



T.C.
SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ANALOJİ TEKNİĞİ KULLANIMININ
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA, DERSE YÖNELİK
TUTUMLARINA ETKİSİ VE ETKİNLİĞE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Ceylan AKCAN

Doktora Tezi

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Selman ABLAK

SİVAS-2023

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ANALOJİ TEKNİĞİ KULLANIMININ
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA, DERSE YÖNELİK
TUTUMLARINA ETKİSİ VE ETKİNLİĞE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**

Ceylan AKCAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi Bilim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

DOKTORA TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Selman ABLAK

SİVAS
ARALIK- 2023

KABUL VE ONAY

Ceylan AKCAN' ın hazırlamış olduğu “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Analoji Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi ve Etkinliğe İlişkin Öğrenci Görüşleri” başlıklı bu çalışma, 25.12.2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, “Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

| | |
|-----------------------------|--------------|
| Doç. Dr. Selman ABLAK | (Danışman) |
| Prof. Dr. Erkan YEŞİLTAS | (Jüri Üyesi) |
| Dr. Öğr. Üyesi Zafer YILDIZ | (Jüri Üyesi) |
| Prof. Dr. Osman ÇEPNİ | (Jüri Üyesi) |
| Doç. Dr. Bahadır KILCAN | (Jüri Üyesi) |

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Murat BURSAL

Enstitü Müdürü

ETİK SÖZÜ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu (Yönerge)'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Tezin herhangi bir bölümünü, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

/ /

Ceylan AKCAN

ÖZET

AKCAN, Ceylan, Sosyal Bilgiler Öğretiminde Analoji Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi ve Etkinliğe İlişkin Öğrenci Görüşleri, Doktora Tezi, Sivas, 2023.

Analoji tekniğinin sosyal bilgiler derslerinde kullanılmasının, derslerde anlamlı öğrenmeyi sağlayarak öğrencilerin dersteki başarılarını artıracak, bilişsel ve duyuşsal olarak gelişimlerinde olumlu etki yaratacak düşünölmektedir. Bu araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemle yapılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde bulunan MEB'e bağılı bir devlet okulunun 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma kapsamında 7. sınıf şubeleri arasından deney ve kontrol grubu şeklinde iki grup oluşturulmuştur. Gruplar oluşturulurken öğrencilerin ders başarılarının benzer özellik göstermesi dikkate alınmıştır. Veri toplama araçları, başarı testi, tutum ölçeğı, yapılandırılmamış öğrenci günlükleri ve yapılandırılmamış gözlem formudur.

Araştırmanın nitel kısmında durum çalışması deseni, nicel kısmında ise ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (SBDÖP) 7. sınıf Kültür ve Miras öğrenme alanında yer alan 5 kazanımı içeren analoji etkinlikleri tasarlanmıştır. Araştırmada geliştirilen başarı testi ve sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğı için geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel desende analizler yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun hem tutum hem de başarı testinden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Böylelikle uygulanan analoji etkinlikleri ile öğrencilerin tutum ve başarılarının artığı görölmüştür.

Araştırmanın nitel boyutunda 3 ana tema belirlenmiştir. Bu temalar, Sosyal Bilgiler dersinde analoji tekniğı uygulamasında yapılanlara ilişkin öğrenci görüşleri, sosyal bilgiler dersi analoji tekniğı uygulamasının katkalarına ilişkin öğrenci görüşleri, sosyal bilgiler dersinde analoji tekniğı uygulamasında oluşan duyuşsal duruma ilişkin öğrenci görüşleridir.

Araştırmanın nicel ve nitel bulguları birbirini desteklediği ve tutarlı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenciler analogi tekniğinin sosyal bilgiler dersinde kullanılması ile ilgili olumlu görüş bildirmiş, genel anlamda faydalı bulmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, analogi, başarı testi, tutum ölçeği



ABSTRACT

AKCAN, Ceylan, The Effect of Using the Analogy Technique in Social Studies Instruction on Students' Academic Achievements, Attitudes towards the Lesson, and Student Views on Effectiveness, Doctoral Thesis, Sivas, 2023.

It is believed that the use of the analogy technique in social studies lessons will increase students' success in the lesson by enabling meaningful learning and will have a positive impact on their cognitive and affective development. This research was conducted using a mixed method that combines quantitative and qualitative research methods. The study group of this research consisted of 7th grade students from a state school affiliated with the Ministry of National Education in Şehitkamil district of Gaziantep province in the 2023-2024 academic year. Within the scope of the research, two groups were formed as experimental and control groups among the 7th grade classes. When forming the groups, it was taken into consideration that the students' academic achievements have similar characteristics. The data collection tools were achievement test, attitude scale, unstructured student diaries, and unstructured observation form.

In the qualitative part of the research, a case study design was used, and in the quantitative part, a pre-test-post-test control group quasi-experimental design was used. Analogy activities including 5 achievements in the 7th grade Culture and Heritage learning area of the 2018 Social Studies Curriculum were designed in the research. Validity and reliability analyses were conducted for the achievement test and social studies lesson attitude scale developed in the research. In the quantitative dimension of the research, analyses were conducted in a quasi-experimental design. When the scores obtained from both the attitude and achievement tests of the experimental and control groups were compared, a statistically significant difference in favor of the experimental group was found. Thus, it was observed that the applied analogy activities increased students' attitudes and achievements.

In the qualitative dimension of the research, three main themes have been identified. These themes are student views on the application of analogy technique in Social Studies class, student views on the contributions of analogy technique application in social studies class, and student views on the affective state formed in the application of analogy technique in social studies class.

It has been concluded that the quantitative and qualitative findings of the research support each other and are consistent. Students have expressed positive views on the use of analogy technique in social studies class and have generally found it beneficial.

Keywords: Social studies, analogy, achievement test, attitude scale



ÖNSÖZ

Tezime çok büyük emek harcayan, bana her zaman güvenen, destek olan, hoşgörüsüyle, sabrıyla her daim örnek aldığım kıymetli hocam danışmanım Doç. Dr. Selman ABLAK'a çok teşekkür ederim. Lisans üstü eğitimimde bana öncü olan, bana güvenen, desteklerini her zaman hissettiğim değerli büyüklerim Prof. Dr. Hakan AKDAĞ'a ve Doç. Dr. Fikret ALINCAK'a teşekkürü borç bilirim.

Tezime fazlasıyla katkı sağlayan, bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen, akademik anlamda gelişimimde büyük emeği olan Prof. Dr. Erkan YEŞİLTAŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Zafer YILDIZ hocalarıma teşekkür ederim. Ne zaman bir sorum olsa beni geri çevirmeyen, desteğini sürekli hissettiğim, bana değerli vaktini ayıran, deneyimlerinden faydalandığım hocalarım Prof. Dr. Ebru BOZBOLAT'a ve Doç. Dr. Emrullah AKCAN'a teşekkür ederim. Doktora sürecine beraber başladığımız, tez sürecinde bana büyük destek olan sevgili yol arkadaşlarım Gülşah ŞEKER, Nagihan EVCİ ve Mustafa DOĞAN'a desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Lisans eğitimimden bu yana her daim yanımda olan, beni sürekli motive eden, her anımı paylaştığım canım arkadaşım Şeyda GÜNEŞ'e teşekkür ederim.

Desteğini sürekli hissettiğim, bana benden çok güvenen, tecrübelerinden faydalandığım, beni her daim cesaretlendiren sevgili eşim Doç. Dr. Fırat AKCAN'a sonsuz teşekkür ederim. Hayatımı güzelleştiren, sonsuz sevgi duyduğum, varlıklarına sürekli şükür ettiğim canım çocuklarım Dicle, Barış ve Murat'a teşekkür ederim. Bugünlere gelmemde büyük emeği olan kıymetli annem Gül GÜLMEZ'e, babam Yusuf GÜLMEZ'e, abim Yunus GÜLMEZ'e ve kardeşim Enes GÜLMEZ'e çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|-------------|
| ÖZET | iv |
| ABSTRACT | vi |
| ÖNSÖZ | viii |
| İÇİNDEKİLER | ix |
| TABLolar DİZİNİ | xii |
| ŞEKİLLER DİZİNİ | xiv |
| KISALTMALAR | xv |
| BİRİNCİ BÖLÜM | 1 |
| 1. GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem Durumu..... | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Önemi | 3 |
| 1.3. Araştırmanın Amacı..... | 4 |
| 1.4. Problem Cümlesi ve Alt Problem Cümleleri | 4 |
| 1.4.1. Akademik Başarıya Yönelik Alt Problemler | 5 |
| 1.4.2. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutuma İlişkin Alt Problemler..... | 5 |
| 1.4.3. Araştırmanın Nitel Kısımına Yönelik Alt Problemler | 5 |
| 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları..... | 5 |
| 1.6. Varsayımlar..... | 6 |
| 1.7. Tanımlar..... | 6 |
| İKİNCİ BÖLÜM | 7 |
| 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 7 |
| 2.1. Sosyal Bilgiler ve Öğretim Teknikleri..... | 7 |
| 2.2. Analoji Nedir?..... | 9 |
| 2.3. Analoji Modelleri ve Teorileri..... | 11 |
| 2.4. Analoji Çeşitleri..... | 13 |
| 2.5. Analoji Örnekleri | 17 |
| 2.6. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Analojiler..... | 21 |
| 2.7. Analoji Kullanımında Dikkat Edilmesi Gereken Unsurlar..... | 24 |
| 2.8. Analoji Tekniği Kullanımının Faydaları..... | 25 |
| 2.9. Analoji Tekniği Kullanmanın Dezavantajları..... | 26 |

