim, George W. (1999). *Social Studies and the elementary school child*. New Jersey: Merrill an imprint of Prentice Hall Upper Saddle River.
- McKellar, Ian (2003). Neden tarih öğretiyoruz? *Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar*. s.72-81. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Memmedov, Hüsamettin (1998). Azerbaycan'da basmakalıp tarih eğitimi ve mücadele yolları. *Tarih Eğitimi ve Tarihte "Öteki" Sorunu*. s. 215-220. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Mevarech, R. Z. ve Susak, Z. (1993). Effects of learning with Cooperative-Mastery Method on Elementary Students. *Journal of Educational Research*, 86: 4 197-205.
- Middleton, J. A.; Spanias, P. A. (1999). Motivation for achievement in mathematics: findings, generalizations, and criticisms of the research. *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 30,
- Milko, Tatiana (2003). Tarih ders kitaplarında yeni bir anlayışa doğru. *Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar*. s. 82-89. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Niemi, H. (1997). Active learning by teachers. *Active Learning For Students And Teachers Oecd Reports From Eight Countries*. s: 174-188. Germany: OECD.
- Öcal, Muazzez Güneş (1996). *Akademik çelişki tekniğinin tarih derslerindeki başarı ile güdü üzerindeki etkileri ve öğrencilerin değerlendirmeleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öner, Serdal (1999). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin eleştirel düşünme ve akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbaran, Salih (1998). Neden ve nasıl tarih? *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*. s. 25-33. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Özder, Hasan (1996). *Tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme modelinin etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özduygu, F. C. (1995). *Başarı korkusunun dağılımı ve yüksek ve düşük başarı ve başarısızlıkların yaygın olduğu durumlarda, kendi başarı ya da başarısızlıklarına yaptıkları nedensel yüklemeler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkal, Neşe (2000). *İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar, ve akademik başarı üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkan, Hasan H. (1999). *Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme ile anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin etkiliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, Cemil, Dilek, Dursun (2002). Hayat bilgiler ve sosyal bilgiler öğretiminin programlanması. *Hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler Öğretimi*. s.47-81. Ankara: Pegem Yayınları.
- Öztürk, Mutlu (2003). Türkiye’de tarih eğitiminin temel sorunları. *Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar*. s. 142-152. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Pala, Aynur (1995). *İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Parker, Walter C. (2001). *Social studies in elementary education*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Pesmazoğlu, Stefanos (1998). “Ötekilik” üzerine bazı yönetsel yorumlar. *Tarih ve Tarihte Öteki Sorunu*. s. 7-12. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Peterson, Penelope L.; Barger, Sharon A. (1983). Attribution theory and teacher expectancy. *Teacher Expectancies*. New Jersey. s:159-183.
- Polvi, Singa ve Telama, Risto (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 44, s. 105-116.
- Renegar, S. L. ve Hartling, V. (1993). Cooperative learning in seventh grade literature groups. *Clearing House*, Vol. 66, s.218-223.
- Ring, M. M. ve Reetz, L.(2000). Modification effects on attributions of middle school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*. Vol. 15,

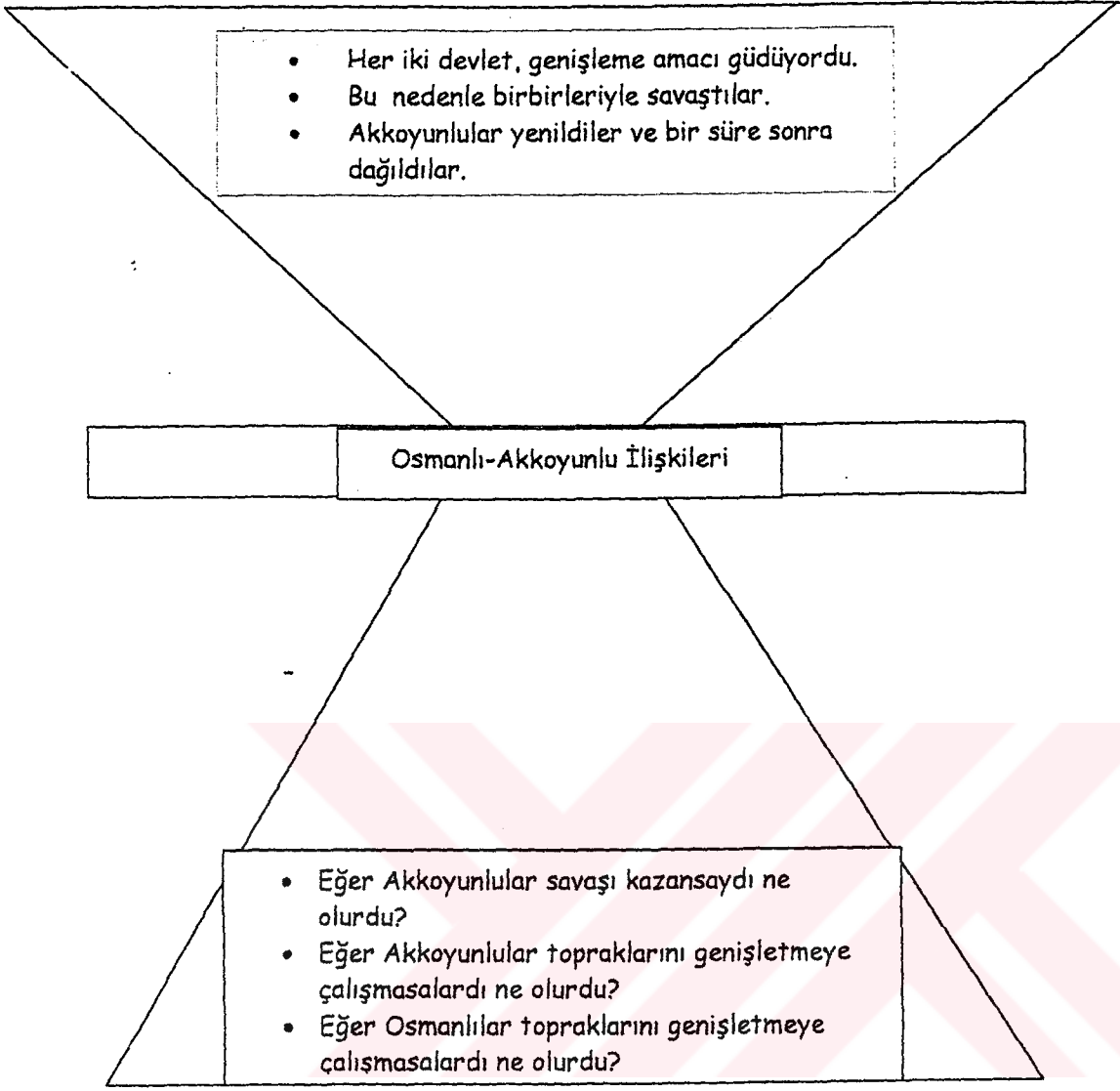
- Sakaoğlu, Necdet (1998). İlkokul tarih programları ve ders kitapları. *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*. s. 143-152. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Sarıtaş, Musa (1998). *İlköğretim okulları IV. sınıf beden eğitimi dersi öğretimine işbirlikli öğrenme yöntemi ve yarışmalı öğrenme yönteminin etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Silberman, Mel (1996). *Active learning 101 strategies to teach any subject*. USA: Allyn & Bacon A Pearson Education Co.
- Simons, P. R. J. (1997). Definitions and theories of active learning. *Active Learning For Students And Teachers oecd Reports From Eight Countries*. s: 19-52. Germany: Peter Lang.
- Singer, Allan J. (1997). *Social studies for secondary school: teaching to learn, learning to teach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sipahi, B. T. (1995). *Kişilerin başarı ve başarısızlıklarına yapılan nedensel yüklemelerde ve algılanan çekiciliklerinde cinsiyet kalıp yargularının etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Slavin, Robert (1992). Cooperative learning in social studies: balancing the social and the studies. *Cooperative Learning In The Social Studies Class: An Investigation To Social Studies Education*. s: 21-31. USA: NCSS.
- Sönmez, Veysel (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, Veysel (1999). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stathis, Penelope (1998). Yunan [ve Türk] tarih ders kitaplarında “ben” ve “öteki” imgeleri. *Tarih ve Tarihte Öteki Sorunu*. s. 125-133. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Stern, David (1997). Study procedures. *Active Learning For Students And Teachers Oecd Reports From Eight Countries*. s: 40- 50 Germany: OECD.
- Stern, David, Huber, Günter L. (1997). *Active learning for students and teachers oecd reports from eight countries*. Germany: OECD.
- Struthers, C. W.; Miller, D. L.; Boudens, C. J.; Briggs G. L. (2001). Effects of Causal Attributions on Coworker Interactions: A Social Motivation Perspective. *Basic & Applied Social Psycholog*, Vol. 23, Issue 3

- Tekeli, İlhan (1998a). *Tarih bilinci ve gençlik*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tekeli, İlhan (1998b). Tarihyazıcılığı ve öteki kavramı üzerine düşünceler. *Tarih Eğitimi ve Tarihte Öteki Sorun*, s.1-6, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tekin, Halil (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitapevi
- Tonbul, Canan (2001). *İşbirlikli öğrenmenin ingilizce dersine ilişkin doyum, başarı ile hatırd tutma üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme uygulamalarıyla ilgili öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Toklu, Sevinç (1997). *Öğretmen algısına göre ilkökul 5. sınıf sosyal bilgiler derslerinde karşılaşılan sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ün, K. (1987). "Öğrenmede İşbirliği mi Yarışma mı?" *Abece: Aylık Eğitim Kültür ve Sanat Dergisi*, 15, 11-14.
- Woolfolk, Anita E. (1993). *Educational psychology*. USA: Allyn & Bacon A Pearson Education Co.
- Woolfolk, Anita (2001). *Educational psychology*. USA: Allyn and Bacon A Pearson Education Co.
- Yıldırım, R. (1998). Tarih ders kitaplarında Anadolu uygarlıkları. *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*. s. 169-174. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Yıldız, Ç. (1997). *Yüksek ve düşük düzeyli öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip bireylerin başarı ya da başarısızlık durumlarına ilişkin nedensel yüklemeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, Vesile (1998). *İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okul öncesi çocuklarının temel matematik başarıları üzerindeki etkileri ve mevcut uygulamalarla ilgili öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zarillo, James J. (2000). *Teaching elementary social studies principles and applications*. New Jersey: Prentice Hall Pearson Education Upper Saddle River.

İNTERNET KAYNAKÇASI

- Bowen, Barbara. *Educational Psychology*. <http://web.suchico.edu/~ah/ausubel.html> (son erişim; 01.06.2003).
- Galbraight, Kevin J. :http://unite.ukans.edu/Explorer/Explorer.db/1src/783751634_447_DED_81 (Son erişim; 11.09.2002)
- http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/constructivism.html. (son erişim; 01.06.2003).
- http://expert.cc.purdue.edu/~yangyc/index/theory/basic/basic_cognitivism.html (son erişim; 01.06.2003)
- http://hsc.csu.au/pro_dev/teaching_online/how_we_learn/developmental.html#piaget (son erişim; 01.06.2003).
- <http://www.indiana.edu/intell/vygotsky.html> (son erişim; 01.06.2003)
- <http://userwww.sfsu.edu/~ching/personal/Learning/theorists/dewey.html> (son erişim: 01.06.2003)
- Kerr, Robert (1997). *Why Vygotsky? The Role of Theoretical Psychology in Russian Education Reform*. <http://faculty.washington.edu/stkerr/whylsv.html>. (son ulaşım; 01.06.2003)

Grup Adı: Bi loji yumağı KUM SAATI kümesi → 2. grup.



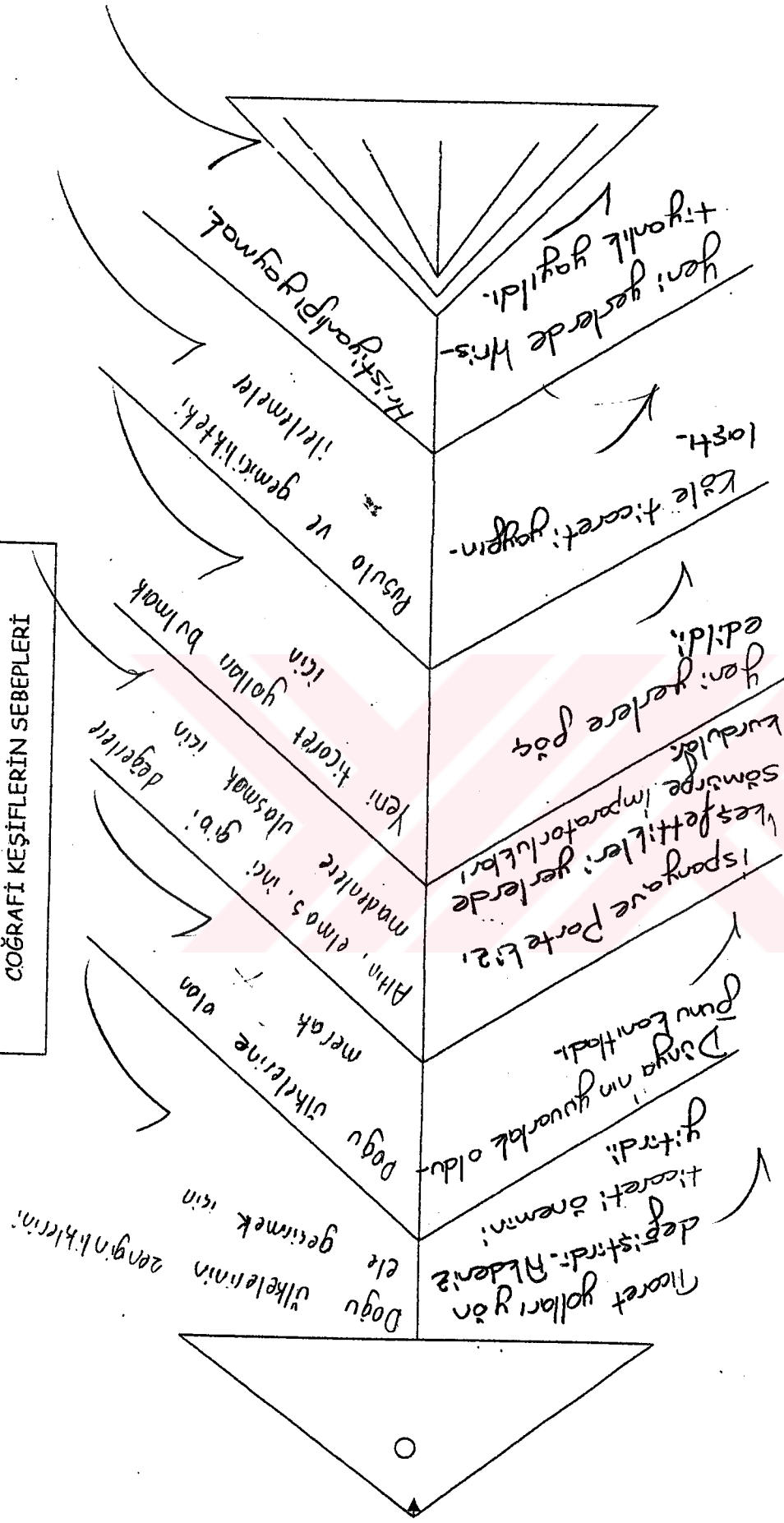
cevaplar ve Düşünceler:

Eğer Akkoyunlular savaşı kazansaydı, Uzun Hasan Sinop ve Trabzonu ele geçirip, Osmanlı imparatorluğuna son verirdi.
Eğer Akkoyunlular topraklarını genişletmeye çalışmasalardı, Doğu Anadolu'nun güvenliği sağlanamazdı, Doğu Anadolu'da istikrar'a kadar olan yerler Osmanlıların eline geçerdi.
Eğer Osmanlılar topraklarını genişletmeye çalışmasalardı, Akkoyunlu devleti Doğu Anadolu'ya egemenlik altına geçirdi. Osmanlı birliği bozulabilirdi. Uzun Hasan Anadolu'daki birliğini bozacaktı.