| | |
|---|-----------|
| 2.10. İlgili Çalışmalar | 26 |
| 2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar | 27 |
| 2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar..... | 31 |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM | 36 |
| 3. YÖNTEM | 36 |
| 3.1. Araştırma Modeli | 36 |
| 3.1.1. Araştırmanın Nicel Kısmı | 36 |
| 3.1.2. Araştırmanın Nitel Kısmı..... | 38 |
| 3.2. Çalışma Grubu | 38 |
| 3.2.1. Çalışma Grubunun Oluşturulması İçin Deneysel İşlemler | 39 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 42 |
| 3.3.1. Başarı Testi | 43 |
| 3.3.2. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği..... | 48 |
| 3.3.3. Yapılandırılmamış Öğrenci Günlükleri | 65 |
| 3.3.4. Yapılandırılmamış Gözlem..... | 66 |
| 3.3.5. Etkinlik Planı ve Pilot Uygulama Süreci | 67 |
| 3.3.6. Uygulama Süreci..... | 68 |
| 3.4. Araştırmacının Rolü..... | 72 |
| 3.5. Geçerlik ve Güvenirlik | 73 |
| 3.6. Araştırma Etiği..... | 74 |
| 3.7. Verilerin Analizi | 75 |
| 3.7.1. Nicel Verilerin Analizi..... | 75 |
| 3.7.2. Nitel Veri Analizi..... | 76 |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM | 77 |
| 4. BULGULAR..... | 77 |
| 4.1. Nicel Boyuta Yönelik Bulgular | 77 |
| 4.1.1. Başarı Testine Yönelik Bulgular..... | 77 |
| 4.1.2. Tutum Ölçeğine Yönelik Bulgular | 80 |
| 4.2. Nitel Probleme İlişkin Bulgular | 83 |
| 4.2.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Analoji Tekniği Uygulamasında Yapılanlara İlişkin Öğrenci Görüşleri | 84 |

| | |
|--|------------|
| 4.2.2. Sosyal Bilgiler Dersi Analoji Tekniği Uygulamasının Katkılarına İlişkin Öğrenci Görüşleri | 90 |
| 4.2.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Analoji tekniği Uygulamasında Oluşan Duyuşsal Duruma İlişkin Öğrenci Görüşleri | 96 |
| BEŞİNCİ BÖLÜM..... | 102 |
| 5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... | 102 |
| 5.1. Sonuçlar | 102 |
| 5.1.1 Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar..... | 102 |
| 5.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar | 103 |
| 5.2. Tartışma | 104 |
| 5.3. Öneriler | 109 |
| KAYNAKÇA..... | 111 |
| EKLER | 128 |
| EK-1. Etik Kurul Onay Belgesi | 128 |
| Ek-2. MEB Araştırma İzin Belgesi..... | 129 |
| EK-3. Öğrenci Bilgilendirme ve Gönüllü Katılım Formu..... | 130 |
| EK-4. Veli Onay Formu..... | 131 |
| EK-5. Başarı Testi..... | 133 |
| EK-6. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği | 136 |
| EK-7. Yapılandırılmamış Öğrenci Günlüğü Formu | 138 |
| EK-8. Yapılandırılmamış Gözlemci Formu..... | 141 |
| EK- 9. Birinci Etkinlik..... | 144 |
| EK-10. İkinci Etkinlik..... | 151 |
| EK-11. Üçüncü Etkinlik | 164 |
| EK-12. Dördüncü Etkinlik..... | 173 |
| EK-13. Beşinci Etkinlik..... | 179 |
| EK-14. Altıncı Etkinlik..... | 184 |
| EK-15. Madde Analiz Ölçütleri..... | 190 |
| EK-16. Madde Havuzunun Uzmanlara Gönderilmeden Önceki Hali | 191 |
| EK-17. Uzman Görüşü Sonrası Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Madde Havuzu..... | 192 |
| EK-18. Maddelere Yönelik Regresyon Ağırlık Oranları..... | 193 |
| EK-19. Standardize Regresyon Katsayıları | 194 |

TABLULAR DİZİNİ

| | |
|--|----|
| Tablo 1. Tarihsel Terimleri Öğrenci Kelime Hazinesine Uygun Açıklamaya Yönelik Analojiler | 17 |
| Tablo 2. Osmanlı Devleti'nde Meydana Gelen Bozulmalar | 18 |
| Tablo 3. Gözün Yapısı ile İlgili Hedef Kavramlar ve Analoglar | 19 |
| Tablo 4. Matematiksel Analojiler | 20 |
| Tablo 5. Dolaşım Sistemi Analojisi | 21 |
| Tablo 6. Ön Test Son Test Yarı Deneysel Desen..... | 37 |
| Tablo 7. Yansızlık ölçütlerine ilişkin Shapiro-Wilk testi sonuçları..... | 40 |
| Tablo 8. Yansızlık ölçütlerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları..... | 41 |
| Tablo 9. Deney ve kontrol gruplarının bağımsız gruplar t testi sonuçları (başarı ön test puanları)..... | 41 |
| Tablo 10. Deney ve kontrol gruplarının bağımsız gruplar t testi sonuçları (tutum ön test puanları)..... | 42 |
| Tablo 11. 7. Sınıf SBDÖP 'Kültür ve Miras Öğrenme Alanı' İçin Kazanımlar ve Soru Dağılımları..... | 44 |
| Tablo 12. Uzmanların Demografik Bilgileri..... | 45 |
| Tablo 13. Üst ve Alt Grupların Aldıkları Puanlamaya İlişkin Örnek | 46 |
| Tablo 14. Madde Güçlük İndeks Değerleri..... | 46 |
| Tablo 15. Madde Ayırt Edicilik Oranı ve Ölçütü | 47 |
| Tablo 16. Kuder- Richardson Güvenirlik Katsayı Değerleri | 48 |
| Tablo 17. Güvenirlik Değer Ölçütü | 48 |
| Tablo 18. Uzmanların Görüşleri ve Kurum Bilgileri | 52 |
| Tablo 19. Uzmanların Maddelere İlişkin Yanıtları | 54 |
| Tablo 20. CVI İndeks Değeri | 55 |
| Tablo 21. Verilerin Faktör Analizine Uygunluğu (KMO and Bartlett) | 57 |
| Tablo 22. Ölçek Maddelerinin Eş Kökenlik Düzeyleri..... | 58 |

| | |
|---|----|
| Tablo 23. Ölçeğe Ait Toplam Açıklanan Varyans Değerleri..... | 59 |
| Tablo 24. Faktörlere İlişkin İç Tutarlılık Katsayıları | 61 |
| Tablo 25. Doğrulayıcı Faktör Analizinde Kullanılan Uyum İndeksler..... | 64 |
| Tablo 26. Deney Grubu Ön Test ve Son Test Karşılaştırması..... | 78 |
| Tablo 27. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Karşılaştırması..... | 79 |
| Tablo 28. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Karşılaştırması | 79 |
| Tablo 29. Deney Grubu Ön Tutum ve Son Tutum Karşılaştırması | 80 |
| Tablo 30. Kontrol Grubu Ön Tutum ve Son Tutum Karşılaştırması | 81 |



ŞEKİLLER DİZİNİ

| | |
|---|----|
| Şekil 1. Öğretimde Kullanılan Analoji Çeşitleri | 14 |
| Şekil 2. Başarı Testi Oluşturma Aşamaları | 43 |
| Şekil 3. Madde Havuzu Oluşturma Basamakları..... | 51 |
| Şekil 4. Doğrulayıcı Faktör Analizi için Yapısal Eşitlik Modeli (AMOS Diyagramı) . | 63 |
| Şekil 5. Sosyal Bilgiler Dersinde Analoji Tekniği Uygulamasında Yapılanlara İlişkin Öğrenci Görüşlerine İlişkin Model..... | 84 |
| Şekil 6. Sosyal Bilgiler Dersi Analoji Tekniği Uygulamasının Katkılarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine İlişkin Model..... | 91 |
| Şekil 7. Sosyal Bilgiler Dersinde Analoji Tekniği Uygulamasında Oluşan Duyuşsal Duruma İlişkin Öğrenci Görüşlerine İlişkin Model | 96 |

KISALTMALAR

| | |
|--------------|--|
| MEB | : Millî Eğitim Bakanlığı |
| TDK | : Türk Dil Kurumu |
| SBDÖP | : Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı |
| SBDK | : Sosyal Bilgiler Ders Kitabı |
| ABD | : Ana Bilim Dalı |
| CVI | : İndeks Değeri |
| DFA | : Doğrulayıcı Faktör Analiz |
| AFA | : Açımlayıcı Faktör Analizi |
| X | : Ortalama |
| TWA | : Analojilerle Öğretim Modeli |
| GMAT | : Analoji ile Genel Öğretim Modeli |
| Pi | : Madde Güçlük İndeksi |
| rjx | : Madde Ayırt edicilik Gücü |

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanlar, geçmişten günümüze kendisini ve çevresinde olan olayları anlamaya ve kavramaya çalışmıştır. Gözlemleri sonucunda farklı sorulara cevaplar aramış ve bu cevapları yaşamına aktarmak için çabalamıştır. Yaşamda kendini bulmaya çalışmanın ve keşfetmenin yolu, doğru bilgi kaynaklarına ulaşma ve bilgiyi yapılandırıp dönüştürmekten geçmektedir. Bu anlamda düşünüldüğünde, bilgiyi ana ve doğru kaynaklardan alabilmenin, bilgiyi işleyip paylaşabilmenin yollarından biri de şüphesiz eğitimidir.

Eğitimin ilk basamağı temel eğitimidir. Temel eğitim ile çocuklara bir dizi bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır. Öğrencilere aşılana bilgiler daha sonra öğrenecekleri bilgiler açısından bir basamak görevi görmekte, onları öğrenmeye karşı güdülemektedir. 4+4+4 sistemi ile ilköğretim okulları okul öncesi, ilkokul ve ortaokullar olarak temel eğitim basamaklarına ayrılmışlardır (Saribaş ve Babadağ, 2015: 22). Temel eğitimin son basamağı olan ortaokul düzeyinde öğrencilerin, yurttaşlık bilinci kazanmaları, temel bilgi ve beceriler ile donanmaları, milli manevi değerler ile yetişmeleri, yetenekleri doğrultusunda bir üst öğretim seviyesine donanımlı olarak geçmeleri amaçlanmaktadır (Deveci ve Aykaç, 2019: 279). Ayrıca ortaokul, öğrencilere temel alışkanlıkların, belli başlı davranış kalıplarının kazandırılmaya çalışıldığı bir dönemdir (Turan, Sünbül ve Akdağ, 2014: 2).

Ortaokul düzeyinde verilmeye başlanan branş bazlı dersler öğrencilerin ileriki öğrenme dönemlerindeki eğitimlerine temel oluşturmaktadır. Bu yönüyle ortaokul düzeyinde verilen derslerden birini de sosyal bilgiler dersi oluşturmaktadır. Ancak sosyal bilgiler dersi öğrencilerin sadece ileriki öğrenme dönemlerine temel oluşturmanın ötesinde çocuklara dün, bugün ve yarın bağlamında bilgi, beceri ve değerleri kazandırmanın yanı sıra eğitim-öğretim hayatlarının sonrasındaki yaşamlarında da ihtiyaç duyacakları içeriği sunmaktadır (Üçarkuş, 2020: 3-4). Sosyal

bilgiler dersi bir yandan öğrenciye sosyalleşmenin yollarını öğretirken, diğer yandan öğretmen ve öğrencilerin hayal gücünü geliştirerek onların yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarında destekleyici olmaktadır (Ata, 2007: 82).

Sosyal bilgiler dersi, diğer disiplinlerle kıyaslandığında, kavram, olgu ve nesnelere bakımından sözel içeriklerden yana zengin bir alandır. Konularını yaşamın içinden alması, insana ait tutum ve davranış özelliklerini ele alması bakımından farklı yöntem ve teknikler ile hazırlanan etkinlikler yardımıyla, dezavantajlı durumları, avantajlı durumlara çevirebilmektedir.

Öğretici yöntem ve teknikler kullanılarak hazırlanan etkinlikler ile öğrenme süreçleri kolaylaşmaktadır. Etkinlikler yoluyla öğrenciler üzerinde daha etkili öğrenme gerçekleşmekte, onların ilgi ve merak duygularını uyandırmada yardımcı olmaktadır. Ayrıca etkinliklerin kullanımı, sosyal bilgiler derslerinde anlaşılması zor olan soyut kavram ve olayları somutlaştırmada, etkili öğrenmeyi desteklemektedir (Çalışkan, 2008: 11). Alternatif öğretim tekniklerinden oluşturulan etkinlik örnekleri, 5N1K, yumruktan beşe kadar, vızıltı grubu, yapışkan kâğıt grafiği, tereyağı ekmek, ters beyin fırtınası, sokratik tartışma, analogi (benzeşim) vb. olarak çoğaltılabilir (Atak, 2019: 14-149). Buradan hareketle somut dönemden soyut dönemine geçişi yaşayan ortaokul çocuklarına faydalı olması düşünülen öğretim yöntemlerinden biride analogi tekniğidir.

Analogi öğretim tekniği, öğrencilerin soyut kavram ve konuları somut bir şekilde anlamalarına yardımcı olması açısından, derslerde öğrencilerin bilinmeyen, bilinen olgu ve olaylarla açıklamada etkili yollarından biridir. Öğretmenler derse yeni anlatacağı konuya, ilk önce öğrencinin bildikleri ile başlamalıdır. Çünkü öğrenciler için daha önce karşılaştığı, duyduğu bilgiler yeni öğreneceklerine nazaran daha anlamlı ve kolaydır (Köksal ve Atalay, 2015: 7-8). Piaget, çocukların yaşadıkları çevre ile etkileşim kurmaları sonucunda öğrenebildiklerini, dış dünyada gördüklerini, yaşadıklarını zihinlerinde canlandırdıklarını ve böylelikle yeni öğrenecekleri kavramları daha çabuk kavrayabileceklerini ifade etmiştir (Küçükkaragöz, 2007: 86).

Analogi ile ilgili alanyazın araştırması yapıldığında, daha çok fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji, matematik, geometri) disiplinlerinde çalışmaların (Dilber, 2006; Ketenci, 2019; Kurt ve Sarı, 2018; Şeker, 2019; Venville ve Treagust, 1997) yapıldığı görülmüştür. Uluslararası alanyazın incelendiğinde analogi ile ilgili sosyal bilimler alanlarında analoginin derslerde kullanılabileceğine ilişkin çalışmaların olması, bu

çalışmanın yapılmasında teşvik edici olmuştur (Coll, France ve Taylor, 2005; Curtis, 1988; Ray, 2011; Roochink, 1986). Yapılan araştırmalarda analogi kullanımının öğrencilerdeki ilgi ve merak duygularını arttırdığı ve kavramsal değişmeyi desteklediği görülmüştür (Dagher, 1995: 268; Keller, 1983:398). Ayrıca, derslerde analogi kullanımıyla, öğrencilerin arkadaşları ile sürekli etkileşim kurmalarına, onların farklı düşünce ve görüşlerin farkında olarak birbirlerine saygı göstermelerine yardımcı olmaktadır (Dinçer, 2005:6). Türkiye’de sosyal bilgiler dersi kapsamında analogi tekniğinin kullanıldığı erişilebilen çok az çalışmaya (Gürkan ve Doğanay, 2016; Şeyihoğlu vd., 2022) rastlanılmıştır. Analogi tekniğinin sosyal bilgiler derslerinde kullanılmasının, derslerde anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayarak öğrencilerin dersteki başarılarını arttıracığı, bilişsel ve duyuşsal olarak gelişimlerinde olumlu etki yaratacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Analoji, X kavramının Y kavramı ile olan ortak özelliklerinden yola çıkılarak tanımlanmasıdır. Birçok kişinin ilk defa öğrendiği kavramları, eski bildikleri veya benzer kavramlarla ya da daha önceki yaşantıları arasında bağlantılar kurduklarında öğrenmeleri daha kolay gerçekleşmektedir. Bu sebeple analogilerin iki gerekçe ile ortaya çıktığı söylenmektedir. İlki, eski ve yeni kavramlar arasında ilişki kurmak, bir diğeri ise soyut, anlaşılması zor olan kavramları analogi ile somutlaştırmaktır (Martin, 2003: 3).