BALIK KILÇIĞI

COĞRAFI KEŞİFLER
COĞRAFI KEŞİFLERİN SEBEPLERİ

COĞRAFI KEŞİFLERİN SONUÇLARI



Bu antlaşma ile

kanuni Fransoyu
yanına alkenek

Hristiyan birliğinin

parçalamayı amaçlıyca

Osmanlılar ekonomide,

ticaret ve hukuki aynı

calıklar kazanacaktı.

Akdeniz ticareti

sonlandırılacaktı.

Ortaokul

Fransız;

Tüccarlar arasında

ki devletlere Türkiyeyi

gönderilecek Fransız

bir yargıya bakacaktı.

Türk tüccarlarında Fran

sa topraklarında

aynı haklarda n

yararlanacaktı.

Osmanlı devletleri

nde Fransızlar

gemileri ticaret

yapabiliyordu.

Fransa kirali

Osmanlıya bir elat

gönderip dostluk

ve ticaret antlaş

masını imzalamak

istedi. Osmanlı

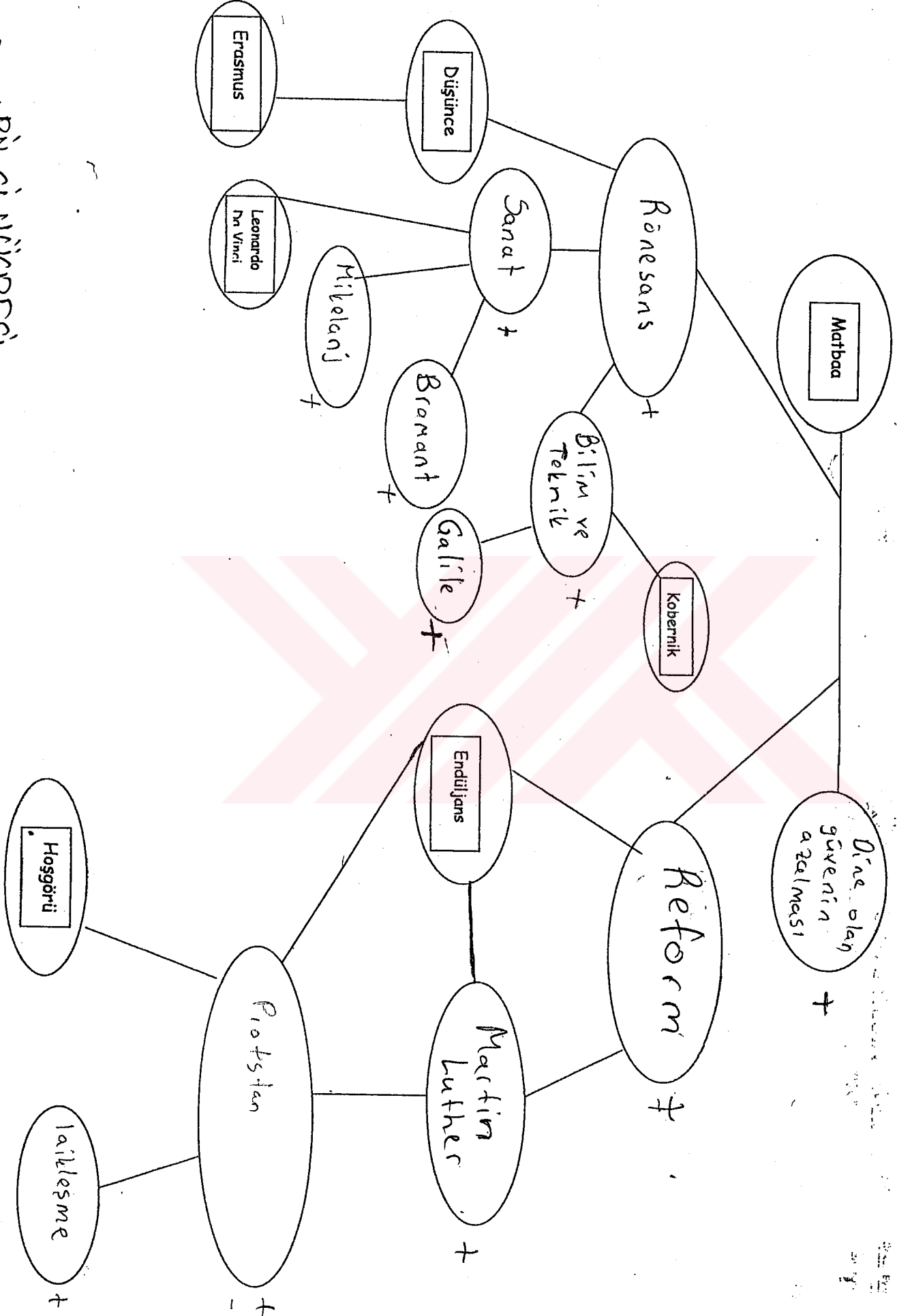
devleti bunu kabul

etti bu antlaş

mayla Fransuya

kapitülasyon ver

di.



KAVRAM AĞI

REKLAM ÇALIŞMASI

ATEŞLİ SİLAHLAR

Bütün toprakları fethedebilen ve her yere hükümdar olan biri olmak istemez misiniz? Kim istemez ki? O zaman İngiliz toplarını kullanmanın zamanı gelmiş demektir!!!

Ürettiğimiz ateşli silahlar demir, bakır, kalay üretimine yeni boyutlar kazandırır ve sizin için daha ekonomiktir. Ön ödeme kampanyası size bir çok olanak sağlıyor. Hiç zaman kaybetmeden hemen bir elçi gönderip, top edinmeniz sizin için çok yararlı olacaktır. Bir top sadece 10 bin akçe olmuştur.

PUSULA

Arkanızdan sizi takip eden adama, “beni takip etme! Ben de kayboldum” demeye son! Pusula! Bu icatla her yere her yöne gidebilirsiniz. Kuzey Yıldızı, karınca yuvaları, yosunlar gibi belirtileri izlemeye son!

Pusulayı buraya biz getirdik, herkesin bundan faydalanmasını istedik. Pusula, Pusula, Pusula istiyoruz. Aoon...

ŞARKI YAZMA ETKİNLİĞİ

Taşoz, Limni, Midilli

Gökçeada ve Bozcaada

Çanakkale Boğazı ile Anadolu'da güvenlik sağlandı.

16 yıl savaştılar, sonunda anlaştılar

Venedikliler aldı kapitülasyonları

Yıl 1522,

Rodos, şövalyeler geçidiydi.

Ve nihayet alındı,

Ticaret yollarının güvenliği sağlandı.

Bir de Sakız Adası vardı.

Onu da almak lazımdı.

1538'de geldik işte Preveze'ye.

İşte bu savaşta Haçlı'ya kanıtladı üstünlüğünü.

Burası Kıbrıs,

Biz her şeye varız.

Kıbrıs'ta ticaret için

Osmanlı'nın elinde.

Barbaros Hayrettin Amca

Cezayir'i aldı güvenliğe

İşte artık Cezayir de Osmanlı'nın elinde

EK-2

AKTİF ÖĞRENME UYGULAMALARININ YAPILDIĞI BİR SOSYAL BİLGİLER DERSİNE İLİŞKİN GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ

Öğretmenin Adı: Filiz ÇULLU

Ders:sosyal bilgiler

Ünite: İstanbul'un Fethi ve Sonrası

Konu: Osmanlı-Fransız İlişkileri

Sınıf:7/A

Süre:40 dakika

Yöntem ve Teknikler: Birlikte Öğrenme/Venn Şeması

Kaynaklar ve malzemeler: Ders kitabı, venn şeması çalışma yaprakları, Türkiye Tarihi 2. cilt
(Sina Akşin). Osmanlı Devleti'nin Yükselme Dönemi haritası ve Tarih Atlası.

Hedefler/Davranışsal Hedefler:

1. Ülkelerin dış politikalarını etkileyen özellikleri kavrayabilme
 - a. Türkiye'nin dış politikasında etkili olan süreçleri açıklama
 - b. Osmanlı Devleti'nin dış politikasında etkili olan süreçleri açıklama
2. Osmanlı Devleti'nin Fransa'ya kapitülasyon vermesiyle ortaya çıkan sonuçları kavrayabilme
 - a. Osmanlı Devleti'nin kapitülasyonlardan kazandıklarını açıklama
 - b. Osmanlı Devleti'nin kapitülasyonlarla kaybettiklerini açıklama
 - c. Fransa'nın kapitülasyonlar sayesinde kazandıklarını açıklama
 - d. Fransa'nın kapitülasyonlar nedeniyle kaybettiklerini açıklama
 - e. İki ülkenin kazanımlarını ve kayıplarını venn şemasında gösterme
3. Ekonomik bağımlılığın sonuçlarını değerlendirebilme
 - a. Osmanlı Devleti'nin kapitülasyonlarla dışa bağımlı hale gelmesinin yarattığı sonuçları ortaya koyan bir paragraf yazma
4. Sosyal ilişkilerini geliştirebilme
 - a. Arkadaşlarını dinleme
 - b. Arkadaşlarının fikirlerine saygı duyma
 - c. Topluluk içinde düşüncelerini açıklama

İçerik: Kapitülasyon nedir?

Dostluk ve ticaret antlaşmasının şartları nelerdir?

Bu antlaşma her iki devlete ne gibi ayrıcalıklar sağlamıştır?

İşleyiş:

1. Türkiye'nin günümüzdeki dış ilişkilerinden bahsedilerek derse giriş yapılır. Amerika ile ilişkilerimizin neye göre belirlendiği hakkında konuşulur. Bu tür yakınlaşmaların ülkelere neler kazandırdığı ve kaybettikleri üzerinde durulur. Bunun ardından öğretmen kısaca Osmanlı Fransız ilişkileri ile ilgili bilgi verir.
2. 4'erli gruplar oluşturulur.
3. Gruplardaki öğrencilere yazıcı, sözcü, zaman tutucu ve denetleyici olarak görevler verilir.
4. Öğrenme malzemesi olumlu bağımlılık yaratacak şekilde tüm gruplara birer tane verilir.
5. Öğrencilere verilen öğrenme malzemesi Fransız-Osmanlı ilişkilerinin gösterilmesinin istendiği boş bir venn şemasıdır.
6. Venn şemasında her iki ülkenin arasındaki yakınlaşmanın bu ülkelerin her ikisine de neler kazandırdığını yazmaları istenir. Ülkelerin kendi kümelerine kendi kazançları, bileşim kümesine de ortak kazançları yazılır.
7. Çalışmalar gruplar tarafından sınıfa sunulur.
8. Kanuni'den sonra kapitülasyonların Osmanlı devletine zarar verecek bir biçim almasının nedenlerini bulmaları istenir. Öğrenciler bu durumun yarattığı sonuçlar hakkında konuşma yaparlar.
9. Her grup açıklamasını yaptıktan sonra, öğretmen konuyu özetler. Çalışma kağıtları panoya asılır.

Değerlendirme: 1. Kapitülasyonların önemi nedir?

1. Başlangıçta Osmanlı Devleti için ne gibi yararlar sağlamıştır?
2. Kapitülasyonların giderek sorun haline gelmesinin nedeni nedir?
3. Osmanlı-Fransız ilişkilerin 16. yüzyılda olumlu gelişmesi bu devletlere ne gibi yararlar sağlamıştır?

EK-3

GELENEKSEL ÖĞRENME YÖNTEMLERİNİN UYGULANDIĞI BİR SOSYAL BİLGİLER DERSİNE İLİŞKİN GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ

Öğretmenin Adı: Filiz ÇULLU

Ders:sosyal bilgiler

Ünite: İstanbul'un Fethi ve Sonrası

Konu: Osmanlı-Fransız İlişkileri

Sınıf:7/A

Süre:40 dakika

Yöntem ve Teknikler: Düz anlatım, soru-cevap

Kaynaklar ve malzemeler: Ders kitabı, Türkiye Tarihi 2. cilt (Sina Akşin). Osmanlı Devleti'nin Yükselme Dönemi haritası ve Tarih Atlası.

Hedefler/Davranışsal Hedefler:

1. Ülkelerin dış politikalarını etkileyen özellikleri kavrayabilme
 - c. Türkiye'nin dış politikasında etkili olan süreçleri açıklama
 - d. Osmanlı Devleti'nin dış politikasında etkili olan süreçleri açıklama
2. Kapitülasyon kavram bilgisi
 - a. Kapitülasyon kavramını söyleme ve yazma
 - b. Kapitülasyonların maddelerini söyleme ve yazma
3. Osmanlı Devleti'nin Fransa'ya kapitülasyon vermesinin sonuçları bilgisi
 - a. Osmanlı Devleti'nin kapitülasyonlardan kazandıklarını söyleme ve yazma
 - b. Osmanlı Devleti'nin kapitülasyonlarla kaybettiklerini söyleme ve yazma
 - c. Fransa'nın kapitülasyonlar sayesinde kazandıklarını söyleme ve yazma
 - d. Fransa'nın kapitülasyonlar nedeniyle kaybettiklerini söyleme ve yazma
5. Ekonomik bağımlılığın sonuçlarını değerlendirebilme
 - a. Osmanlı Devleti'nin kapitülasyonlarla dışa bağımlı hale gelmesinin yarattığı sonuçları ortaya koyan bir paragraf yazma
6. Sosyal ilişkilerini geliştirebilme
 - a. Arkadaşlarını dinleme

b. Arkadaşlarının fikirlerine saygı duyma

İçerik: Kapitülasyon nedir?

Dostluk ve ticaret antlaşmasının şartları nelerdir?

Bu antlaşma her iki devlete ne gibi ayrıcalıklar sağlamıştır?

İşleyiş:

1. Türkiye'nin günümüzdeki dış ilişkilerinden bahsedilerek derse giriş yapılır. Amerika ile ilişkilerimizin neye göre belirlendiği hakkında konuşulur. Bu tür yakınlaşmaların ülkelere neler kazandırdığı ve kaybettikleri üzerinde durulur. Bunun ardından öğretmen Osmanlı Fransız ilişkileri konusunu anlatır.
2. Öğretmen sınıfa "Kanuni'den sonra, kapitülasyonlar neden Osmanlı Devleti'ne zarar verecek bir hale gelmiştir?" sorusunu yanıtlarlar.
3. Öğretmen sınıfa "Fransa'ya kapitülasyonların verilmesinin nedeni nedir?" sorusunu yöneltir.
4. Birkaç öğrenciye konu tekrar anlatılır. Ders sona erer.

Değerlendirme: Kapitülasyonların önemi nedir?

4. Başlangıçta Osmanlı Devleti için ne gibi yararlar sağlamıştır?
5. Kapitülasyonların giderek sorun haline gelmesinin nedeni nedir?
6. Osmanlı-Fransız ilişkilerin 16. yüzyılda olumlu gelişmesi bu devletlere ne gibi yararlar sağlamıştır?

EK-4

AKTİF ÖĞRENME UYGULAMALARININ YAPILDIĞI BİR SOSYAL BİLGİLER DERSİNE İLİŞKİN GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ

Öğretmenin Adı: Filiz ÇULLU

Ders:sosyal bilgiler

Ünite: Avrupa'da Yenilikler

Konu: Yeni Buluşlar ve Sonuçları

Sınıf:7/A

Süre:40+40 dakika

Yöntem ve Teknikler: Birlikte Öğrenme (İnandırma, ve reklam hazırlama öğretimsel işlerinin uygulanması), Soru Ağı, dramatizasyon, soru-yanıt, düz anlatım

Kaynaklar: Ders kitabı, Avrupa Tarihi (Zeki Arıkan), Tarih Atlası, Coğrafya Atlası, Matbaa ile ilgili soru ağı etkinlik kağıdı, Matbaa, Ateşli silahlar ve pusula ile ilgili çalışma kağıtları

Hedefler/Davranışsal Hedefler:

1. Matbaaya gösterilen tepkileri kavrayabilme
 - a. Matbaaya gösterilen tepkilerin nedenlerini açıklama
 - b. Konuyla ilgili soruları yanıtlama
 - c. Osmanlı Devleti'nde de matbaaya benzer tepkilerin olmasının nedenlerini açıklama
2. Matbaanın Avrupa'da yarattığı sonuçları kavrayabilme
 - a. Matbaanın Avrupa'ya etkilerini açıklama
3. Matbaanın yararlarını kavrayabilme
 - a. Matbaanın yararlarını açıklama
 - b. Matbaanın yararlarını içeren matbaanın kullanılmasının doğruluğuna ilişkin, o dönemdeki Osmanlı padişahına ikna edici bir metin yazma
4. Ateşli silahlar, pusula ve gemicilikteki ilerlemelerin sonuçlarını kavrayabilme
 - a. Konuyla ilgili soruları yanıtlama
 - b. Ateşli silahların bulunmasının sonuçlarını açıklama
 - c. Ateşli silahların özelliklerini açıklayan bir tanıtım (reklam) metni yazma
 - d. Bu konuda yazılan reklam metnini sınıfta dramatize etme
 - e. Pusulanın icat edilmesinin sonuçlarını açıklama
 - f. Pusulanın özelliklerini açıklayan tanıtıcı (reklam) bir metin yazma

- g. Yazılan metni dramatize etme
 - h. Gemicilikteki ilerlemelerin yarattığı sonuçları açıklayan bir reklam metni yazma
 - i. Yazılan metni dramatize etme
5. Sosyal ilişkileri geliştirebilme
- a. Arkadaşlarının sunumlarını dinleme
 - b. Arkadaşlarının fikirlerine saygı gösterme
 - c. Grup içinde iş birliği yapma
 - d. Grupta sorumluluk alma

İçerik: Avrupa'daki Yeniçağ'ın başlarında yapılan matbaa, ateşli silahlar, pusula ve gemicilikteki ilerlemeler.

İşleyiş:

1. Öğrencilere bugün Avrupa'nın dünyadaki yeri sorulur. Avrupa'nın bilim, sanat, kültür açısından sahip olduğu değerleri saymaları ve Avrupa'nın bu değerlere sahip olmadan nasıl bir durumda olduğunu düşünmeleri ve bugünlere nasıl gelmiş olabileceğini açıklamaları istenir. Acaba ne oldu da Avrupa'da, bugün bizden çok daha farklı bir durumda bulunuyor?
2. Öğrencilerin cinsiyet ve akademik başarılarına göre 4'erli gruplar oluşturulur.
3. Öğrencilere yazıcı, sözcü/okuyucu, zaman tutucu/başkan görevleri verilir.
4. Tahtaya bir ağ çizilir. Aynı ağın çizili olduğu çalışma kağıtlarından her gruba bir adet dağıtılır.
5. Konuyla ilgili bir metinden yine her gruba bir tane olmak üzere verilir.
6. Okuyucular tarafından konu okunur.
7. Öğrencilerden grupça çalışma kağıdındaki soruları yanıtlamaları istenir. Çalışma kağıdında yeni buluşlardan Matbaa hakkında sorular bulunmaktadır.
8. Çalışma kağıdında bulunan sorular:
Matbaaya gösterilen tepkiler nelerdir?Tepkilerin sebeplerini açıklamaya çalışınız.
Bu tip tepkiler ülkemizde de görülmüş müdür?
Matbaa Avrupa'yı nasıl etkilemiştir?Olumlu ve olumsuz yanlarını belirtiniz.
Matbaa Osmanlı Devleti'ne geç bir dönemde girmiştir. Matbaanın hızla yayıldığı 16. yy'daki Osmanlı Padişahı II. Beyazıd'ı ya da oğlu Yavuz Sultan Selim'i matbaayı ülkeye getirmesi için ikna edecek gerekçeler yazınız.
9. Ateşli silahlar, Pusula ve gemicilikteki ilerlemeler konuları için öğrencilerden bunları tanıtıcı, önemini vurgulayıcı reklamlar hazırlamaları istenir.

10. Reklamların yazımı sonunda dramatize edilir.
11. Öğretmen sınıfta dolaşarak öğrencilerin sorularını yanıtlar, gerekli yardımı sağlar ve açıklamalar yapar.
12. Öğretmen grupları rasgele seçerek sunum yapmalarını sağlar.
13. Öğretmen önceden belirlenmiş ölçütlere göre gruplara puan verir.

Değerlendirme: Çalışma kağıtlarındaki sorular, öğrencilere yöneltilir. Bu yapılırken her öğrenciye bir numara verilir. Öğretmen soruyu sorar ve bir numara söyler. O gruptaki söylenen numaralı öğrenci soruya yanıt verir.



EK-5

GELENEKSEL ÖĞRENME YÖNTEMLERİNİN UYGULANDIĞI BİR SOSYAL BİLGİLER DERSİNE İLİŞKİN GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ

Ders:sosyal bilgiler

Ünite: Avrupa'da Yenilikler

Konu: Yeni Buluşlar ve Sonuçları

Sınıf:7/B

Süre:40+40 dakika

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru-yanıt.

Kaynaklar: Ders kitabı, Avrupa Tarihi (Zeki Arıkan), Tarih Atlası, Coğrafya Atlası

Hedefler/Davranışsal Hedefler:

1. Matbaaya gösterilen tepkileri kavrayabilme
 - c. Matbaaya gösterilen tepkilerin nedenlerini açıklama
 - d. Konuyla ilgili soruları yanıtlama
 - e. Osmanlı Devleti'nde de matbaaya benzer tepkilerin olmasının nedenlerini açıklama
2. Matbaanın Avrupa'da yarattığı sonuçları kavrayabilme
 - a. Matbaanın Avrupa'ya etkilerini açıklama
3. Matbaanın yararlarını kavrayabilme
 - a. Matbaanın yararlarını açıklama
4. Ateşli silahlar, pusula ve gemicilikteki ilerlemelerin sonuçlarını kavrayabilme
 - a. Konuyla ilgili soruları yanıtlama
 - b. Ateşli silahların bulunmasının sonuçlarını açıklama
 - c. Pusulanın icat edilmesinin sonuçlarını açıklama
 - d. Gemicilikteki gelişmelerin sonuçlarını açıklama
5. Sosyal ilişkileri geliştirebilme
 - a. Arkadaşlarının sunumlarını dinleme
 - b. Arkadaşlarının fikirlerine saygı gösterme
 - c. Grup içinde iş birliği yapma
 - d. Grupta sorumluluk alma

İçerik: Avrupa'daki Yeniçağ'ın başlarında yapılan matbaa, ateşli silahlar, pusula ve gemicilikteki ilerlemeler.

İşleyiş:

1. Öğrencilere bugün Avrupa'nın dünyadaki yeri sorulur. Avrupa'nın bilim, sanat, kültür açısından sahip olduğu değerleri saymaları ve Avrupa'nın bu değerlere sahip olmadan nasıl bir durumda olduğunu düşünmeleri ve bugünlere nasıl gelmiş olabileceğini açıklamaları istenir. Acaba ne oldu da Avrupa'da, bugün bizden çok daha farklı bir durumda bulunuyor?
2. Öğretmen konuların her birini anlatır, gerekli açıklamaları yapar.
3. Öğrencilere konuyla ilgili sorular yöneltir.
4. Konu öğrencilerden bir kaçına tekrar anlattırılır.

Değerlendirme:

1. Matbaaya gösterilen tepkiler nelerdir? Bu tepkilerin nedenlerini açıklayınız.
2. Bu tip tepkiler ülkemizde de görülmüş müdür?
3. Ateşli silahların bulunmasının ne gibi sonuçları olmuştur?
4. Pusula Avrupa devletlerinin gelişiminde nasıl etkili olmuştur?
5. Dayanıklı gemilerin yapılması Avrupalılar'a ne gibi kolaylıklar sağlanmıştır?

EK-6

ÖRNEK OLAY İNCELEME ETKİNLİĞİ

ANAYASAYI DEĞİŞTİRECEĞİZ!

Türkiye’de erken seçim yapılmaktadır. Partiler her zaman olduğu gibi halka vaatler vermektedirler.....

ABC Partisinden Fırat Bey: Çok kıymetli halkımız, bizi seçerseniz bütün çocuklarımıza okul, hastalarımıza hastane ve doktor, emeklilerimize rahat bir yaşlılık sağlayacağız! Emeklilerimiz başımızın tacı....

EFG Partisinden Burçin Hn: Başımızın üstünde taç olan halkımız, isteyin, ne isterseniz hemen seçimden sonra yapacağız. Artık işsiz gencimiz kalmayacak, 4 yılda üniversite sayısını kırka çıkaracağız.....

JKL Partisinden Hazal Hn: Sevgili halkımız aş, iş, ekmek.....

Halktan biri olan Batuhan: İyi de hep aynı şeylerden bahsediyorsunuz, hanginiz insan hakları için çalışacaksınız?

EFG Partisi: Tabi ki biz çalışacağız. Meclise girer girmez bu işle ilgileneceğiz, bakın nasıl da Avrupa Birliği’ne gireceğiz....

Halktan biri olan Burak: Bunları çok duyduk. Avrupa Birliği’ne girmek için önce Anayasayı değiştirmeniz gerekiyor. Bunu önceki hükümetler bir türlü yapamadılar.

JKL Partisi: Dert ettiğiniz şeye bakın, bize oy verirsiniz anayasanın bütün maddelerini değiştirir, hatta yepyeni bir anayasa hazırlarız.

Halktan biri Ece: Partiler seçim öncesi yapamayacakları bir sürü vaadde bulunurlar, sonra da her şeyi unuturlar bunu biliyorum ama bu kadarını da ummazdım doğrusu. JKL Partisi yetkilileri anayasanın bazı maddelerinin değiştirilemeyeceğini bilmiyorsunuz galiba.

JKL Partisi: Canım değişmeyen tek şey değişimdir. Hiçbir şeyin değişmemesinden söz edilemez. Anayasa da halkımızın ve bizim kararlığımızla elbette değiştirilir.

Halktan biri Burak: Bu partiler gerçekten bazı gerçeklerin farkında değiller. Peki JKL Partisi, anayasada Türkiye devleti’nin başkenti Ankara’dır diyor. Değiştirilmesini öneremezsiniz bile. Vaadinizi nasıl gerçekleştireceksiniz?

JKL Partisi: Biz değiştireceğiz, örneğin, Türkiye devletinin başkentini İstanbul’a taşıyacağız.

Batuhan: Peki bayrağı beyaz ay yıldızlı al bayraktır, dili Türkçe’dir, yönetim şekli cumhuriyettir. Bunları nasıl değiştireceksiniz?

EFG Partisi: Canım siz bizi seçin bakın nasıl da değiştiriyoruz görün. Çoğunluk sağlandı mı hepsi değiştirilir.

Ece: Anlamıyorsunuz herhalde, biz bunların değişmesini istemiyoruz birincisi, ikincisi ise zaten istesene de değiştiremezsiniz, değiştirmeye kalkışmanız Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı bir tehdittir. Yasalara aykırı davranmış olursunuz. Asıl değiştirilecek maddeleri değiştirmeyi düşünmüyorsunuz da...Sizden milletvekili olmaz, ülkeyi size emanet edemem. Hiç birinize oy vermeyeceğim.

Burak: Haklısın Ece, bunların hiçbirine oy verilmez, ama seçimler bizim için hak olduğu gibi sorumluluk da. Oy kullanmazsak eğer, başkaları onlara oy verir ve onlar kazanabilir.

Tek ümidimiz çoğunluk sağlanmazsa seçimlerin yenilenmesi olur. Yenilense de seçecek parti olmadığı için yine aynı sorunlar yaşanır. Ne yapsak ki?

Ece: Evet Burak, eğer oy kullanmazsak her şey daha kötü olabilir. Bu partiler şimdiye kadar dinlediklerimiz. Belki diğerleri arasında iyileri vardır, biraz araştırma yapalım olmazsa bu partiler hakkında Cumhuriyet savcısına suç duyurusunda bulunuruz, onlar resmen rejimi değiştirmeye çalışıyorlar.

Batuhan: Bence de biz de üzerimize düşeni yapalım, onları şikayet edelim, onlarla ilgili kamuoyu oluşturalım, basın ve yayının dikkatini bu konu üzerine çekelim. Peki yine de oy verecek parti bulamazsak ne yapacağız?

SORULAR

1. Sizce vatandaşların oy vermekten kaçınması doğru bir şey mi?Neden?
2. Partilerin anayasanın değiştirilemez maddelerini değiştirmek vaadinde bulunmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Sizce anayasanın değiştirilemez maddelerini değiştirmeye çalışan partiler nasıl kişilerden oluşuyor?
4. Halktan kişilerin yurttaşlık bilincini değerlendiriniz?
5. Ece ve Burak'ın yerinde olsaydınız ne yapardınız?

EK-7

BULMACA ÖRNEĞİ

S	E	M	E	R	K	A	N	T	A	L	O	H	U	N
B	A	T	Ü	R	1	5	4	9	K	O	L	İ	K	A
Y	A	M	A	H	İ	N	D	İ	S	T	A	N	R	İ
A	İ	R	U	M	E	L	İ	K	B	A	Ğ	D	A	T
T	R	A	B	L	B	E	Y	A	Z	I	D	İ	Y	E
A	K	L	K	Ö	O	K	U	Z	A	M	E	S	N	A
Ğ	O	K	A	2	E	D	A	R	G	B	C	T	A	N
A	R	1	4	0	2	M	A	1	9	4	9	A	L	İ
Ç	A	3	K	I	R	K	R	N	R	O	M	N	A	N
E	1	İ	Ö	M	N	A	K	E	A	T	1	2	2	7
B	A	S	R	A	K	Ö	R	F	E	Z	İ	N	E	Z

Aşağıdaki soruların yanıtları yukarıdaki satır ve sütunlarda yer almaktadır. Yanıtları, çapraz, sağdan sola, yukarıdan aşağı ve aşağıdan yukarı doğru bulabilirsiniz. Sorular Timur Devleti ile ilgilidir.

- Timur Devleti'nin kurucusu
- Devletin kuruluş yılı
- Devletin başkenti
- Devletin kurucusu, bu devleti kurmak için hangi devlete son vermiştir?
- Devletin Doğuda ulaştığı sınırlar
- Devletin Batıda ulaştığı sınırlar
- Devletin Kuzeyde ulaştığı sınırlar
- Devletin Güneyde ulaştığı sınırlar
- 2 kez sefer yaptığı ve sonunda kendine bağlamayı başardığı Ortadoğu ülkesi.
- 2 kez sefer yapıp hazinelerle döndüğü yer
- Osmanlı Devleti ile Timur Devleti arasında yapılan savaş
- Osmanlı Devleti ile Timur Devleti arasında yapılan savaşın yılı
- Bu savaşta Osmanlı Devleti'nin başında savaşa katılan Osmanlı Sultanı.

EK-8

İSTANBUL'UN FETHİ VE SONRASI ÜNİTESİ BAŞARI TESTİ

(ÖRNEK MADDELER)

1. Karadeniz ve Ege Denizi kıyılarının önemli bir kısmını ellerinde tutan Osmanlılar, Akdeniz ile Karadeniz arasındaki tek su geçidi olan İstanbul ve Çanakkale Boğazları'nı da ele geçirmişlerdir.

Bu durum Osmanlı Devleti'nde aşağıdakilerden hangisini gerekli hale getirmiştir?

- A) Merkezîyetçi örgütlenmeyi
B) Güçlü bir donanmayı
C) Türk siyasal birliğini
D) Venediklilerle işbirliği yapmayı

2. Aşağıdakilerden hangisi yükselme dönemi olaylarından?

- A) Karlofça Antlaşması
B) Çaldıran Savaşı
C) Prut Savaşı
D) Pasarofça Antlaşması

3. Kanuni Sultan Süleyman'ın Fransızlara kapitülasyon vermesindeki **temel amacın** aşağıdakilerden hangisi olduğu söylenebilir?