Alanyazın incelendiğinde analogi ile ilgili birçok alanda akademik çalışmanın yapıldığı görülmüş ve bu araştırmalarda bir öğretim tekniği olarak analoginin derslerde ve öğrenme üzerindeki etkileri tartışılmıştır (Akyürek ve Afacan, 2013; Bilgin ve Geban, 2001; Günel, Kabataş-Memiş ve Büyükkasap, 2009; Keleş ve Şahin, 2015; Kesercioğlu ve diğ. 2004; Şahin, 2016; Venville & Treagust,1997).

Analoji tekniği ile daha çok fen bilimleri disiplinlerinde karşılaşılmaktadır. Bu teknik, günümüzde tarih, matematik, geometri gibi alanlarda da kullanılmakta olup yapılan araştırmalar ile bu alanlardaki derslerde fayda sağlandığı görülmektedir. Ancak sosyal bilgiler dersinin multidisipliner bir alan olmasına karşın erişilebilen literatürde analogi öğretim tekniği ile ilgili yapılmış sınırlı sayıda çalışmayla karşılaşılmıştır. Bu doğrultuda, yürütülecek olan bu çalışmanın alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler dersinin sosyal bilimler alanında yer alan farklı disiplinlerin öğrenme alanlarını bünyesinde barındırdığı bilinmektedir. Ayrıca bu alanların sözel

derslerden oluşması itibariyle önemli bir misyon üstlendiği söylenebilir. Özellikle sözel konuların soyut olması ile öğrencilerin yeni karşılaşacağı konuyu öğrenmeleri ve kendi içinde anlamlandırabilmeleri zorlaşabilir. Bu doğrultuda öğrencilere soyut olan konu, kavram ve durumların anlatılmasında analogi gibi öğretim tekniklerinden faydalanılmaktadır. Bu öğretim teknikleri ile öğrencilerin hem derse aktif katılmaları sağlanabilir hem de eğlenceli ders ortamları oluşturularak öğrencinin ilgili konuyu daha çabuk ve etkili öğrenmesi gerçekleştirilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde erişilebilen kaynaklarda sosyal bilgiler dersi ile ilgili analogik çalışmalara çok az yer verildiği görülmüştür. Analogiye sosyal bilgiler derslerinde yer verilmesinin öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda sosyal bilgiler derslerinde analogik kavramlara ve etkinliklere yer verildiğinde öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisinin olabileceği, derse olan tutumlarını, derslerde kalıcı öğrenmeyi ve yaratıcılıklarının gelişimi açısından fayda sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca problem çözme, araştırma, eleştirel düşünme, karar verme gibi becerileri üzerine olumlu etkileri olması, sınıf ortamında eğlendirerek düşüncelerini sağlaması bakımından araştırmanın yapılması önemli görülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Sosyal bilgiler öğretiminde analogi tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarısı ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek, uygulamaya ilişkin gözlemler yapmak ve öğrenci günlüklerinden elde edilen görüşleri ortaya koymaktır.

1.4. Problem Cümlesi ve Alt Problem Cümleleri

Sosyal bilgiler öğretiminde analogi tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarısı ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisi ile uygulamaya ilişkin gözlemler ve öğrenci günlüklerinden elde edilen görüşler nelerdir?

Araştırmanın amacına yönelik aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır:

1.4.1. Akademik Başarıya Yönelik Alt Problemler

1. Analoji tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
2. Müfredat programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
3. Analoji tekniğinin uygulandığı deney grubu ve müfredat programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?

1.4.2. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutuma İlişkin Alt Problemler

1. Analoji tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinden aldıkları ön tutum ve son tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
2. Müfredat programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinden aldıkları ön tutum ve son tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
3. Analoji tekniğinin uygulandığı deney grubu ve müfredat programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinden aldıkları son tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?

1.4.3. Araştırmanın Nitel Kısımına Yönelik Alt Problemler

7. sınıf sosyal bilgiler dersinde analoji öğretim tekniğinin kullanılması ile ilgili öğrencilerinin ve gözlemcilerin görüşleri nelerdir?

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

- 2023-2024 eğitim öğretim yılı ile,
- Gaziantep ilinde Şehitkamil ilçesinde bir devlet ortaokulunun 7. sınıf öğrencilerinden oluşan 2 şube ile,

- Analoji öğrenme tekniği ile tasarlanan etkinliklerin 7. sınıf sosyal bilgiler Kültür ve Miras öğrenme alanı ile,
- Araştırma süreci boyunca kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

Araştırmada olası varsayımlar verilmiştir.

- Uygulama başlamadan önce öğretmenlerin deney ve kontrol gruplarını etkilemediği ve sınıfları motive ettiği,
- Deney ve kontrol gruplarının başarı testi ve tutum ölçeklerini yanıtlarken gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttığı,
- Deney ve kontrol gruplarının öğrenmedeki ilgi ve isteklerinin eşit olduğu,
- Araştırmada kullanılan sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği, Kültür ve Miras öğrenme alanında geliştirilen başarı testi, yapılandırılmamış öğrenci günlükleri ve yapılandırılmamış gözlem notlarından elde edilen verilerin yeterli olduğu,

1.7. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: Sosyal bilim alanlarından, sosyoloji, psikoloji, tarih, coğrafya, felsefe, antropoloji, sosyoloji, ekonomi, hukuk gibi alanların belli konularından oluşan bir temel eğitim dersidir (Doğanay, 2008:79).

Analoji tekniği: Bilinmeyen bir olgu veya durumun, bilinen benzer bir olgu ile ifade edilmesidir (Dilber, 2006: 10).

Başarı testi: Araştırmada ölçülmek istenen kazanımların ne derece kavrandığını belirlemek amacıyla araştırmacının geliştirdiği geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapıldığı testtir.

Tutum: Bir durum veya olay karşısında gösterilen davranış biçimidir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu aşamasında, araştırma problemi doğrultusunda sosyal bilgiler eğitiminde analogi öğretim tekniğinin kullanılması ile öğrenme çıktılarından derse yönelik tutum ve başarıya ilişkin kavramsal çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında analogi ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş, bu bölüme literatür çalışmaları başlığı altında yer verilmiştir.

2.1. Sosyal Bilgiler ve Öğretim Teknikleri

Sosyal bir varlık olan insanoğlu, toplumsal, ekonomik ve siyasi süreçlerden etkilenmektedir. Öyle ki eğitim öğretim müfredatındaki dersler ile donanımlı bireyler yetişmekte ve bu süreçler ile öğrencilere iyi vatandaş özellikleri kazandırılmaktadır. Birçok beceri ve değeri konu edinen sosyal bilgiler bu derslerden biridir.

Sosyal bilgiler dersi, konularını hayatın içinden, insan davranışlarından almakta olup vatandaşın izinde; vatanını milletini seven, duyarlı, karşılaştığı sorunların üstesinden gelebilen, problem çözme yeteneği gelişmiş, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmeyi amaç edinmektedir. Bu bilgi ve beceriler çocuklara küçük yaşlarda kazandırıldığından bunların ileride değiştirilmesi veya olumsuz durumlarda etkilenme oranı zayıf olmaktadır. Temel eğitim çağı çocuklarına aşılana vatan, millet sevgisi, bütün hakların bilincinde olma ve çevresindekilere saygılı olma gibi sosyal bilgilerin amaçları açısından düşünüldüğünde şüphesiz sosyal bilgiler dersinin öneminden bahsetmek mümkündür (Akdağ, 2014: 2). Alanyazında sosyal bilgilerin birçok tanımı yapılmıştır. Sosyal bilgilerin en detaylı tanımı 2005 yılında, MEB tarafından kurulan bir komisyon tarafından oluşturulan programda yapılmıştır. *“Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olmak amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlere ve vatandaşlık bilgileri konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleşmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir.”* (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005: 51).

Öztürk (2006: 4) ise sosyal bilgileri her durum ve olaydan etkilenen dünya ve ülke koşullarında değişen bilgi akışı ile ortaya çıkan sorunlarla başa çıkabilen, etkin vatandaşlar yetiştirmeyi gaye edinen sosyal bilim disiplinlerinin konularının harmanlandığı bir öğretim programı şeklinde ifade etmiştir.