- A) Avrupa Hıristiyan birliğini parçalamak
B) Ticareti geliştirmek
C) Ekonomik olarak güçlenmek
D) Avrupalı devletlerle iyi geçinmek

4. Fatih Sultan Mehmet'in Rumeli Hisarı'nı yaptırmasının nedeninin, aşağıdakilerden hangisi olduğu söylenebilir?

- A) Surlara yaklaşmayı kolaylaştırmak
B) Asya'ya geçişi sağlamak
C) Bizans'ın cesaretini kırmak
D) Bizans'a Balkanlar'dan ve Karadeniz'den gelecek yardımı engellemek

5. İstanbul'u ele geçiren bir devlet, doğudan batıya uzanan karayollarına ve üç kıtanın stratejik noktalarına sahip olabilirdi. Türkler İstanbul'u alarak, Karadeniz'den başlayan ticaret yoluna hakim olabileceklerdi.

İstanbul'un bu özelliği, aşağıdaki alanlardan hangisinde gelişmesine neden olmuştur?

- A) Bilim B) Din C) Ekonomik D) Sanat

6. Yükselme döneminde Osmanlı Devleti Amasya Antlaşmasını aşağıdaki devletlerden hangisiyle imzalamıştır?

- A)Venedik B)Macaristan
C) İran D)Avusturya

7. Coğrafi Keşifler, Hindistan'a giden yeni yollar bulunmasına, eski yolların önemini kaybetmesine neden olmuştur. Hint Okyanusu'nda güçlenen Portekizliler'e karşı Kanuni dönemde Hint Deniz Seferleri'ne çıkmıştır.

Yukarıdaki bilgiye dayanarak Hint Deniz Seferleri'nin **daha çok** hangi nedenle yapıldığı söylenebilir?

- A) Siyasi B) Sosyal
C) Dini D) Ticari



EK-9

AVRUPA'DA YENİLİKLER ÜNİTESİ BAŞARI TESTİ

(ÖRNEK MADDELER)

1. 17. ve 18. yüzyıllarda insanın her şeyden üstün ve değerli bir varlık olduğunu açıklamaya çalışan düşünce sistemi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Rönesans B) Reform
C) Hümanizm D) Aydınlanma

2. Luther'in ortaya attığı yeni düşünceler, Hıristiyan dünyasını yerinden oynattı, siyasi ve sosyal değişimlere, bölünmelere yol açtı. Luther istemeden Alman milli hareketinin çekirdeği ve simgesi olmuştur.

Bu açıklama aşağıdakilerden hangisine kanıt olarak gösterilebilir?

- A) Demokratik rejimler güçlenmiştir.
B) Dini hareket ulusal bir harekete dönüşmüştür.
C) Kilise gücünü korumayı başarmıştır.
D) Ekonomik zenginlik çatışmalara ortam hazırlamıştır.

3. Yeniçağ'da Avrupa'da görülen;

- İ. Coğrafi keşifler
II. Rönesans hareketleri
III. Reform hareketleri

gibi gelişmelerin ortak özelliği aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Ekonomik yönden gelişme sağlamaları
B) Düşüncede değişiklik meydana getirmeleri
C) Sömürgeciliği başlatmaları
D) Dünya ticaretini canlandırmaları

4. Yeniçağda Avrupa'da;

- Okuma-yazmanın bir ayrıcalık olmaktan çıkması
-Bilim ve özgür düşüncenin yayılması
-Kitapların ucuza basılması ve çoğaltılması

gelişmelerinin, aşağıdakilerden hangisine ortam hazırladığı söylenebilir?

- A) Coğrafi Keşiflere
B) Rönesans ve Reform hareketlerine
C) Ulusal devletlerin kurulmasına
D) Ortaçağın sona ermesine

5. 17. ve 18. yüzyıllarda insanın her şeyden üstün ve değerli bir varlık olduğunu açıklamaya çalışan düşünce sistemi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Rönesans B) Reform
C) Hümanizm D) Aydınlanma

6. 17. ve 18. yüzyıllarda Avrupa’da ortaya çıkan ve her konuda akla öncülük veren düşünce sisteminin doğduğu; bilim, sanat ve edebiyatta büyük gelişmelerin olduğu döneme Aydınlanma Çağı dendi.

Buna göre, Aydınlanma Çağı düşüncesinin aşağıdakilerden hangisinin, önemini arttırdığı söylenebilir?

- A) Milli duyguların
B) Deney ve gözlem metodunun
C) Toplum ve sınıf üstünlüğünün
D) Mutlak krallıkların

7. Yeniçağ başlarında Avrupa’da dünyanın yuvarlak olduğu düşüncesi yayılmış, bazı denizciler hep batıya gidildiğinde Hindistan’a ulaşılacağını savunmuşlardır.

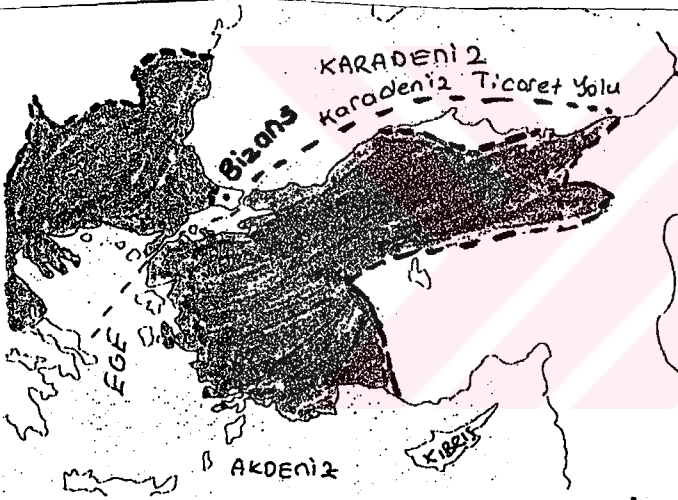
Buna göre kilisenin bu keşif hareketlerine karşı çıkmaması için aşağıdakilerden hangisini ileri sürdüğü söylenebilir?

- A) Keşiflerle Hıristiyanlığın daha fazla yayılacağını
B) Avrupa’da siyasal birliğin sağlanacağını
C) Kutsal toprakların ele geçirileceğini
D) Avrupa’da mezhep birliğinin sağlanacağını

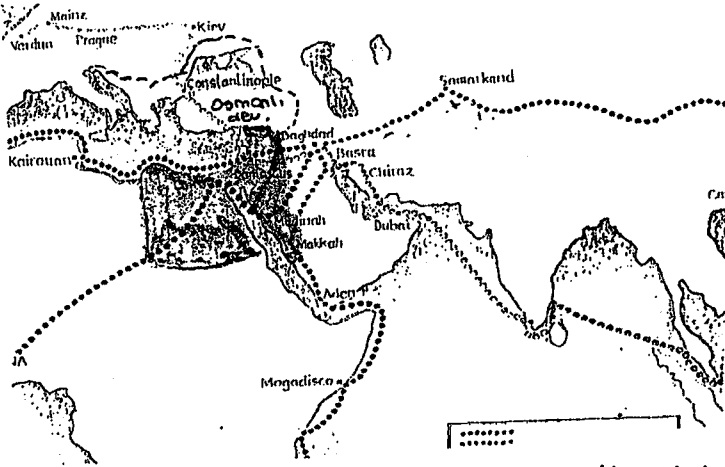
İSTANBUL'UN FETHİ VE SONRASI ÜNİTESİ KLASİK SINAV SORULARI
(ÖRNEK SORULAR)

ÖN ÖLÇÜM SORULARI

1. 1 no'lu haritaya bakarak, İstanbul'un fethinin nedenlerini bulunuz. Sizce bunlardan hangisi en önemli nedendir, açıklayınız.
2. İran hükümdarı Şah İsmail'in Şii olması Osmanlı hükümetiyle ilişkisini nasıl etkilemiştir? Açıklayınız.
3. 3 no'lu haritaya bakarak,
 - a. Osmanlı Devleti'nin Kıbrıs'ı neden almak istediğini açıklayınız.
 - b. Osmanlı Devleti'nin Kıbrıs'ı almasının sonuçları nelerdir?



Harita 1: Taralı alan Osmanlı Devleti'dir. (15. yy'da Osmanlı Devleti).



Harita 2: Koyu renkli bölge Memlük Devleti'dir. Noktalarla belirlenmiş hat İpek ve Baharat yollarını göstermektedir. Siyah kesik çizgiler Osmanlı Devleti'nin sınırlarını göstermektedir.

SON ÖLÇÜM SORULARI

1. İstanbul'un fethedilmesinin nedenlerini yazınız. Sizce bunlardan en önemlisi hangisidir? Neden?
2. İran hükümdarı Şah İsmail, Sünni mezhebinden olsaydı, Osmanlı Devleti'yle aralarındaki ilişki nasıl olurdu?
3. Osmanlı Devleti'ni İnebahtı Savaşı'na götüren nedenleri, Kıbrıs'ın alınmasını göz önünde bulundurarak açıklayınız.



EK-11

AVRUPA'DA YENİLİKLER ÜNİTESİ KLASİK SINAV

(ÖRNEK SORULAR)

1. Coğrafi Keşiflerin Avrupalılar ve Yerliler açısından sonuçlarını ayrı ayrı açıklayınız.
2. Rönesans ve Aydınlanma Çağı'nın sonuçlarının, benzer ve farklı yönlerini açıklayınız.
3. Sanayi Devriminin Avrupa ülkeleri ve Osmanlı Devleti açısından sonuçları nelerdir?



EK-12

BAŞARI/BAŞARISIZLIK YÜKLEMELERİ ÖLÇEĞİ

(ÖRNEK MADDELER)

Başarı Yüklemeleri	HİÇ	ORTA	ÇOK
1. Dersin öğretmenini seviyor olmam.			
2. Derslere devam ediyor olmam.			
3. Sınavlarda dikkatimi toplayabiliyor olmam.			
4. Öğretmenimin öğrencilerle iyi ilişkiler kuruyor olması.			
5. Bu derse çok çalışıyor olmam.			
6. Öğretmenimin dersi iyi anlatıyor olması.			
7. Öğretmenin derste bizimle ilgilenmesi.			
8. Çalışmak için yeterli araç gerecinin olması.			
BAŞARISIZLIK YÜKLEMELERİ	HİÇ	ORTA	ÇOK
1. Derslere devam etmiyor olmam.			
2. Çekingen oluşum.			
3. Bu dersi sevmiyor oluşum.			
4. Şansımın kötü gitmesi.			
5. Kişisel sorunlarımın olması.			
6. Sınavda yeterli sürenin verilmemesi.			
7. Bu derste temelimin iyi olmaması.			
8. Dersin öğretmenini sevmiyor olmam.			

GÖRÜŞME KAYITLARI

Araştırmacı: Önceki sosyal bilgiler dersleriyle, bu dönem işlediğimiz sosyal bilgiler derslerini karşılaştırdığında ne gibi farklılıklar görüyorsun?

1. **Öğrenci:** Bu dönem daha zevkli geçti. 6. sınıfta önceki derslerde çok fazla zevk alamıyordum o yüzden sosyal bilgiler dersinden soğumuştum. Ama sizin göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı derse karşı ilgim arttı. İsteğim arttı. Önceki derste sıkı bir hava vardı. Çok kalsikti. Öğretmen konu veriyordu. Çalışıyorduk. Anlatıyorduk, ama burda ise daha iyi anladık. Siz kağıtlar dağıttınız, onlarla dersleri pekiştirdiniz. Gruplarla çalıştık, orada daha iyi anladım. Sadece ders konusunda değil, arkadaşlar arasında paylaşmayı, birlikte çalışmayı öğrendim, onlardan kazanacağım çok şey olduğunu anladım.
2. **Öğrenci:** Bence hayatımda ilk kez böyle bir ders işledim ama gerçekten güzeldi. Hem derse olan ilgimizi arttırıyordu. Diğer derslerde mesela geçen yılki sosyal bilgiler derslerinde sürekli anlatım yapıyorduk, biri anlatıyordu, pek anlamıyordum ben açıkçası öyle geçiyordu, ama bu şekilde sizin yapığınız derslerde daha çok derse yönelmemi sağladı bu. Değişik değişik alıştırmalar yaparak bence daha çok iyi kavramamızı sağladı. Önceden grupla çalışmıyorduk.
3. **Öğrenci:** Önceki sosyal bilgiler dersinde öğretmen sadece konuyu okutturup anlatıyordu. Ama şimdi grupla çalışmak daha iyi oldu, konuları daha iyi anladık. Birbirimize daha iyi bağlandık grup çalışmalarında arkadaşlarımızla.
4. **Öğrenci:** Bu seneki sosyal bilgiler dersinde daha iyiydik.Çalışmaları yaptığımızda o kağıtlardaki Rönesans'la ilgili, reformla ilgili konularda gayet güzel olmuştı. Önceki sosyal bilgiler dersi iyiydi ama bu sene daha zevkli geçti. Geçen sene de gruplarla çalışıyorduk ama şimdiki grup çalışmaları gibi değildi. Yoklama listesinden 5 kişi alıp, her günkü konuyu bir defa 5 kişi anlatır. Ama bu grup çalışmaları daha farklıydı. Hem daha iyi bir iletişim oldu arkadaşlarımız arasında hem de sadece o konuyu çalışıp gelmiyorduk, sizin yapacağınızı biliyorduk, yani kağıtları verdiğimizde her konudan vereceğinizi bildiğimiz için öyle çalışıp geliyorduk. Geçen senesinde ise sadece bize verilen konuyu çalışıyorduk. Önceki gruplarda da görevlendirme vardı.
5. **Öğrenci:** Çok farklar gördüm. I. dönemdeki daha eğlenceli geçiyordu. II. Dönem de güzel geçiyor ama eğlenceli değil. Geçen sene ki açıkçası ben sevmiyordum.Bu sene çok sevdim. Öğretmen farkı vardı. Öğretmen çok sinirleniyordu. Bu sene siz çok güzel çok tatlı. Önceki dersler sıkıcı işleniyordu. Çünkü orada hep anlatım yapılıyordu. Hep haritaya bakarak anlatılıyordu. Herkes tahtaya çıkıyordu. Bu seneki derslerimiz eğlenceli oluyor.Reklamlar yapılıyordu. Çok eğlenceliydi. Grup grup çalışıyorduk, grup grup çalıştığımızda da arkadaşlarımızla anlaşabiliyorduk.Anlaşamadığımız arkadaşlarımızı daha iyi tanıyorduk. Öğretmeni sevmeye başladık.
6. **Öğrenci:** Bu işlediğimiz dersler daha zevkli. Bizim eski derslerimizde de küme çalışması vardı.Ama böyle değildi. 3'lü gruptuk bizdik. Biz çalışıp geliyorduk, özetini çıkarıyorduk, anlatıyorduk. Sizde kağıtlar yapıp, veriyordunuz onlara bilgileri yazıyorduk. Baya bir fark vardı.Tabii ikisinde de anladım ama bu son çalışmalar daha zevkliydi. Küme çalışmasından çok hoşlanıyorum. Diğer çalışmalarda da gruplarda görevler oluyordu. Eskisinde herkes farklı çalışıyordu. Bizde konu aynıydı ama çalışmalar farklıydı. Diğerinde sadece anlatıyorduk.
7. **Öğrenci:** Çalışmalarda özet çıkarıp daha sonra anlatım yapıyorduk. Sizinle yaptığımız çalışmalarda konu veriyordunuz ve değişik tarzda anlatıyorduk. Rap gibi, reklam gibi...Çeşitli çalışmalar yapıyorduk.