Toplumsal değişimlerle birlikte öğretim programlarında farklılaşmaya gidilmiş, beraberinde yeni ve güncellenen öğretim programları hazırlanmıştır. 2005 yılı itibariyle davranışçı yaklaşım terk edilip yapılandırmacı eğitime geçilmiş ve öğrencinin derste aktif katılımının ön planda olması amaçlanmıştır. Öğrenciyi ezbere yönlendiren geleneksel öğrenme teknikleri de yerini alternatif öğretim yöntem ve tekniklerine bırakmıştır. Cengizhan (2016: 224), öğretim yöntemlerini eğitim-öğretim süreçlerinde bireyin hedeflerine ulaşmasını sağlayan yol olduğunu, öğretim tekniklerini ise belirlenen yöntemin uygulama kısmıyla ilgilendiğini belirtmiştir. Bu açıdan doğru bir yöntemin doğru bir tekniği beraberinde getirebileceği söylenmektedir. İyi belirlenmiş bir yöntem öğrencilerin derslere aktif olarak katılmasını desteklemektedir.

Güneş (2014: 31-33) öğretim tekniğinin;

- Öğretim etkinliklerinin uygulanması olduğunu,
- Derslerde kullanılacak araç ve gereçlerin belirlenmesinde hangisi sorusunun sorulduğu,
- Yöntemi kullanma becerisi olduğunu,
- Kapsamının dar olduğunu,
- Yöntem olmadan da kullanılabileceği,
- İş ve işlem becerilerinden oluştuğunu belirtmiştir.

Öğretim yönteminin ise;

- Nasıl sorusuna cevap arayan bir yol olduğunu,
- Hedeflere ulaşmak için izlenen bir yol olduğunu,
- Planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde izlenen düzenli bir yol olduğunu,
- Kavram olarak geniş ve kapsamlı olduğunu,
- Bir yöntemin birçok tekniği barındırdığını,
- Yöntemin teknik olmadan kullanılamayacağını,
- İlke, süreç bakımından teknikten oluştuğunu ifade etmiştir.

İyi bir öğretim sağlamanın yolu sadece öğretilecek konuya hâkim olmakla yeterli görülmemektedir. Aynı zamanda konunun öğretiminde uygulanacak olan yöntem ve tekniklerin iyi bilinmesi gerekmektedir. Sosyal bilgiler dersinde hedeflenen başarı düzeyine ulaşabilmek için öğretmenlerin bu yöntem ve teknikleri iyi bilmeleri ve gerekli olduğu durumlarda sınıfta kullanmaları gerektiğinden söz edilmektedir (Çelikkaya ve Kuş: 744).

Alternatif teknikler ile öğrenciler öğrenme ortamlarının dışında olmaktan çıkmıştır. Öte yandan alternatif teknikler öğrencilerin aktif olarak öğrenme süreçlerine dahil olduğu ortamlar sunmakta, onlara kendi deneyimlerini elde etme fırsatı vermektedir (Atak, 2019: 228). Sosyal bilgiler alanında da kullanılan başlıca alternatif öğretim teknikleri bulunmaktadır. Bunlar arasında; açıklamalı öğrenci çizimleri, akademik çelişki, akış çizgesi, akran öğretimi, akvaryum (iç çember), altı ayakkabılı uygulama, altı şapkalı düşünme, anlam çözümlene tabloları, analogi, anlaşma daireleri, sokratik tartışma, soru ağı, soru kutusu, sosyal medya panosu, ters beyin fırtınası, sinektik, simülasyon vb. teknikler yer almaktadır. Bu öğretim tekniklerinden olan analogi, öğrencilerin üst düzey öğrenmesine katkı sunmaktadır. Analogi ile önceki eski bilgilerin üzerine yeni bilgiler oturtulmakta ve böylelikle öğrenmelerin etkisi arttırılmış olmaktadır (Ketenci, 2019: 55). Analogi ile ilgili açıklamalar ilgili başlıklarda detaylandırılmıştır.

2.2. Analogi Nedir?

Analogi teriminin yunanca kökenli olduğu ve asıl olarak orantı anlamına geldiği belirtilmiştir. Orantı kelimesinin de iki şey arasında ilişkisel bir yapı olduğu ifade edilmiştir (Juthe, 2005: 5). Analogi, Türkçe sözlükte “Ses, yapı, anlam bakımından bazı sözcüklerin örnek alınarak yeni bir sözcük türetilmesi veya var olan bir sözcüğün örnek alınan sözcüklere benzetilmesi, örneksene” şeklinde tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, [TDK], 2022).

Glynn’e (1989: 10) göre analogi; kavramlar, ilkeler ve formüller arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konulmasıdır. Analogiler keşfetme, öngörü ve bilimsel araştırmalar için önemli roller üstlenmiştir. Bilimsel ifadelerin analogik yaklaşımlarla öğretilmesi için kişilerin daha önce karşılaştıkları tanıdık olaylar ile bağlantı kurabilmeleri gerekmektedir (Bilgin ve Geban 2001: 30). Analogi öğretim modelinde, bilinen kavramlar doğrultusunda bilinmeyen kavrama doğru analogik bir hat

çizilmektedir. Bilinen kavram analog, bilinmeyen ise hedef olarak tanımlanmaktadır. Analog ve hedefin birtakım özellikleri bulunmaktadır. Analog ve hedef benzer özellikleri paylaşıyorlarsa aralarında analogik bir ilişkiden söz edilebilir. Bu doğrultuda analog ve hedef arasında sözel veya görsel karşılaştırmalar yapılabilmektedir (Glynn ve Takahashi, 1998: 1130). Castillo (1998), analogiyi, yeni bilgilerin içselleştirilmesi ve bireylerin mevcut bilgi tabanlarına konumlandırması için güçlü ve yaratıcı araçlar olduğunu ifade etmektedir. Çelikkaya (2019: 47), analogiyi, anlamlandırılmayan durum ve olayların anlamlandırılan bir olayla ilişki kurularak anlamlı hale getirme süreci olarak ifade etmiştir. Analogide, tüm yeni öğrenme ve anlayışlar önceden var olan bilgiler üzerine inşa edilmiştir. Burada ön bilgiler önem arz ettiği için kavramsal modellerin öğrenilmesinde analoginin etkisi büyüktür. Ayrıca analogilerin karmaşık bir konu ve durumun anlatılmasında da etkili olduğu söylenmektedir (Halasz ve Moran, 1982: 385).

Thiele ve Treagust (1994: 62), hedef ve analogların soyut ve somut olduklarını tespit etmiştir. Eğer ögeler duyusal ve öğrencilerin günlük yaşantılarıyla tutarlıysa somut olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmacıların inceledikleri ders kitaplarında hedef kavramları açıklayan analogların %93'ü içerisinde %87'sinin somut olduğunu görmüşlerdir.

Öğrencilerin somut kavramları soyut kavramlara göre daha kolay öğrenebildikleri bilindiği için soyut hedef kavramların öğretiminde somut analogilerden yararlanılmaktadır (Curtis ve Reigeluth, 1984: 102).

Analoji tekniğinin sınıf ortamında kullanılmasında öğrencilere kavram öğretimi üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenmektedir (Akyürek ve Afacan, 2013: 177). Harrison ve Treagust (2006: 12), öğrencilerin yeni bir kavram öğrendiğinde yeni bağlam ile eski bildikleri arasında ilişki kurup görselleştirebildikleri takdirde anlamlı öğrenmenin devamlı olacağı belirtilmiştir. Aynı zamanda öğrenciler için uygun analogiler seçildiğinde kavram öğrenimi açısından teşvik edici olduğu yani önceki deneyimler aracılığıyla yeni durumlar ve problemler arasında bağlantılar kurmaya güdülediği ifade edilmiştir.

Gabel ve Samuel (1986: 176) analogi ile ilgili yaptığı çalışmalarda, öğrencilerin analog ve hedef arasındaki kavramlar arasında bağlantı kurabildiklerinde, kavram

yanılgularının azaldığı ve kavram öğrenimi üzerinde olumlu sonuçları olduğunu belirlemişlerdir.

Alanyazındaki araştırmalara bakıldığında özetle analogi tekniğinde bilinmeyen durum, koşul, olgu ve olaylar bilinen tanıdık yollarla ifade edilebilir ve bu sayede öğrenmenin daha kolay ve kalıcı olmasını destekleyebileceği söylenebilir.

2.3. Analogi Modelleri ve Teorileri

Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde farklı analogi modellerine yer verildiği görülmüştür.