8. **Öğrenci:** Siz daha iyi anlatıyorsunuz. O da anlatıyordu da, sizde daha iyi oldu.Sizin anlatışınız daha iyi.Sizin gibi işlemiyorduk.Konuları anlatım, soru-cevapla işliyorduk. Şimdiki daha esprili oluyordu.Daha komikti.İç açıcıydı. Birbirimizle konuşuyorduk, hip hop çok komik geçmişti. Biz derslerde grup çalışması şeklindeydi. Grup çalışması sırasında arkadaşlar birbirini daha iyi tanıyordu, yakınlaşıyorlardı.
9. **Öğrenci:** Sosyal bilgiler dersinde sadece hoca anlatıyordu, kimseye anlattırmıyordu. Bizde grup yaptığımız için daha iyiydi bu seferki. Arkadaşlar arasında iletişim, vb.
10. **Öğrenci:** Bu sosyal bilgiler dersinde daha çok öğreniyorum bu çalışmalardan dolayı. Bu çalışmaları sık sık tekrarlıyorum. Önceki derslerde güzeldi ama pek hoşuma gitmiyordu. Bazen öğretmenimiz ezberletiyordu onun için. Bunlarda ezberlemeye gerek kalmıyordu. Okulda yapıp evde tekrar oluyordu. Getirdiğiniz çalışmaları yaza yaza öğreniyorduk. Öğretmenimiz anlatıyordu, biz de tekrar ediyorduk, ezberlettiriyordu. Anlatıyorduk. Siz ise çalışmaları veriyorsunuz, sonra da açıklıyoruz size.
11. **Öğrenci:** Geçen sene konuları çok yavaş işliyorduk, siz gelince çok hızlandık. İşleme yöntemleri arasındaki farklar, öğretmen anlattırıyordu, evde çalışıyorduk, okulda anlatıyorduk. Paragraf ya da konu konu. Sonra kendisi konuyu topluyordu. Bu sene grup çalışması yaptık, çok değişik, daha önce hiç yapmadığımız şeyler yaptık.
12. **Öğrenci:** Geçen seneki sosyal derslerinde çok tanım yazıyorduk, öğrenciler yazmayı sevmez, burada hep daha çok aklımda kalıyor. Siz bize İstanbul'un fethini sorsanız ben 4 neden söylerim. Öteki derslerimizde özet çıkarıyorduk, iki kere okuyorduk, anlatıyorduk, hayli hayli daha iyiydi bu dersler onlardan, daha çok aklımda kaldı.Yaptığımız alıştırma ile akılda kalıyordu. Önceden okuyorduk, pekiştiriyorduk. Grup oluyorduk, öyle olunca herkesin fikri öne sürülünce daha çok bilgi oluyor.
13. **Öğrenci:** Hoca çok hızlı geçiyordu konuları. Fazla bir şey anlamıyordum. Sizinle işlerken biraz daha yavaş işliyorduk, daha iyi anlıyordum. Hoca anlattırıyordu, anlatana + veriyordu, sonra geçiyordu. Biz grup çalışmasında hem bilmediklerimizi öğrenebiliyorduk, ötekinde bilmediklerimizi öğrenemiyorduk. hem de daha iyiydi.
14. **Öğrenci:** Diğer öğretmenimiz hem biraz sertlik bakımından daha iyiydi. Hem konu işleyişimiz daha iyi geliyordu bana. Öteki dersimizde de grup oluşturuyorduk ama öyle zevk yoktu, öyle kalkıp anlatıyorduk. Eskiden sosyal bilgiler dersi için sevinerek gelmezdim ama şimdi sevinerek geliyordum. Öteki öğretmenimiz kendisi anlatıyordu konuları. Biz de anlatıyorduk, yetişkin insanlar gibi anlatıyordu, bizim anlayacağımız şekilde anlatmıyordu, bir öğretmen gibi anlatıyordu, arkadaş gibi davranmıyordu. Bize verdiğiniz çalışmaları yapıyorduk, işleyiş bazen kanal sunar gibi oluyordu, bazen gazete haberleri gibi oluyordu, siz bize dersin dışında kağıtlar veriyordunuz kitaptaki bilgilerden daha çok bilgi oluyordu.
15. **Öğrenci:** Sadece geçen sene daha başarılıydım, geçen sene de küme oluşturuyorduk, herkes konu anlatıyordu, hocamız yazdırıyordu, o da anlatıyordu. Şimdi siz de küme yapıyorsunuz. Biz soru soruyorduk, arkadaşlar soru soruyordu. Fotokopi veriyorsunuz.Siz anlatıyorsunuz. Bizim yaptığımız etkinlikler farklıydı. Önceki kümede herkes farklı konuları çalışıyordu.
16. **Öğrenci:** Bu sosyal bilgiler dersleri daha güzel oluyordu, öteki dersler sıkıcıydı, öğretmen çıkıyor, anlatıyor anlatıyor, bir de yazdırıyordu. Siz gelince değişti, alışınca da güzel oldu. Örnek, konu anlatımlı kağıtlarla işliyorduk, küme kümeydik, öyle oluca arkadaşlar birbirini daha iyi tanıyabiliyordu, dayanışma içindeydik.
17. **Öğrenci:** Öncelikle işlediğimiz sosyal bilgiler dersleri daha güzel, çünkü önceden daha değişik uygulamalar yapmıyorduk, bu uygulama bize daha zevkli geldi, önceden böyle zevkli geçmiyordu. Önceden deftere yazı yazılıp ezberleniyordu. Siz bize daha değişik çalışmalar yaptırdınız, bu çalışmalar sayesinde çok fazla ezberlemeden aklımızda kaldı.
18. **Öğrenci:** Ben bu sosyal derslerini geçen sene daha iyi anlıyordum. Güzel gruplar kurduk ama ben bireysel çalışmayı seviyordum. Siz grup yapıyordunuz. Etkinlikler çok güzeldi,

anladık, düşünce hayalimiz gelişti. Gerçekten güzeldi, önceden sadece anlatım yapıyorduk.

19. **Öğrenci:** Önceki sosyal bilgiler derslerinde anlattırıyordu, yazdırdıklarını soruyordu, siz deftere bağlı kalmıyorsunuz, başka şeyler soruyorsunuz. Eskiden fazla bir şey yapmıyorduk, öğretmen belli kişileri seçiyordu. Öğretmen belirli kişileri seçiyordu. Tahtaya kaldırıp anlattırıyordu, sorular soruyorduk birbirimize Böyle daha anlaşılır.
20. **Öğrenci:** Çok fark var. Teknik ve öğretmen açısından çok fark var. Geçen yıl sıkılıyordum, şimdi hep sosyal dersinde olmak istiyorum. Geçen yıl sürekli anlatıp anlatıp geçiyorduk, şimdi öyle değil, biz hiç anlatmıyoruz. Siz anlatıyorsunuz, çalışmalar yapıyoruz, daha eğlenceli ve daha güzel oluyor. Balıkkılçığı, rap yapmıştık.
21. **Öğrenci:** Geçen seneki öğretmenimiz, çok fazla anlamıyordu, konuları anlatmıyordu. Atlıyordu. Sizin etkinlikleriniz çok güzeldi. Daha kolay akılda kalıyordu, daha güzel anlıyorduk kavradık.

Araştırmacı: Grup arkadaşlarınızla ilişkilerinizde ne gibi değişiklikler oldu?

1. **Öğrenci:** Çoğunlukla hepsinden hoşlandım, çünkü farklıydı. İlk defa böyle şeyler oluyordu. Sizin öğrencilerinizle olan ilişkilerinizden hoşlandım. En büyük şey İnsanı derse bağlayan şey oydu.
2. **Öğrenci:** Şekiller çizdiniz, nedenleri sonuçları, o şekilde daha iyi kavramamızı sağladınız. Grup olarak çalıştığımızda bireysel olarak tabii ne bileyim mesela soracağım bir şey oluyor, onu araştırıyorsun ama grup olarak çalıştığımızda toplu bir şekilde hem onları daha çok bilmeyenleri bilgilendiriyorsun ayrıca bilmediklerini varsa arkadaşlara sorabiliyorsun, bu şekilde kendime güvenim arttı benim.
3. **Öğrenci:** En çok grup içinde çalışmaktan hoşlandım. Çünkü birlikte karar almak daha iyi tek başına karar almaktansa hepimizin bilgilerini toplayıp öyle yazıyorduk. Daha iyi oldu.
4. **Öğrenci:** Sizin yaptırdıklarınız bence daha zevkli geçiyordu. Hem de o çalışmalarda sadece öğretmen anlatıyordu, sizin yaptıklarınızda hep birlikte çalışıyor, ama bunda bir zorunluluk yok, isteyen + isteyen – alıyordu.
5. **Öğrenci:** Reklam olarak tarihi konuları işledik. İşleme tekniklerinden hoşlandım. Keşke siz olsaydınız.
6. **Öğrenci:** Küme zaten çok hoşuma gidiyordu. Tanımadığımız arkadaşları biraz daha sevdik. Daha iyi oldu.
7. **Öğrenci:** Avrupa'da Yenilikleri daha çok sevdim. Eski tarihi seviyordum. Grup çalışması güzel oldu. Arkadaşlarla ortak düşünce yaparak birbirimize soru sorarak hangisinin daha doğru olduğunu bulmaya çalışıyorduk.
8. **Öğrenci:** En çok Osmanlı Devleti'nin geçmişi hoşuma gitti. Haber kanalı bağlanmıştı ya, o güzeldi. Anlatışınız hoşuma gidiyordu.
9. **Öğrenci:** Dersin anlatımından, eğlenceli, komik, daha çok bilgili.
10. **Öğrenci:** Birlikte çalışmaktan, arkadaşlarıma yardım etmekten hoşlandım, ben onlara, onlar bana.
11. **Öğrenci:** Ben şarkı yapmıştık onu çok sevmişim, bir de grupları kendimiz hazırladığımızda hoşuma gitti, yeni yeni şeyler yapmıştık en başta o çok hoşuma gitti.
12. **Öğrenci:** Alıştırmalardan hoşlandım. Gruplaşmadan hoşlandım. Fikirlerden dolayı.
13. **Öğrenci:** Grup çalışması hoşuma gitti, bilmediğimi öğrenebilmem hoşuma gitti. Bir de konuları anlamam. Yaptığımız çalışmalar etkili oldu.
14. **Öğrenci:** İşleyiş tarzınızdan hoşlandım, eğlenerek işliyordum, hiç sıkılmıyordum, mutlu oluyordum. Öğrenebilmem için öğretmeni sevmem gerekiyordu, sizi de sevdim.

15. **Öğrenci:** Küme oluşturulmasından hoşlandım, daha zevkli bence. Herkesin fikri alınıyor.
16. **Öğrenci:** En çok küme olması. Çünkü arkadaşlarla iç içeyiz. Herkesin fikri soruluyordu. Tek kişilikte kimse katılamıyordu böyle olunca herkes katılabiliyordu.
17. **Öğrenci:** Öncelikle grup çalışması olduğu için herkes birbiriyle daha fazla ilgilenme fırsatı buldu. Öğrenemediğimiz bir şeyi arkadaşlarımıza sorarak öğrenebildik.
18. **Öğrenci:** En çok grup grup etkinlikler veriyordunuz, kendinizi şu adam yerine koyun dediniz, hayal dünyamız gelişti. O zamanki yaşamla çok farklılıklar görüyoruz.
19. **Öğrenci:** Genelde okumayı, sizin hazırlayıp verdiğinizden hoşlandım. Daha çok bilgi. Eğlendim yaparken.
20. **Öğrenci:** Teknikten hoşlandım, grupça çalışıyorduk, daha eğlenceli oluyordu. İnsan kendisi daha az şey düşünebiliyor, ama çeşitli fikirler ortaya atılınca daha güzel sonuçlar ortaya çıkıyor.
21. **Öğrenci:** En çok balıkkılçığı hoşuma gitti. Bir de grupla çalışmak. Çünkü normalde grupta bir kişi anlamadığı zaman diğeri anlatabiliyor. Diğerinde böyle bir şey yok. Geçen sene anlamadığımız konuları teneffüste konuşuyorduk. Ama bunda derste konuşabildik. Bu daha iyi, zamanımız çok oluyordu. "Duydunuz mu"yu çok sevdim. Reklamlar da hoşuma gitti.

Araştırmacı: Bu çalışma süresince kendinde ders içi ve dışı nelerin değiştiğini fark ettin?

1. **Öğrenci:** Aramızda daha fazla bir yakınlaşma oldu. Sınıfta konuşmadığımız arkadaşlarla bile bazı şeyleri paylaştık, bu da bizim yakınlaşmamızı sağladı.
2. **Öğrenci:** Daha çok dayanışma oldu aramızda, daha çok bir yakınlaşma oldu. Her konuyla ilgili birbirimize bir şey sorma gibi bir alışkanlığımız oldu, önceleri bilmiyorum bu benim düşüncem, birkaç arkadaşımız daha çok çalışkan olmayan birini sürekli itiyorlardı. Onlarla ilgilenmiyorlardı, bunları ben çok gördüm, öyle bir izlenim bıraktı bende. Böyle olunca tabii şimdi daha değişik oldu, bu sefer hem başkasının başarısını daha iyi anlamış oluyorsun, ilk geldiğim zamanlar ben de şey olmuştum, tabii alıştığım için 5 yıl orada okumuştum bu nedenle biraz yabancılık çekmiştim, pek arkadaş seçememiştim, arkadaşlar arasında bozukluklar olmuştu, yanlış tanıdımlardı beni ama şimdi onlar düzeliyor.
3. **Öğrenci:** Sınıfta pek değişiklik olmadı. Normal.
4. **Öğrenci:** Anlaşamadığım biriyle grup arkadaşı olduğum için çok iyi anlaştığım oldu. Çok iyi anlaştım çünkü bize yönelen bir şey vardı. Başarmak zorundaydım çünkü çalışmam gerekiyordu o konuyu. İnsan anlaşamadığı kişilerle çalışabiliyormuş. İnsanları küçümsememek gerekiyor, ne olursa olsun çalışmak gerekiyor.
5. **Öğrenci:** Çok iyi tanımadığım arkadaşlarım vardı, içini tanımadığım arkadaşlarımı tanıdım. Sonra iyi davranmaya başladık, yardımlaşık, bilemediğimiz konuları açıklama yaptık. Daha güzel bir çalışma oldu.
6. **Öğrenci:** Zaten grup arkadaşlarımın bir çoğunu tanıyordum. Sorunum yoktu. Tanımadıklarımı da daha iyi tanımış oldum. Birazcık tanımış oldum. Daha da tanımaya çalışacağım.
7. **Öğrenci:** Grup arkadaşlarımızla iyi geçiniyorduk. Sadece başka gruptan bir arkadaşımız, bizim bilgilerimizi kopya etmeye çalışıyordu. Kızdık.
8. **Öğrenci:** Grup arkadaşlarımızla daha iyi çalışıyorduk. İlk önce beni çalışmıyor sanıyorlardı. Ben hırslandım, bir kere 5 aldım, arkadaşlarıma kendimi gösterdim, onlar da kabul ettiler.
9. **Öğrenci:** Tabii canım, Ali'yle ben köttüysem grubun içinde birbirimizi düzelttik. Anlaşmaya başladık.

10. **Öğrenci:** Arkadaşlarımızla daha iyi geçinmeye başladık. Daha çok konuşmaya başladık. Derslerden sonra da sınavlara birlikte çalıştık.
11. **Öğrenci:** Konuşmadığım insanlar geldiğinde aramızda muhabbet arttı. Dışlama da olmadı, ayrımcılık da yapmadık, memnun kaldım ben hepsinden, sadece bana çalışacağım deyip çalışmayanlar oluyordu.Arkadaşlarımla aram bozulmadı.Sadece tanımadıklarımla daha çok kaynaştık
12. **Öğrenci:** İlk grubumda sevmediğim kızlar geldi.Daha iyi arkadaşlıklar kurduk. İletişim arttı. Sevdiğim arkadaşlarla olunca daha iyi oluyordu
13. **Öğrenci:** Fazla gözlemedim.İyiydi de o kadar iyi değildi.Biraz etkilendi.Birbirimize daha da yakınlaştık, işbirliği oldu aramızda.
14. **Öğrenci:** Hiç yakından tanımadığım arkadaşlarımı grupta tanışmaya başladım, onlarla birlikte dersi anlamaya başladım.Bana soğuk, itici gelen arkadaşlarımı grup çalışmalarında yakın buldum, grup çalışmalarında bendeki özelliklerin bir çoğunun onlarda olduğunu fark ettim. Hatta şu an grup çalışmasından dolayı arkadaş olup yakınlaştığım arkadaşlarım var.
15. **Öğrenci:** Hayır. Değişmedi.
16. **Öğrenci:** Tabii önceden ilk geldiğimizde pek alışmamıştım, sonradan alışınca birbirimize espriler yapmaya başladık, birbirimize sorular sorarak çalıştırmaya başladık, daha iyi bir dayanışma ortaya çıktı.
17. **Öğrenci:** Grup arkadaşlarımızla daha iyi anlaşmaya başladık.Anlaşamayacağımı sandığım kişilerle anlaşmaya başladım, sevmediğim kişileri sevmeye başladım.
18. **Öğrenci:** Bazı arkadaşlarımız çok gruplaşıyorduk.Ben birlikte olmadıklarımla oldum.Daha iyi ilişkiler kurduk.Böyle daha iyi oldu. İletişim arttı.
19. **Öğrenci:** Oldu.Arkadaşlarımla daha verimli çalıştık.Bazıları ile ilişkimiz yoktu fazla gezmiyorduk, onları tanımaya başladım, onlar da beni tanımaya başladı
20. **Öğrenci:** Evet oldu.Cem Faruk’la hiç konuşmamıştım ama bizim gruba geldiğinden beri daha iyiyiz.
21. **Öğrenci:** Oldu.Çok sık görüşmediğim arkadaşlarımla konuşmaya başladım.Zayıf olan arkadaşlarımın durumunu düzeltmeye çalıştım.bu da beni ona yakınlaştırdı

Araştırmacı: Anlamadığım yerlerde grup arkadaşların yardım edince neler hissettin?

1. **Öğrenci:** Bu derse ilgimin olduğunu fark ettim. Geçen sene bu dersten fazla hoşlanmıyordum. Karneme bir tek o 4 geliyordu. Dersimin iyi olduğunu anladım. Arkadaşlarımız arasında olabilecek iyi ilişkiler vardı.Onları yaşamıyorduk, onları yaşamaya başladık.
2. **Öğrenci:** Ben de geçen yıl sosyal dersinde anlatım vardı, ben pek anlatım , seviyordum da, sıkıcı geliyordu. Sürekli anlatım anlatım.Sosyal bir faaliyetimiz olmuyordu açıkçası.O yüzden bunu yapınca yavaş yavaş o derse karşı ısınmaya başladım, eğilimim arttı, bu şekilde artınca notlarım düzeldi.Sosyalim geçen sene 5di ama o zaman kendimi vererek çalışmıyordum ama bu yıl anlayarak çalışıyorum.
3. **Öğrenci:** Grup çalışmalarında daha iyi anladığımı fark ettim bir de evde tekrar yapınca daha iyi oldu.Geçen sene sadece bir kere anlatıp geçerdik hemen hemen anlamıyorduk dersi. Hoca da fazla anlatmıyordu zaten. Bu sene daha iyi oldu. Arkadaşlar arasındaki bağlar daha sıkılaştı.Grup çalışmasıyla daha iyi oldu.
4. **Öğrenci:** İlk başta bu çalışmalarda başarısız olduğuma artık inanmıştım. Daha sonra ablamın sayesinde daha çok çalışmaya başladım. Çünkü geçen sene hep 100 alıyordum.Bu sene notlar düşünce gerçekten çok üzüldüm. Ama sonra tekrar notlarım yükseldi.Sizin yaptırdığınız çalışmaların fotokopilerini çektiler evde çalıştım ve onları yaptığımda başarılı oldum. Ben tarihi sevmiyorum. Tarihten önce hiç bir şey yok gibi geliyor. Sağladı, çünkü onu da öğrenmem gerekiyordu.

5. **Öğrenci:** Çok değişiklikler gözlemledim. Eskiden sosyalle ilgili bir şey bilmiyordum, bu sene aklımda kaldı birçoğu diyebilirim. Anlatım konuları çok değişik oldu. Kendimde bir değişiklik buldum. Sizi tanımadan önce hiçbir öğretmeni sevmemiştim bu kadar. Size 6 ay değil 4 ay içinde çok sevdim. Başka bir öğretmen olsa 2 yıl olsa bu kadar sevmezdim.
6. **Öğrenci:** Grup çalışmasında aslında çok başarılı oluyordum ama bu sefer öyle olmadım. Aslında katılıyordum ama arkadaşların tepkileri “katılmıyorsun” gibi onlar da beni etkiledi belki ondan öyle düşünüyordum
7. **Öğrenci:** Sosyal dersini daha çok sevdim.
8. **Öğrenci:** Kendimi daha rahat hissettim. Gelmeden önce okuyup öyle geliyordum.
9. **Öğrenci:** Daha çok derse yöneldim
10. **Öğrenci:** Daha başarılı olduğumu anladım. Sonra da, arkadaşlarımızla iyi geçinmeyi öğrendim.
11. **Öğrenci:** Her şeye daha başka açılardan bakma. Değişik yöntemler uyguluyorsunuz, tek bakış açısı değil de birden çok bakış açısı aramak dersler hakkında. Bu yöntemle diğerleriyle daha çok karşılaştırmam gerektiğini anladım. Onların hissettiklerini hissetmeyi, anlamayı.
12. **Öğrenci:** Çok var. Geçen sene sosyal dersini fazla sevmezdim hep yazı yazdırdığı için, Bu sene farklı oldu daha çok anlamaya başladım, sevmeye başladım
13. **Öğrenci:** Sosyal bilgiler dersini daha iyi, doğru yaptım, seviye tespit 3 yanlışımlı çıktı. Daha iyi anladım
14. **Öğrenci:** Derste sürekli parmak kaldırıyorum. Çok konuşurum. Bu dersimde konuyu daha çabuk anlamaya başladım, siz gittikten sonra da sizin yaptırdığımız çalışmalara benzer çalışmalar hazırlayıp, ona göre çalışmaya başladım. Eskisi gibi yine konuları anlamaya başladım. Bana tarih dersi biraz sıkıcı geliyordu, biraz zorlanıyordum, tarihleri olayları ezberleyemiyordum, birbirleriyle karıştırıyordum. Bu çalışmalarla o konuları birbirinden ayırt edecek özellikler bulmaya başladım. Derste bazı hikayeler anlatıyordunuz, onları çok seviyordum, Eskiye öğrenmeyi daha çok sevmeye başladım. Eskiye öğrenmenin iyi bir şey olduğunu düşünmeye başladım. Sosyal bilgiler dersinin bana verebileceği ne kadar şey varsa onların hepsini öğrendiğimi düşünüyorum
15. **Öğrenci:** Fazla katılmadım derse.
16. **Öğrenci:** Küme olunca daha iyi oluyor. Çünkü kendim sözlerimi arkadaşlarıma aktarıp, sözcü olan arkadaşım öğretmene iletiyor, ben utangaçsam benim de sözüm söylenmiş oluyor
17. **Öğrenci:** Kendimle ilgili, daha fazla öğrenmeye başladım, öğrendiklerimi karşılaştırabildim. Tarihle ilgili bir soru sorulduğunda TV’de biliyordum.
18. **Öğrenci:** Derse ilğim daha çok arttı.
19. **Öğrenci:** Daha aktif olduğuma karar verdim. Kendi tarihimle ilgili bir şeyler öğrendiğim için çok mutlu oldum. Eskiden genelde savaş oyunlarını sevmezdim, sevmeye başladım
20. **Öğrenci:** Zevk aldım dersten. Geçen yıl çok sıkılıyordum. Araştırma yaptığımız için çok eğlenceli geçiyordu. Katılıyordum ama eğlenceli olmuyordu, zorunlu hissediyordum kendimi. Siz de isteyerek. Lisede seçme olur ya, ben FM seçeceğim derken şimdi sosyal de göz önünde bulunduruyorum.
21. **Öğrenci:** Madde yazmak için ezberlemek daha kolay oldu, anlaşılır bir şekilde anlattınız, tahtaya kalkıp anlatmak yerine spikerlik gibi. Bunlar anlamamızı sağladı. Sonra ısındım. Önceden derslere pek katılmıyordum. Öğretmen anlatıyordu, tekrarlıyorduk, soru soruyorduk. Herkesin bizim çalışmalarda konuşma hakkı oldu. 45 kişiye 12 grup olunca 12 kişiye düştü. Eve gittiğimde tarih şeridini asmıştım, evde bir oyun hazırladım kendime, oynuyordum.

Araştırmacı: Sen arkadaşlarına yardımcı olunca neler hissettin?

1. **Öğrenci:** Memnun oldum, kendi yaşıtım biri bana öğretince sanki daha iyi anlıyormuşum gibi geliyor. Bu yüzden onların bana anlatması hoşuma gitti
2. **Öğrenci:** Daha çok beni önemsediklerini, yardım etmeye çalıştıklarını. bazıları da anlamadığın yerde başka türlü düşünüyorlar “bu bunu bilmiyor, o bunu bilmiyor” diğer arkadaşlarımda da oldu bu. Biri mesela soruyor diyelim söyledikten sonra onlara karşı bir şey oluyor, değişik duygular düşünüyor küçümsemiş oluyor
3. **Öğrenci:** Bazı yerler oldu ama onda arkadaşlar söyledi veya ben soruyorum. Bir şey hissetmedim. Arkadaşların anlatması bazen daha iyi oluyor. Daha ilişkilerimiz sıklaşıyor birbirimizle. Onlar anlatınca bazen daha iyi anlıyorum
4. **Öğrenci:** Onların daha çok çalışkan olduğunu hissettim. Dedim niye onlar sorduğunda ben yanıtlayamayayım
5. **Öğrenci:** Çok hoşuma gitti.Arkadaşlarımı bir öğretmen gibi gördüm.Arkadaşım bana destek veriyor, mesela kötü not aldığımda bana anlatıyor.Anlamadığım konuları ona soruyorum. Sorduğumda bana anlatıyor
6. **Öğrenci:** Ben sormadım. Eve gelince ablam yardım etti. Çekiniyordum sormaya, öğretmenlerime de sormam. Çok çekinirim. Arkadaşlarıma da sormam yanlış anlarlar diye.
7. **Öğrenci:** Benim için daha iyi oldu.Arkadaşlarımda bana anlatması daha gurur verecek bir şey, öğrenmemek ayıp değil, hala da sormaya devam ediyorum.
8. **Öğrenci:** Kendimi daha rahat hissettim. Gelmeden önce okuyup öyle geliyordum.
9. **Öğrenci:** Sanki konuşuyormuş gibi, arkadaşlarımda rahatsız ediyor gibi, ama onlar da bana öğretmenlik yapıyormuş gibi. Olumlu oldu.
10. **Öğrenci:** Arkadaşlarım yardımcı olunca onların bana kötü davranmadığını anladım, ben de onlara tepki göstererek yardım ettim
11. **Öğrenci:** Anlamadığım yerlerde arkadaşlarıma soruyordum, onlar anlatınca mutlu oluyordum. Hiç tahmin etmediğim biri anlatınca ona bakış açım değişiyordu
12. **Öğrenci:** Çok iyi duygular hissettim. Daha yakınlaştım sanki
13. **Öğrenci:** Mutlu oldum, arkadaşlarımda anlattığı için
14. **Öğrenci:** Bazen bazı arkadaşlarımda için “bu bilmez” deyip yanına gitmiyordum, ama gruplarda herkese danışmayı öğrendim. “Bin kişiye danış, bir söz söyle” derler ya onun gibi işte. Bir çok arkadaşlarıma bir konuyu anlamadığım oldu mu hepsine ayrı ayrı sorardım. Bir tek kitaptan kendim aramaya çalışmazdım. Onlardaki bilgileri kendimle kıyasladım. + bilgilerim oldu. Mutluluk duydum, bir tek kendi bilgimin bana yetmeyeceğini, arkadaşlarımda da bilgilerinin olduğunu ona karşı saygı göstermem gerektiğini öğrendim.
15. **Öğrenci:** Sormadım, anlatmadılar. Zaten konuları anlamıştım.
16. **Öğrenci:** Mutlu oluyorum.
17. **Öğrenci:** Onların bana yardımcı olabileceklerini anladım, beni sevdiklerini anladım, onların da bu kadar yeterli bilgisi olduğunu anladım
18. **Öğrenci:** Küçümseyici duygu hissetmedim. Gerçekten arkadaşlarıma sordum anlattılar, grup halinde birleşerek olduk.
19. **Öğrenci:** Ne bileyim, sanki onların üstün olduğunu hissettim. Ama çalışarak her şeyin başarıya ulaşacağını biliyordum.
20. **Öğrenci:** Bilmiyorum, mutlu hissettim kendimi. Güzel bir duyguydu. Bir büyükten yardım almaktansa, yaşıtımdan yardım almak daha iyi.
21. **Öğrenci:** Pek fazla yardım olmadı bizde. Beni duygulandırdı. Paylaşmak hoş bir şey

Araştırmacı: Bu çalışmalarda sence herkes başarılı olabilir mi?

1. **Öğrenci:** Bazı arkadaşlarım, bazı konuları anlamadığında soruyorlardı. Ben de anlatıyordum, bu da benim hoşuma gidiyordu, arkadaşlarla birlikte çalışmamız.
2. **Öğrenci:** Onlar sorunca kendimi onların gözünde değerli hissettim.
3. **Öğrenci:** Ben yardımcı olunca kendimi iyi hissettim. Arkadaşlarıma yardımcı oluyorum, onların sorunlarını paylaşıyorum.
4. **Öğrenci:** Bana değer verdiklerimi, ve çalışkan olduğumu hissettim.
5. **Öğrenci:** Bana değer verildiğini hissettim. Bana değer veriyor ki bana bir soru soruyor.
6. **Öğrenci:** Ben yardımcı oldum ama bir şey hissetmedim. Aylin soruyordu ama onun bana sorması hoşuma gidiyordu. Beni küçük görmemesi hoşuma gitti.
7. **Öğrenci:** Kendimi iyi hissediyorum, bana sorduğu zaman gurur duyuyorum, başarılı hissediyorum, teşekkürler dediğinde kendimi benimsiyorum.
8. **Öğrenci:** Ben onlara yardım ettiğimde çok iyi oluyor. Teşekkür ediyorlardı. Beni sevdiklerini saydıklarını hissediyorlardı.
9. **Öğrenci:** Ben kabardım, gurur duydum, mutlu oldum.
10. **Öğrenci:** Ben arkadaşımın başarılı olmasını sağladığım için çok mutlu oldum.
11. **Öğrenci:** Ben onlara yardımcı olunca onlara yararlı bir şeyler kazandırdığımı düşünüyordum. Bu çalışmalarda yardımcı olmak işe yarıyor. Diğerinde yardımcı olmaya çalışsak da, dersi anlatsak da arkadaşımıza karşımızdaki istemeyince olmuyordu.
12. **Öğrenci:** Onlar da bana yakınlaştı. Sevildiğimi değer verildiğimi hissettim.
13. **Öğrenci:** Mutluluk hissettim. Arkadaşlarımla ilişkilerim daha iyi oldu diye sevinmişim.
14. **Öğrenci:** Ben kendi bilgilerimi arkadaşlarımla paylaştığımda kendimin de mutlu olacağımı öğrendim. Bir tek ben bilmeyeyim de onlar da öğrensın dedim. Paylaşmayı öğrendim. Başkalarına öğrettiğimde “demek bu konuyu biliyormuşum ki öğretebiliyorum” diye düşündüm. Kendimde de arkadaşlarıma anlatacak konularım olduğunu öğrendim.
15. **Öğrenci:** Yardımcı olduğum kadar oldum, iyi hissettim kendimi. Daha mutlu hissettim.
16. **Öğrenci:** Ben gururlanıyorum.
17. **Öğrenci:** Ben yardım edince başkasına yardımcı olabildiğim için yine çok mutlu oldum, ona da bir şeyler kazandırdığım için mutlu oldum.
18. **Öğrenci:** Arkadaşlarımı küçümsemek gibi olmasın ama çok güzel bir arkadaşımın yardım istemesi, onlara yardım ettim.
19. **Öğrenci:** Bilmiyorum, mutlu hissettim kendimi.
20. **Öğrenci:** Ben hep arkadaşlarıma ders çalıştırdığım için, güzel şeyler, hoş, öğretmen gibi.
21. **Öğrenci:** Ben yardım etmekten hoşlanırım. Kendimi çalışkan görürüm, motive olurum. Gururlanıyorum

Araştırmacı: sosyal bilgiler dersinden önce duygularında bir değişiklik oldu mu?