Analojilerle Öğretim Modeli (Teaching With Analogies, “TWA”)

Glynn (1994: 12-13) tarafından bu modelin geliştirilmesi için ders kitapları ve örnek olarak öğretmenlerin görev analizleri yapılmıştır. Modelin amacı öğretmenlere, ders kitabı yazarlarına ve fen öğretimi esnasında analogiler oluşturulmasına yardımcı olmak, stratejik açıdan analogileri kullanabilmek için yol göstermektir. Bu modele ilişkin yönerge şu şekildedir:

- Hedeflenen kavram tanıtılır.
- Analog belirtilir.
- Hedef ve analogun istenen özelliği tanıtılır.
- Hedef ve analog arasındaki benzerlikler ifade edilir.
- Analoginin bozulduğu yerler varsa belirtilir.
- Sonuç raporlanır.

Duit (1991: 663) bu modelin öğretimde kullanılmasının öğrencilere çok fayda sağlayacağını belirtmektedir. Fakat bu modeli tanımlayan yönergelerin titizlikle adım adım uygulanması ve izlenecek yolun unutulmaması gerekmektedir. Bu modelde amaç, öğrencinin analogiyi öğretmenin aklındaki haliyle anladığından emin olmak ve öğretmenin düşündüğü şekliyle benzerlik ilişkisini görmelerine yardımcı olmaktır.

Analogi ile Genel Öğretim Modeli (GMAT)

İlk defa Zeitoun (1984: 116) tarafından geliştirilen analogi ile öğretim modeli (GMAT) öğretimde araştırmacılara kılavuzluk yapabilecek bir model olduğu düşünülmektedir. Zeitoun'un (1984: 116) GMAT modeli 9 aşamada ilerlemektedir.

- Genel anlamda analogik öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin bazı özelliklerini belirlemek,
- Öğrencilerin konu ile ilgili önceden var olan bilgilerini ölçmek,
- İlgili konunun öğrenme materyalinin analizini yapmak,
- Kullanılması planlanan benzetmenin uygunluğunu değerlendirmek,
- Kullanılması planlanan analoginin özelliklerini değerlendirmek,
- Öğretme stratejisi ile analogiyi sunma ortamını belirlemek,
- Belirlenen benzetmeyi öğrencilere tanıtmak,
- Analogiyi öğretim ortamlarında kullanılmasının sonuçlarını analiz etmek,
- Modelin basamaklarını tekrar incelemek,

Bu modelde analogi öğretimi için uygulamanın öncesi ve sonrasında yapılması önerilen aşamalar yer almaktadır.

Köprü Kuran Analogiler Modeli

Brown ve Clement (1989: 6-22) tarafından geliştirilen, köprü kuran analogi modeli öğrencinin konuyu yanlış anlamalarının önüne geçmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin yanlış anlamaları tespit edildiğinde analogiler başarılı bir şekilde devreye sokulmaktadır. Başlangıçta öğrencilerin kavram yanlışları soru sorularak ortaya çıkarılmalıdır. Daha sonra öğrenciye bir başka durum önerilmektedir. Eğer öğrenci hedef ve kaynak arasında hala bir ilişki kuramıyorsa öğretmen öğrenciden iki durum arasında karşılaştırma yapmasını istemektedir. Öğrencinin analogik bir ilişki kuramadığı tespit edilmişse öğretmen köprü kuran analogileri öğretme süreçlerine dahil etmeye çalışmaktadır. Araştırmacılar tarafından, kaynak-çapa olarak tanımlanırken, kaynakla hedef arasındaki kurulan ilişkiye de demir atma şeklinde adlandırma yapılmıştır.

Bu model, anlamayı sağlayan etmenler için zengin bir veri kaynağı oluşturmaktadır. Modelin amacı yanlış anlaşılmanın önüne geçmek ve analogi öğretimini sağlamaktır. Köprü kuran analogilerin aşamalarını Brown ve Clement (1989: 6-22) şu şekilde ifade etmiştir.

- Öğrencilerde öncelikli olarak sabitleme anlayışının olması gerekmektedir. Sabitleme anlayışı köprü kurma aşamalarına kadar olan artma potansiyeline sahip sezgisel süreçleri kapsamaktadır (Sabitlemeden kasıt kırılğan, değişken bir yapının olmaması).

- Öğrenci başlangıç noktası ile hedef arasında benzerlik ilişkisi kuramıyorsa analogik bağlantının köprü kuran analogilerin kullanımını gibi süreçleri devreye konulması gerekmektedir.
- Öğretimin etkili ve anlamlı olabilmesi için analogik akıl yürütmeden faydalanılması gerekmektedir. Bu durumda analogiyi derslerde basit olarak sunmak süreci başlatmak için anlamlı olmayabilir.
- Son aşamada bu strateji ile öğrencinin hedef durumu yeni bir biçimde öğrenmesine katkı sağlamalı, öğrenciler açısından olumlu görülmelidir.

Bu strateji, öğrencilerin kavramsal değişimleri kullanmalarına ilişkin güdülenmeleri sağlama hedef duruma ilişkin farklı yeni bir modelin oluşturulmasına yardımcı olacağı düşünülmüştür.

2.4. Analoji Çeşitleri

Analojiler öğretim tekniği olarak, alanyazında birçok araştırmacı tarafından sınıflandırılmıştır. Thiele ve Treagust'e (1991) analogileri sözlü ve resimli analogiler ile kişisel analogiler şeklinde ikiye ayırmaktadır;

Sözlü ve Resimli Analogiler: Sözlü analogiler yalnızca yazılı metinler ile sözlü ifadeleri içermektedir. Çünkü bu tür benzetmeler metnin içerisine incelikli olarak konumlandırılmıştır. Burada araştırmacı metnin içerisindeki analog tanımından hedefle ilgili karşılaştırmaları ve sonuçları kendi çıkarmaktadır. Resimli analogiler ise görseller yardımıyla anlatılmaktadır. Öğretmen analogün anlatılmak istenen özelliğini görseller kullanarak açıklamaktadır. Çoğu resimli analogiler ifade edilirken sözlü analogiler yardımıyla açıklanmaktadır. Bu nedenle tekniksel olarak resimli-sözlü analogiler olarak tanımlanmıştır.

Kişisel Analogiler: Burada öğrenciler bir olay anlatılırken kendilerini o durumun içinde hissederek. Bu tür benzetmelerde hedef alanı tanıdık hale getirmek için çok kullanışlı görünmektedir. Fakat sezgisel durumu ifade ettikleri için yanıltıcı olma ihtimalleri söz konusudur.

Alanyazın incelendiğinde analogi çeşitlerine yönelik farklı sınıflamaların yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda Erol-Şahin (2014: 53) ise analogileri sunuş şekillerine göre basit analogiler, hikâye tarzında analogiler, oyunlaştırılmış analogiler ve resimle yapılan analogiler olmak üzere kategorilendirmiştir.

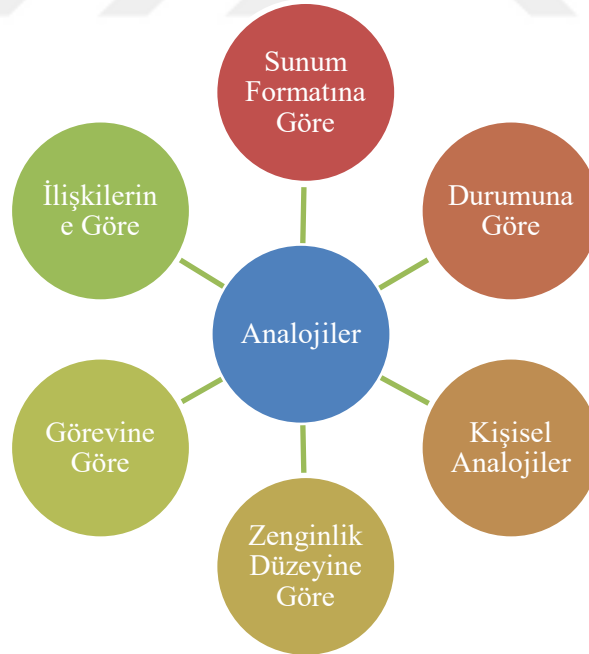
Basit Analogiler: En yaygın olarak kullanılan analogi çeşitlerindedir. Kalbin pompaya, sinir sisteminin elektrik kablolarına benzetilmesi gibi (Bilaloğlu, 2006: 18).

Hikâye Tarzında Analogiler: Bir durum ya da olayın başka durumlara benzetilmesiyle yapılan analogi türüdür. Mikropların kaleye girmeye çalışan askerlere benzetilmesi, kaleyi koruyan askerler gibi vücudumuzu da akyuvarlar korumaktadır. Nasıl askerler düşmanları bertaraf ediyorsa akyuvarlarda mikropları yok etmeye çalışırlar (Günay-Bilaloğlu, 2006: 18-19).

Oyunlaştırılmış Analogiler: Olayların, oyunlaştırılarak yapılan analogi çeşididir. Bitkilerin fotosentez yapma olayı, insanların yemek yapma olayına benzetilmesi oyunlaştırılmış analogiye örnek olarak verilebilir (Akar, 2007: 9)

Resimle Yapılan Analogiler: Bir durumun açıklanmasında resim ve grafikler yardımıyla gerçekleştirilen analogi çeşididir. Bu analogi türünde görsel hafızada etkilidir (Erol-Şahin, 2014:53).

Şeyihoğlu ve Özgürbüz (2015: 165) analogileri ayrıntılı olarak sınıflandırarak görselleştirmiştir. Görsele ilişkin bilgiler şu şekildedir.



Şekil 1. Öğretimde Kullanılan Analogi Çeşitleri¹

¹ Şeyihoğlu ve Özgürbüz 'ün (2015: 165) çalışmasından uyarlanmıştır.

Şekil 1'e göre analogi çeşitleri kapsamlı olarak verilmiştir. Analogiler; ilişkilerine göre, sunum formatına göre, durumuna göre, görevine göre, zenginlik düzeyine göre ve kişisel analogiler olmak üzere 6 bölüme ayrılmaktadır.

İlişkilerine göre analogiler; yapısal, fonksiyonel ve yapısal-fonksiyonel olmak üzere 3 kısımda incelenmektedir. Demirci-Güler ve Yağbasan (2008), ilişkilerine göre analogileri şu şekilde ifade etmiştir:

Yapısal Analogiler: Dış görünüşü üzerinde benzerliklerin kurulmasıyla geliştirilen analogilerdir.

“Ağaç gövdesinin ince dallara ayrılması gibi, soluk borusunun uzantısı olan ince borucuklar akciğerlerin içine dağılır. “Diyafram: ters çevrilmiş çay tabağına benzer.” şeklinde örneklendirilmiştir.

Fonksiyonel Analogiler: Yalnızca işlevsel olarak ve davranışa yönelik geliştirilen analogilerdir.

“Kapının arkasına takılarak kapının kendiliğinden kapanmasını sağlayan yaylar, uzayıp kısalarak kapının kapanmasına olanak sağlar. Bu hareket bize, kemiklere bağlanarak onları hareket ettiren kasları hatırlatır.” şeklinde örneklendirilmiştir.

Yapısal-Fonksiyonel Analogiler: Hem davranış özellikleri bakımından hem de fonksiyonel anlamda benzerlikleri tanımlayarak geliştirilen analogilerdir.

“İçindekiler bölümü olan bir kitapta bir konuyu bulmak niçin daha kolaydır? Derslerde ve yaşamımızda hangi çizelgeleri kullanırsınız? Bu çizelgelerde yer alan bilgiler nasıl düzenlenmiştir? Kullandığınız çizelgelerden biri de takvimdir. Yandaki takvim sayfasına baktığınızda yatay sıralardan ve dikey sütunlardan oluştuğunu görürsünüz. Her sütun haftanın farklı bir gününü gösterir. Günler yedinci günden sonra yeniden başa (pazartesi) dönerek her yatay sırada yinelenir. Örneğin; bu takvimde pazartesi günü dört kez yinelenmiştir. Günlerin böyle düzenlenmesi periyodiktir. Yani takvim düzenli yinelenen bölümler içerir. Elementler de periyodiklik gösterecek şekilde düzenlenerek periyodik çizelge oluşturulmuştur.” şeklinde örneklendirilmiştir.

Sunum formatına göre analogiler; sözel analogiler, resimsel analogiler ve sözel-resimsel analogiler şeklinde kategorilendirilmiştir (Şeyihoğlu ve Özgürbüz, 2015: 165).

Sözel Analogiler: Kaynak ve hedef aralarındaki benzerlik kelimeler aracılığıyla ifade edilir.

Resimsel Analojiler: Kaynak ve hedef arasındaki benzerlik görseller (fotoğraf veya şekil) yardımıyla ifade edilir.

Sözel-Resimsel Analojiler: Kaynak ve hedef arasındaki benzerlik sözel olarak ifade edilir ve görsellerle desteklenir.

Durumuna göre analojiler; somut-somut, soyut-soyut olarak ayrılmıştır (Şeyihoğlu ve Özgürbüz, 2015: 165).

Somut-Somut Analojiler: Kaynak ve hedefin her ikisi de somut durumdadır.

Soyut-Soyut Analojiler: Kaynak ve hedefin her ikisi de soyut durumdadır.

Somut-Soyut Analojiler: Burada kaynak somut, hedef ise soyut durumdadır.

Görevine göre analojiler; ön organize edici analojiler, aktifleştirici analojiler, son organize edici analojiler şeklinde 3 kısma ayrılmıştır (Şeyihoğlu ve Özgürbüz, 2015: 165).

Ön Organize Edici Analojiler: Analojiler öğretimin giriş kısmında, konun başında anlatılır.

Aktifleştirici Analojiler: Analojiler öğretim sırasında konu anlatımı yapılırken kullanılmaktadır.

Son Organize Edici Analojiler: Analoji öğretimin sonunda konun bitim aşamasında kullanılır.

Zenginlik düzeyine göre analojiler; basit analojiler, zenginleştirilmiş analojiler ve genişletilmiş analojiler şeklinde 3 bölüme ayrılmıştır (Şeyihoğlu ve Özgürbüz, 2015: 165).

Basit Analojiler: Kaynak ve hedef arasında benzerlik anlatılırken gerekçe ve sınırlılık ifade edilmez.

Zenginleştirilmiş Analoji: Kaynak ve hedef arasında benzerlik anlatılırken gerekçe ve sınırlılık ifade edilir.

Genişletilmiş Analojiler: Kaynak ve hedef arasında birden çok gerekçe ve benzerlik anlatılır ya da hedef kavram açıklanırken birden fazla kaynak kullanılmaktadır.

Kişisel analojiler, bu analoji tipinde kaynak ve hedef, durumun yerine kendilerini koyarak düşüncelerini sağlayacak şekilde kurgu yapılmaktadır.

2.5. Analoji Örnekleri

Literatür taraması ile farklı alanlarda tasarlanmış analoji örnekleri aşağıda yer verilmiştir. Ata'nın (2008: 11) "Türk Tarih Öğretmen Adaylarının Tarih Eğitiminde Analoji Anlayışları" adlı çalışmasında yapmış olduğu analoji örnekleri Tablo 1'de verilmiştir.

Örnek 1:

Tablo 1. Tarihsel Terimleri Öğrenci Kelime Hazinesine Uygun Açıklamaya Yönelik Analojiler

| Taban Alan (Analoji) | Hedef Alan |
|-----------------------------------|--|
| Köy Değirmeni | Fabrika |
| Kampüs | Külliyeye |
| Bakanlar Kurulu | Divan-ı Hümayun |
| Başbakan | Sadrazam |
| Bakanlar | Divan Üyeleri |
| Odalar Birliği | Lonca Teşkilatı |
| Ağalık Sistemi | Feodalizm |
| Modern Türklerin Cenaze Törenleri | Eski Türklerin Cenaze Törenleri |
| İletişim Devriminin Sonuçları | Coğrafi Keşifler ve Sanayi İnkılabının Sonuçları |
| Günümüzde Askere Gitme Törenleri | Kurtuluş Savaşında Askere gitme törenleri |
| Mevcut Anayasa | Geçmiş Anayasalar |
| Günümüzde Protesto Mitingleri | Fransız Devriminde Protesto Gösterisi |


(Ata, 2008: 11)

Tablo 1'e göre tarih derslerindeki belli başlı bilinmeyen konu ve kavramlar, bilinen tanıdık bir şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır. Burada taban alanlarda hedef alanlarda soyuttur. Soyutluk somutluk ilişkisine göre soyut-soyut analoji türü kullanılmıştır.

Şahin (2014: 65), "Tarih öğretiminde analoji yönteminin kullanılmasının ortaöğretim öğrencilerinin tutumlarına, başarılarına ve tarihsel düşünme becerilerine etkisi" adlı çalışmada analoji örneği geliştirmiştir. Örneğe ilişkin bilgiler Tablo 2' de gösterilmiştir.