1. **Öğrenci:** Acaba bugün ne yapacağız, öğretmen bize neler öğretecek diyordum, önceden sıradan bir dersti.

2. **Öğrenci:** Ben severek hazırlandım, verdiğiniz çalışmalarını özenerek hazırladım, her şeyin en iyisinin olmasını istedim bu derste.
3. **Öğrenci:** Çok sevinçli oluyordum ders başlayacağı için bir de sizi göreceğim için. Çok zevkli geçiyordu zaten dersler.
4. **Öğrenci:** Bedenden sonra sosyal dersi ilk başlarda çok sıkıcı geliyordu, ama sizi tanıdıktan sonra çok zevkli gelmeye başladı. Zaten fotokopilerden de bellidir. Çektiriyordum devamlı onlardan.
5. **Öğrenci:** Çok şeyler, çok sevdim dersimi, müzik dersini sevmiyorum, sosyal bilgiler dersini çok seviyorum, en sevdiğim ders sosyal bilgiler dersi.
6. **Öğrenci:** Hoşuma gidiyordu böyle grup içinde. Ders başlamadan önce seviniyordum.
7. **Öğrenci:** Normaldi. Güzel bir ders olacağına inanıyordum sadece.
8. **Öğrenci:** Sosyal bilgiler dersi zamanı geldiğinde, zaten beden eğitimi dersinden çıktığımız için yorgun oluyorduk, kendimizi veremiyorduk, siz daha iyi anlatıyordunuz.
9. **Öğrenci:** Güzel işte. Bilgileneceğimi, iyi şeyler hissettim.
10. **Öğrenci:** Sosyal bilgiler dersini ayrı seviyordum, çünkü siz çok güzel alıştırmalar yaptırınız bize. Onun için ders güzel geçiyordu.
11. **Öğrenci:** Benim derste kendimi iyi hissetmem için öğretmeni sevmem lazım. Çok sabırsızlanıyordum. Ders gelecek, anlatacağız, çalışacağız gibi. Zaten haftada 2 gün. Onun için seviniyordum.
12. **Öğrenci:** Cuma günleri 2 dersimiz vardı, 2 ders de beden vardı. Sosyal bilgiler dersini çok seviyordum. Bedenle birleşince daha güzel oluyordu.
13. **Öğrenci:** Zaten evden çalışarak geliyordum. Hazır geliyordum. Rahatsız olmuyordum.
14. **Öğrenci:** Seviniyordum, bir kere bugün neler yapacağımızı düşünüyordum, ne gibi eğlenceli şeyler yapacak mıyız diye düşünüyordum, yine öyle sorular mı soracaksınız, yoksa eski derslerdeki gibi sıkıcı mı geçecek diyordum. Sizi gördüğümde bile mutlu olmaya başlamıştım. Arkadaşlarla konuşuyorduk ne yapacağız diye. Bazen siz kitapların dışında yazan şeyler de öğretiyordunuz, veya sizin sorduğunuz sorular kitapta yazmayan şeylerdi, biz de bir şey çıkarmaya çalışıyorduk. Şimdi hayatta da öyle olmaya başladım. Bir konudan başka bir şeyler çıkarmaya başladım. Arkadaşımın söylediğinde başka bir şey çıkarmaya başladım. Kötü anlamda değil iyi anlamda.
15. **Öğrenci:** Arkadaşlarla birlikte oturup kendi düşüncelerimizi ortaya koyduğumuzda daha büyük düşünceler olduğu için mutlu oluyordum.
16. **Öğrenci:** Pek bir şey hissetmiyordum ama arkadaşlarımla bir kümede olacağım için seviniyordum.
17. **Öğrenci:** Kendimi iyi hissediyordum, çalışabileceğim ve anlayabileceğim için mutlu oluyordum, seviniyordum diğer derslerden zevkli olduğu için.
18. **Öğrenci:** Çok seviyorum. En sevdiğim ders tarih. Dersten önce heyecanlanıyordum, evde hazırlanıyordum.

19. **Öğrenci:** Seviniyordum.Çünkü diğer derslerde böyle genelde ezbere dayalı.Sosyal bilgiler dersi öyle değil.
20. **Öğrenci:** Çok mutlu oluyordum. Bunun öğretmenle eğitiminden de farkı var. Siz daha farklısınız diğer öğretmenlerden.
21. **Öğrenci:** Çok seviniyordum. Hip hop yaptırıyordunuz ya heyecanlanıyordum acaba yine olur mu diye evde çalışıyordum, heyecanlanıyordu insan, seviyordum yani.

Araştırmacı: Bu yöntemin diğer derslerde de uygulanmasını ister misin?Neden?

1. **Öğrenci:** Hemen hemen çoğu başarılı olabilir, çünkü şimdi hem siz öğretiyorsunuz, hem böyle pekiştirmemiz için kağıtlar veriyorsunuz, hem arkadaşlarımız arasında diyaloglarımız iyi oluyor. Bunlardan herkesin aklında büyük yerler kalmıştır dersle ilgili. Yapılacak en iyi teknikleri yaptığınızı düşünüyorum
2. **Öğrenci:** Evet. Aslında hiç kimse salak değildir. Aslında herkes zehir gibidir. Kendilerini vermiyorlar, çalışma düşünceleri olmuyor. Bu çalışmalarda, kendisiyle ilgili olumlu düşünceler geliştirmesini sağlıyor hem de sizin verdiğiniz etkinliklerle kendini derse verebiliyor
3. **Öğrenci:** Evet,soru-cevap olunca daha iyi anlıyoruz. Kuru kuru anlatım olunca fazla iyi olmuyor. Derse katılınca daha iyi anlarız. Mesela derse katıldım, eve gidince tekrar yapınca anlaşılır ama derse katılmazsan eve gittiğinde tekrar yapınca pek anlamazsın. Grup çalışmalarında katılım daha çoktu
4. **Öğrenci:** İsteyen olabilir. İstiyorlarsa gerçekten olabilirler.Ama istemiyorlarsa olmazlar. Bir grup çalışmasında hem kendi fikirlerimizi söylüyorduk, hem arkadaşlarımız fikirlerini söylüyordu, daha çok bilgi sahibi oluyorduk çünkü bu da etkili olabilir
5. **Öğrenci:** Olabilir. Çünkü aklımızda kaldı, bir çok reklam yaptık, onunla ilgili aklımızda kalan oldu, adaların adaların olmasını istedik, adalar arkadaşlarımızın aklında kalmıştır.İşleniş biçiminden dolayı
6. **Öğrenci:** Olabilir. Grup çalışmasını çok seviyordum, seviyorum da. Bu çalışmaları yapan biri başarılı olmak zorunda. Geçen sene biz anlattıktan sonra birbirimize sorular soruyorduk, bilgilerimiz pekişmiş oldu. Ben en sondan bir önceki grubumdan memnun değildim. Katılmıyorlardı, biz yapınca da hata oluyordu.Benim içimden yapmak gelmedi hiç
7. **Öğrenci:** Düzenli bir çalışma olursa başarılı olabilir. Kendi kendine de çalışması gerekir.Ödevleri yapması gerekir
8. **Öğrenci:** Olabilir, çalıştıklarında yapılmayacak şey yoktur
9. **Öğrenci:** Var.(Olur). Çünkü herkes konuşuyor grup olduğu için
10. **Öğrenci:** Olabilir, evet.Çalışmalar çok eğiticiydi çünkü
11. **Öğrenci:** Olur. Çalışırlarsa neden olmasın. Bu yöntemlerin bunda etkisi var.Çünkü, mesela şarkı yaptırmıştınız. Ben orada herkesin kendine ayrı bölümler vermiştim, benim okuduğum bölüm hala aklımda
12. **Öğrenci:** Çok yüksek. Bu alıştırmalar. Geçen sene sosyal dersinde2 aldığım oluyordu ama şimdi düzelttim. Daha çok sevmeye başladım

13. **Öğrenci:** Çalışan olur. Etkinliklerin de etkisi olur. Hem evde çalışıp hem arkadaşlarının anlattıklarından hem sizin anlattıklarınızdan güzel olur
14. **Öğrenci:** Olabilir de olmayabilir de. Bir kişinin derse ilgisi yoksa siz ona oyun oynayarak bile anlamaz. Eğlenceli olduğu için derse katılır. Diğer derslerde de mesela eğlence aramaya başladık, matematik dersinde bir şey anlatılırken ben evde nasıl etüd yapsam diye düşünüyorum
15. **Öğrenci:** Var bence.Bazıları yok. Katılmıyorlarsa olmaz. Bu etkinlikler öğrencisinin başarısında etkili bence
16. **Öğrenci:** Evet. Çünkü herkes kendi fikrini ortaya koyuyor. Sözcü olan arkadaşım her hafta değişiyordu, herkesin kararı ortak alındığı için
17. **Öğrenci:** Kendimi iyi hissediyordum, çalışabileceğim ve anlayabileceğim için mutlu oluyordum, seviniyordum diğer derslerden zevkli olduğu için
18. **Öğrenci:** Mümkün. Grup halinde çalışıyoruz ya, teneffüslerde ders çalışıyorlardı, çalışıp, derste size daha iyi anlatabilirlerdi
19. **Öğrenci:** Olabilir.Çalışarak olabilir. Etkinlikler daha eğlenceli olduğu için herkesin derse katılmasını sağlayabilir
20. **Öğrenci:** Herkes başarılı olabilir. Arkadaşlarımız diğer derslerine oranla sosyal bilgiler derslerinde daha iyi oldular.
21. **Öğrenci:** Evet. Çünkü insanlar birbirlerine yardım ediyor, herkes söz hakkı alabiliyor, anlaşılır biçimde anlatıyorsunuz. Bu çalışmada herkes 2-3 defa söz alabiliyor.

Araştırmacı: Sence bu yöntemler hangi derslerde uygulanabilir?Neden?

1. **Öğrenci:** Evet isterdim. Çünkü daha iyi anlıyorum ve arkadaşlarım arasında da daha iyi ilişkiler kurabiliyorum. Bu yüzden.
2. **Öğrenci:** Evet isterdim. Bu yöntem insanın kendini derse vermesini sağlıyor bu şekilde hiç önemsemeyen insanlar önemsemeye başlıyor.
3. **Öğrenci:** Evet. Daha iyi oluyor grup çalışmalarında, daha iyi anlıyoruz. Arkadaşlarımızla ilişkilerimiz daha iyi oluyor.
4. **Öğrenci:** Bence istemem. Çünkü Sosyal dersi daha çok ezbere dayalı olduğu için iyidir. Fende de biyolojide olabilir. Çünkü biyoloji de genellikle ezbere dayanıyor. Kimyada fizikte bunları yapamazsın, sözel derslerde mesela Türkçe'de kullanılabilir.
5. **Öğrenci:** İsterdim. Çünkü daha eğlenceli oluyor. Türkçe de mesela olsaydı daha eğlenceli olurdu.
6. **Öğrenci:** İsterim. Hoşuma gidiyor böyle.
7. **Öğrenci:** İsterim. O zaman insan 10 dakikada anlıyorsa bu çalışmalarla daha kısa sürede anlar.
8. **Öğrenci:** İsterdim. Böyle arkadaşlarla birbirlerine daha yakın oluyorlar, birbirimize daha yakın olurlardı.
9. **Öğrenci:** Hayır. Sadece bu derste, sosyalde daha eğlenceli yaptığımız için.
10. **Öğrenci:** İsterim. Çünkü bunları yaparak daha iyi öğreniyoruz, arkadaşlarımızla birlikte oluyoruz.

11. **Öğrenci:** Bir şekilde isterim, bir şekilde istemem. İstemediğim kişiler olduğunda onlar konuşabiliyorlar, ben dinleyemiyorum, ya da çalışmayanlar olduğunda, komplekse giriyorum, nende onlar yüzünden benim puanım düşsün. İsteme sebepim ise çok farklı, herkes gülüyor, seviyor, çok eğlenceli oluyor, bütün kitabı incığına cıncığına değil de sadece önemli yerleri öğretiyordunuz.
12. **Öğrenci:** Çok isterdim. Hem arkadaşlık bakımından hem de dersleri daha iyi anladım.
13. **Öğrenci:** İsterdim. Arkadaşlarla iç içe oluyorduk, anlamadığımız şeyleri daha iyi anlıyorduk. Bir öğretmen bir sınıfa bakamıyor, öteki arkadaşlarımız anladı mı hem öğretmen de yorulmaz, biz de onlardan anlıyorduk.
14. **Öğrenci:** İsterdim. Öğretmenimin öyle olmasını isterdim. Oyun oynayarak kafama daha çok giriyor. Bu derste anladığım konuyu hayatım boyunca unutmam herhalde. Hem eğlendim, hem öğrendim. Başka diğer derslerde de aynı şey olursa onları da unutmam.
15. **Öğrenci:** Yok istemezdim. Kendi düşüncem daha güzel oluyor. Çalışkan olmayanlar için daha iyi ama başarılı olanlar için bireysel daha iyi. Anlamadığımız yerleri anlatınca daha iyi anlıyor.
16. **Öğrenci:** İstemem. Çünkü diğer derslerde olmaz. Fen ve matematik araştırma, bilgi istiyor. O da arkadaşlarımızda yok.
17. **Öğrenci:** Evet. Çünkü vatandaşlık dersinde de aynı yöntem uygulanırsa ezber değil de bu şekilde hem daha eğlenceli oluyor, hem de daha faydalı oluyor bize.
18. **Öğrenci:** İsterdim. Hem isterdim hem istemezdim. İstemezdim bireysel olarak daha iyi anlıyorum. İsterdim çünkü sizinki gibi çalışmalar yapılınsın isterdim. Çalışma yapmadan anlaşılıyor.
19. **Öğrenci:** Evet. Türkçe dersinde örneğin. Aynı nedenden. Kendimi daha da veririm o derse.
20. **Öğrenci:** İsterdim fakat düşündüm de matematik de nasıl uygulanır diye, güzel olurdu, öğrencinin anlamasını sağlar. Derslerdeki başarı yükselir. Derse bağlanır insan, sevmeyeceği varsa bile sever.
21. **Öğrenci:** Evet. Çünkü daha eğlenceli, sınıfın başarısı daha çok artabilir. Biz bu derslerde bunun olduğunu görüyorsak, diğerlerinde de olacağını görebiliriz.

Araştırmacı: Sence bu yöntemler hangi derslerde uygulanabilir? Neden?

1. **Öğrenci:** Türkçe'de uygulanabilir. Çünkü dersler arasında bağlantı olduğu için.
2. **Öğrenci:** Bu yöntemler bir matematik olabilir, örneğin bir problem soruyor, kafa karıştırıcı, onu tartışarak birlikte çözmeye gayret edersiniz. Fen dersi, testlerin bazısı çok karmaşık oluyor, bu yüzden mesela test çözdüğümüzde bir şık üzerinde duruluyor. Bunun ne olduğunu kendi başın tanımlayamayabilirsin. Grup içinde yaparsan daha iyi olur. Türkçe'de de olur.
3. **Öğrenci:** Matematikte, birlikte problem çözebiliriz. Fende olabilir, Türkçe'de fazla olacağını zannetmiyorum sadece yazı yazıyoruz.
4. **Öğrenci:** Çünkü Sosyal dersi daha çok ezbere dayalı olduğu için iyidir. Fende de biyolojide olabilir. Çünkü biyoloji de genellikle ezbere dayanıyor. Kimyada fizikte bunları yapamazsın, sözel derslerde mesela Türkçe'de kullanılabilir.

5. **Öğrenci:** Türkçe de mesela olsaydı daha eğlenceli olurdu. Fen olurdu. Geometrik vs. şeyler var. Daha kalıcı olacağı için.
6. **Öğrenci:** Fende yapılırsa daha iyi olur. Resimde uygulanmaz, aslında olur da. Matematikte uygulanabilir ama Türkçe’de uygulanmaz. Hoca ayrı ayrı sorduğu için olmaz.
7. **Öğrenci:** Fen dersinde özellikle probleme dayalı olduğu için çalışmak daha önemli. Grupla yapıldığında arkadaşına sorabilirim. Çünkü öğretmen anlatırken arkadaşımın işi olabilir soramam, ama bu çalışmalarda sorabilirim. Türkçe’de olabilir. Aynı sebeple.
8. **Öğrenci:** Matematikte uygulanmasını isterdim. Arkadaşlarım bana yardım ederlerdi.
9. **Öğrenci:** Belki bedende, voleybol oynarlar grup grup, matematik ya da fende olur, fende mesela deney yapıyoruz laboratuarda. Öğretmen bir problem verir, tartışarak daha çok bilgilenirsin.
10. **Öğrenci:** Matematikte olabilir. Çünkü bilmediğimiz problemleri arkadaşlarımızla çözebiliriz, İngilizce olabilir, bilmediğimiz kelimeleri birlikte yapabiliriz, din, Türkçe olabilir. Bütün derslerde uygulanabilir, çünkü çok güzel bir etkinlik.
11. **Öğrenci:** Bence Türkçe’de olabilir, çünkü dinlerim, arkadaşlarımdan dolayı dinleyemesem de evde tekrarlayabilirim, matematikte ve fende biraz daha zevksiz geçer bence, işlemleri, problemleri şarkı yapmak olmaz. Diğerlerinin puanının etkilemesinden rahatsız oluyorum.
12. **Öğrenci:** Matematikte olabilir. Öğretmen bir problem verebilir, birlikte çözebiliriz, resim olabilir, birlikte yaparız. Bütün derslerde olabilir. Sosyal dersinde oluyorsa hepsinde oluyordur.
13. **Öğrenci:** Fen dersinde mesela deneyli geçmesini, grup çalışması isterdim. Başka da sanmıyorum. Türkçe’de hoca anlattı mı anlamak kolay. Onun için.
14. **Öğrenci:** Her derste uygulanabilir. Beden dersinde uygulanamaz. Matematikte fende uygulanabilir. Konular içerisinden bir şeyler çıkartabilirsin, Türkçe’de hep aynı konular olduğu için olmaz herhalde. Ama matematikte farklıdır.
15. **Öğrenci:** Matematikte uygulanır, genelde herkes anlamıyor işlemleri, Türkçe olabilir, fen olabilir. Anlaması zor olduğu için, tartışarak daha kolay anlarız.
16. **Öğrenci:** Türkçe’de uygulanabilirdi. Belli bir konu var herkes, fikrini söyleyebilir.
17. **Öğrenci:** Fen, Türkçe, Vatandaşlık, din derslerinde.
18. **Öğrenci:** Türkçe olabilir, çünkü Türkçe’de konular çok, herkes konularla ilgili örnek toplayabilir, matematik olabilir, her grup konuları araştırır, daha çok bilgilenmiş oluruz.
19. **Öğrenci:** Türkçe dersinde örneğin. Aynı nedenden. Kendimi daha da veririm o derse.
20. **Öğrenci:** Matematik olabilir. Aynı sebepten. Bütün derslerde olması gerekir. Daha iyi olur. Eğlenceli ve kendini derse veriyorsun. Öğrencinin notu artabilir.
21. **Öğrenci:** Fende uygulanabilir. Hip hop gibi değil de benzer. Kompozisyon olabilir. Diğer derslerde kimyada olabilir.

Araştırmacı : Uygulamalar sırasında seni rahatsız eden şeyler oldu mu? Bunlar Nelerdir?

1. **Öğrenci:** Bazı arkadaşlarımın tavrı beni rahatsız etti. Erkekler olunca şimdi insanı bazen istemeyebiliyorlar, kaba davranıyorlar o yüzden rahatsız eden sadece o oldu. Sorunlar biraz zor çözüldü, üzüldüğüm yerler oldu. Benim düşüncemi kabul etmiyorlardı veya hep kendi düşüncelerinin doğru olduğunu söylüyorlardı ve davranışlarına hiç dikkat etmiyorlardı, insanı ezip geçiyorlardı.
2. **Öğrenci:** Olmadı herhalde. Ama bir yandan oldu. Çünkü bazı arkadaşlarımla huzursuz olmuştum. Sonradan yararlı oldu.
3. **Öğrenci:** Oldu. Arkadaşlarımın bana karşı bazı davranışları. Benim hoşuma gitmeyen davranışlar. Sen bilmiyorsun dediler, çalış dediler, bazen çalıştığım halde anlamıyordum, o zaman hiçbir şeye cevap verecek halim kalmıyordu. Benim gururumu zedeledi.
4. **Öğrenci:** Arkadaşlarımın konuşması beni rahatsız eder, ben her söylediğimizi dinlemekten hoşlanıyordum, çok güzel örnekler veriyordunuz, bazı arkadaşlar dinlemiyordu onlar rahatsız ediyordu.
5. **Öğrenci:** Bazen arkadaşlarla atışıyorduk. Yazıcı bazen bizim söylediklerimizi yazmıyordu, ya da değiştirerek yazıyordu, demokrasiyle çözüldü.
6. **Öğrenci:** Oldu da bazılarında. Benim söylediklerimle onun söyledikleri aynı şey olmadığına, demokrasi yapmaya çalıştık, ya da sizin hoşunuza gidecek şeyi yazmaya çalıştık.
7. **Öğrenci:** Bazen oldu. Bir grupta saçma sapan şeyler yapıyorlardı, katılmıyorlardı, ondan rahatsız oldum.
8. **Öğrenci:** Tabii oldu. Bazı arkadaşlarım beni dışladı. O zaman üzüldüm ama yine kendimi vermeye çalıştım. Öpüştük barıştık sorunları çözdük.
9. **Öğrenci:** Yaşadım. Sedef'le aynı gruptaydım. Onunla çok iyi anlaşamıyorum, Ben doğrusunu söylediğimde hayır diyordu, aramız iyice bozuldu, şimdi iyi arkadaşız.

Araştırmacı: Bu çalışmalardan sonra sende sosyal bilgiler dersine karşı değişiklikler oldu mu?

1. **Öğrenci:** Daha iyi olduğunu düşündüm, derse karşı ilgimin arttığını fark ettim ve en önemlisi bir dersin öğretmeni iyi olduğunda o dersi daha çok sevdiğimi anladım. İyi olmayan, çok fazla öğrencileriyle ilgilenmeyen öğretmenleri dinlemek çok hoşuma gitmiyor. 45 kişilik bir sınıfta teker tekerden çok grup halinde öğretmen daha çok ilgiyi bir noktaya toplayabiliyor.
2. **Öğrenci:** Siz olsaydınız daha iyi olur. Siz en azından yaptığımız çalışmalar sizle birlikte geçirdiğimiz günler gerçekten güzeldi. Ama yine de sosyal bilgiler dersini seviyorum ben. Önceden sıkılıyordum ama o tabii geçen seneydi. Şimdi öyle bir şey olmadı. Okula daha çok alıştım. Kendim için çalışmaya başladım. Başarmayı hedefledim.
3. **Öğrenci:** Oldu. Önceden sosyal bilgiler dersini pek fazla sevmiyordum sıkıcı geçiyordu, ama grup çalışmaları olunca daha çok zevk olmaya başladım, daha güzel oldu, sosyal bilgiler dersini daha çok seviyorum.
4. **Öğrenci:** Seviyordum zaten hala da seviyorum. Bence her şey güzeldi.

5. **Öğrenci:** Evet. Bundan sonra sosyal bilgileri çok seviyorum. Eve gittiğimde test çözeyim diyorum, sosyal bilgileri çözüyorum. Derse karşı ilgim ve sevgim artı çok arttı. Eskiden bu kadar değildi. İlgi göstermiyordu öğretmenimiz bana.
6. **Öğrenci:** . Olmadı. Zaten seviyordum. Daha çok çalışmaya başladım. Sosyal bilgiler derslerine ilgi duymaya başladım, baya ilgileniyorum. Daha önce ilgi duymuyordum. Kendimi daha çok çalışıyorum, kendimi başarılı hissediyorum. Sizin olduğunuz dersler daha zevkliydi.
7. **Öğrenci:** Daha çok çalışmaya başladım. Sosyal bilgiler derslerine ilgi duymaya başladım, baya ilgileniyorum. Daha önce ilgi duymuyordum. Kendimi daha çok çalışıyorum, kendimi başarılı hissediyorum. Sizin olduğunuz dersler daha zevkliydi.
8. **Öğrenci:** Evet öğretmenim. Evet eskiden sevmiyordum, seviyordum da az. Ama siz bize sevdirdiniz öğretmenim. Bu çalışmaların etkisi olduğunu düşünüyorum.
9. **Öğrenci:** Daha çok ilgilendim, sevdim. Eskiden arkadaşlarla gırgır yapıyorduk, şimdi yapmıyoruz. Grup çalışması katılmamı sağladı.
10. **Öğrenci:** Daha çok sevmeye başladım, daha güzel geçiyordu dersler.
11. **Öğrenci:** Olmadı. Zaten eskiden de seviyordum. Bu sene de çok sevdim, acaba nasıl yapacağım diye endişelerim vardı, sonra anladım, gittikçe artıyor.
12. **Öğrenci:** Oldu, baya bir oldu. Sosyal bilgiler dersini seviyorum, eskiden sevmezdim. Hala da iple çekiyorum sosyal dersini.
13. **Öğrenci:** Olmadı. 6. sınıfta da iyiydi sosyal dersim.
14. **Öğrenci:** Oldu. Eskiden sosyal bilgiler dersinde hiç eğlenmezdim, o ders geldiğinde sıkılırdım, aman şimdi tarih öğreneceğiz. Ama şimdi yeni bir şey öğreneceğiz ya da konuları işledikten sonra eve gidince nasıl tekrar ederim diye düşünüyorum, daha çok sevmeye başladım.
15. **Öğrenci:** Değişti. Önceden de seviyordum ama şimdi daha çok seviyordum. İnsanlarla iletişim daha iyi kurulabiliyordu.
16. **Öğrenci:** Evet. Daha kolay olduğunu anladım, bir de arkadaşlarımla sosyal bilgiler dersi içinde çok iyi anlaştığımı gördüm.
17. **Öğrenci:** Evet oldu. Daha fazla ilgi duymaya başladım. Çalışma olmasa da çalışma isteği duyuyorum. Bazen çok fazla sosyal çalışmam geliyor.
18. **Öğrenci:** Birazcık kendimi başarısız hissettim. Utanç duygusu yarattı. Sanki derse katılmıyormuşum gibi geldi.
19. **Öğrenci:** Hayır. Ben eskiden beri seviyordum. İlgi sürdü.
20. **Öğrenci:** Evet çok değişiklikler oldu. Tarihi araştırmak istiyorum, hoşuma gitti. Öğrenmek hoşuma gitti.
21. **Öğrenci:** Sosyal dersine girmeyi çok istiyorum, sosyal öğretmeni olmak isterdim. Hikayeler anlatıyordunuz, Beni sosyale çok bağladı.

AVRUPA'DA YENİLİKLER ÜNİTESİ BELİRTEKİ ÇİZELGESİ

DAVRANIŞLAR KONULAR	BİLGİ				KAVRAMA							
	Verilen tanımın Reform'a ait olduğunu söyleme	Verilen tanımın Hümanizme ait olduğunu söyleme	Endüjansın tanımını doğru olarak yapma	Verilen olayların doğru tarihsel dizimini yapma	Coğrafi Keşiflerin nedenlerini açıklama	Coğrafi Keşiflerin sonuçlarını açıklama	Kağıt ve matbaanın yarattığı sonuçlarını açıklama	Reform'un sonuçlarını açıklama	Aydınlanma Çağı'nın sonuçlarını açıklama	Sanayi Devriminin sonuçlarını açıklama	Verilen olayların ortak özelliklerini açıklama	TOPLAM
Yeni Buluşlar ve Sonuçları						4						4
Keşifler ve Sonuçları					3	1						4
Rönesans	1		1							1		3
Reform	1		1				4					6
Aydınlanma								1				1
Sanayi İnkılabı										2		2
TOPLAM	1	1	1	1	3	1	4	4	1	2	1	20

EK-16

DENEY GRUBUNDA ŞARKI YAPMA ETKİNLİĞİNİN SUNUMU



EK-17

DENEY GRUBUNDA GRUP ÇALIŞMASI SIRASINDA ÖĞRENCİLER





EK-18

AKTİF ÖĞRENME UYGULANAN DENEY GRUBU İLE GELENEKSEL
YÖNTEMLERİN UYGULANDIĞI KONTROL GRUBUNUN
FOTOĞRAFLARI



DENEY GRUBU



KONTROL GRUBU

İSTANBUL'UN FETHİ VE SONRASI KLASİK SINAV ÖN ÖLÇÜM BELİRTKE ÇİZELGESİ

DAVRANIŞLAR KÖNULAR	BİLGİ			KAVRAMA				TOPLAM
	İstanbul'un fethinin sonuçlarını söyleme	Kıbrıs'ın alınmasının sonuçlarını söyleme	Verilen haritaya göre İstanbul'un Fethinin nedenlerini yordama	Verilen haritaya göre Osmanlı-Memlûk ilişkilerini yordama	Verilen haritaya göre Kıbrıs'ın alınmasının nedenlerini yordama	Mezhebin ülkeler arası ilişkileri nasıl etkileyeceğini yordama	Verilen bilgiyi önem sırasına koyma	
İstanbul'un Fethi'nin nedenleri			1					
İstanbul'un Fethinin sonuçları	1						1	2
Deniz'de Türk enizciliği		1			1		1	2
Osmanlı-İran İlişkileri								2
Osmanlı-Memlûk ilişkileri			1			1		1
TOPLAM	1	1	1	1	1	1	2	8

İSTANBUL'UN FETHİ VE SONRASI KLASİK SINAV SON ÖLÇÜM BELİRTKE ÇİZELGESİ

DAVRANIŞLAR KÖNULAR	BİLGİ		KAVRAMA				TOPLAM
	İstanbul'un fethinin nedenlerini söyleme	Verilen haritaya göre İstanbul'un Fethinin sonuçlarını yordama	Osmanlı Dev. ile Memlûk dev.'inin olanaqlarının ülkelerin ilişkilerini nasıl etkilediğini yordama	Verilen sonuçlara göre Kıbrıs'ın alınmasının nedenlerini yordama	Mezhebin ülkeler arası ilişkileri nasıl etkileyeceğini yordama	Verilen bilgiyi önem sırasına koyma	
İstanbul'un Fethi'nin nedenleri	1						
İstanbul'un Fethinin sonuçları		1				1	2
Deniz'de Türk enizciliği				1		1	2
Osmanlı-İran İlişkileri							1
Osmanlı-Memlûk ilişkileri		1			1		1
TOPLAM	1	1	1	1	1	2	7

AVRUPA'DA YENİLİKLER ÜNİTESİ KLASİK SINAV BELİRTKE ÇİZELGESİ

DAVRANIŞLAR KONULAR	BİLGİ			KAVRAMA						DEĞERLENDİRME
	Coğrafi Keşiflerin Avrupalılar için sonuçlarını söyleme	Sanayi İnkılabının Avrupalılar için sonuçlarını söyleme	Sanayi İnkılabının Osmanlı Devleti için sonuçlarını söyleme	Verilen bir metinden Matbaanın sonuçlarını yordama	Matbaanın Osmanlı Devleti'nde geç kullanılmasının sonuçlarını yordama	Coğrafi Keşiflerin Verileri için sonuçlarını yordama	Rönesans ve Aydınlanma Çağının sonuçlarını benzer ve farklı yönlerini karşılaştırma	Verilen bilgilere göre Reformun nedenlerini tahmin etme	Martin Luther'in bildirisinin verilen maddelemi din ve vicdan özgürlüğü ağısından değerlendirme	
Yeni Buluşlar ve Sonuçları			1	1						2
Keşifler ve Sonuçları	1				1					2
Rönesans							1			1
Reform								1		2
Sanayi İnkılabı	1	1							1	2
TOPLAM	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9