Örnek 2:

Tablo 2. Osmanlı Devleti'nde Meydana Gelen Bozulmalar

| Hedef | Köprü | Kaynak |
|--------------------------|--|--|
| Osmanlı Devlet Kurumları | Sistemin içinde bir tanesinin bozulması | Makine dişlileri  |
| Osmanlı Müesseseleri | Bozulan parçanın sistemin bütününe aksatması- zarar vermesi | Makine parçaları  |
| Osmanlı Devleti | Bozulan parçanın tamiratının yapılmaması ya da gecikmesi sebebiyle makinenin randımanlı çalışmaması ve sonunda bozulmaya başlaması | Makinenin kendisi  |

(Şahin, 2014: 65)

Tablo 2' de verilen resimli analogi örneğinde, Osmanlı Devleti'ni makineye, Osmanlı Müesseselerini makinenin parçalarına ve Osmanlı içindeki kurumları da bir makinenin dişlilerine benzetilmiştir. Makine dişlilerinden birinin bozulması ile Osmanlı Devleti'nde aksaklıklar olacağı ifade edilmiştir. Burada Osmanlı Devleti soyut, makinenin bölümleri somuttur. Soyutluk-somutluk ilişkilerine göre soyut-somut analogi türü kullanılmıştır.

Fen Bilgisi alanında analogi ile yapılan başka bir çalışmaya Örnek 3'te yer verilmiştir.

Örnek 3

Kesercioğlu, Yılmaz, Huyugüzel-Çavaş, Çavaş, (2004: 40), İlköğretim Fen Bilgisi öğretiminde analogilerin kullanımı: “örnek uygulamalar” adlı çalışmada gözün yapısı ile ilgili hedef kavramlar ve analogilere yer verilmiştir.

Tablo 3. Gözün Yapısı ile İlgili Hedef Kavramlar ve Analoglar

| Hedef kavram | Analog | İlişki |
|---------------------|----------------------------|---|
| Göz | Fotoğraf Makinesi | Göz, fotoğraf makinesine benzetilmiştir |
| Lens | Mercek | Gözdeki lens, fotoğraf makinesindeki merceğe benzetilmiştir. |
| Göz bebeği | Fotoğraf makinesi açıklığı | Göz bebeği, fotoğraf makinesinde görüntüye ait ışınların geldiği açıklığa benzetilmiştir. |
| İris | Diyafram | Gözdeki iris, fotoğraf makinesindeki diyaframa benzetilmiştir. |
| Retina | Film | Retina, filme benzetilmiştir. |
| Ters Görüntü | Ters Görüntü | Gözde oluşan ters görüntü, fotoğraf makinesinde oluşan ters görüntüye benzetilmiştir. |

(Kesercioğlu, Yılmaz, Huyugüzel-Çavaş, Çavaş, 2004: 40)

Tablo 3’ te analogi tekniği ile geliştirilen örnek de 6. sınıf “Vücudumda Neler Var?” ünitesinde gözün yapısı ile ilgili kazanımlara uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Fen bilimleri alanları konu olarak soyut konu ve kavramlardan oluştuğu için ilgili konular analogi tekniğiyle somutlaştırılmaya çalışılmıştır.

Örnek 4

Çetinkaya ve Özdemir’ in (2018: 34)’in yapmış oldukları “matematiksel analogi geliştirme çalışması” adlı araştırmada analogi örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 4. Matematiksel Analojiler²

| Konu | Analoji Adı | Analoji |
|-----------------------------|--------------|---|
| Tam Sayılarda Çarpma İşlemi | Farklı Görüş | <i>Kural: Tamsayılarda çarpma işleminde; - x + =- + x- =- -x- =+ +x+ =+</i> <i>Analoji: Eksi ve artı işaretleri düşman ve dost şeklinde benzetime tabi tutulursa:</i> <i>+ . + = + (dostumun dostu dostumdur.)</i> <i>-. - = + (düşmanımın düşmanı dostumdur.)</i> <i>-. + =- (düşmanımın dostu düşmanımdır.)</i> <i>+ . - =- (dostumun düşmanı düşmanımdır.)</i> |
| Rasyonel Sayılar | Kuyu | <i>Kural: Rasyonel sayılarda çarpma işleminin etkisiz elemanı 1'dir.</i> <i>Analoji: Bu analogide rasyonel bir sayıda paydaya yazılan 0 sayısı bir kuyunun üstten görüntüsüne benzetilir. Bu benzetme yapılırken akıllı tahtaya 9/0 kesri yazılır ve paydadaki 0 sayısı kullanılarak bir kuyu resmi çizilir. Çizilen kuyuya 9'un düştüğü ve kaybolduğu bu sebeple bu işlemin sonucunun ne olduğunun tanımlanamayacağı dolayısıyla işlemin sonucunun tanımsız olduğu ifade edilir.</i> |
| Denklemler | Hâkim | <i>Kural: Denklemlerde eşitliğin korunumu için eşittirin her iki tarafına aynı işlemler uygulanmalıdır.</i> <i>Analoji: Bu analogide öğrenciden bir hâkim rolü üstlenmesi istenir. Denklemden verilen eşitliğin her iki tarafında aynı koşullarda gerçekleşmiş eşit ceza gerektiren iki ayrı suç vardır. Bu davalarda hâkim her iki durumda aynı olduğu için her iki davada eşit- adil davranmalıdır. Yani bir davada hangi cezayı verirse, diğer davada da aynı cezayı vermelidir. Benzer şekilde denklem çözerken de eşitliğin her iki tarafı aynı sayılarla aynı işlemlere tabi tutulmalıdır.</i> |

Tablo 4'te matematik konularına yapılan analogilere örnek verilmiştir. Tam sayılarda çarpma işlemi analogisinde, tam sayılarda çarpma işlemi soyuttur ve farklı görüşte insanların anlaşamaması da soyut bir anlam taşımaktadır. Burada soyutluk somutluk ilişkisine göre soyut-soyut analogi tipi kullanılmıştır. Diğer örnekte rasyonel sayılar anlatılırken kuyu analogisinden faydalanılmıştır. Burada rasyonel sayılar soyut, kuyu örneği ise somut bir örnektir. Bu açıdan soyutluk somutluk ilişkisine göre soyut-somut analogisi kullanılmıştır. Bu açıdan soyutluk somutluk ilişkisine göre soyut-somut analogisi kullanılmıştır. Başka bir örnekte denklem konusu hâkime benzetilmiştir. Burada denklemler soyuttur, adaletli olma durumu da soyut bir konudur. Soyutluk somutluk ilişkisine göre soyut-soyut analogisi yapılmıştır. Ayrıca buradaki analogi türü de hikayeleştirilmiş analogiye örnektir.

² Çetinkaya ve Özdemir' in (2018: 34) çalışmasından uyarlanmıştır.

Örnek 5

Kılıç (2009: 108), “Öğretmen ve öğrenci merkezli analogi kullanımının dolaşım sistemi konusundaki başarıya etkisi” adlı çalışmada dolaşım sistemi ile ilgili analogik örneğe yer verilmiştir.

Tablo 5. Dolaşım Sistemi Analogisi

| | |
|-------------------------------|---|
| Kalp | Su pompası |
| Kalbin sol bölümü | Temiz su pompası |
| Aort atardamarı | Temiz suyu evlere dağıtan büyük su borusu |
| Organlar | Evler |
| Kılcal damarlar | Temiz suyu evlere ulaştıran ve evlerde kirlenen suyu toplayan ince su boruları |
| Üst ve alt ana toplardamarlar | Evlerdeki kirli suları toplayan büyük damarlar |
| Kalbin sağ bölümü | Kirli suların toplandığı ve arıtma tesislerine gönderildiği atık su pompası |
| Akciğer atardamarı | Atık su pompasından kirli suyu alıp arıtma tesislerine götüren borular |
| Akciğerler | Arıtma tesisleri |
| Akciğer toplardamarı | Temizlenen suyu temiz su deposuna getiren borular |
| Küçük dolaşım | Arıtma tesislerinde temizlenen suyu tekrar temiz su pompasına getiren su pompası ve arıtma tesisi arasındaki suyun izlediği yol |
| Büyük dolaşım | Temiz su pompasından temiz suyun şehre dağıtılması-şehirden kullanılıp kirlenen suyun tekrar atık su pompasına taşınması |
| Damar tıkanıklığı | Atık maddelerin çok birikmesiyle boruların tıkanması |
| By-pass | İşe yaramayan tıkanan boruların aynı yapıdaki başka boruyla değiştirilmesi |
| Kalp pili | Kirli ve temiz suyu pompalayan sistemlerin yetersiz kalması durumunda ek motorların takılması |

(Kılıç, 2009: 108)

Tablo 5’te verilen örnekte, 6. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde, Vücudumuzun sistemleri ünitesinde, dolaşım sistemi yapı ve organlarının görevleri ile ilgili analogi tekniği kullanılarak etkinlik planlanmıştır. Bu etkinlikte öğrenciler dolaşım sistemini oluşturan organlar ve onların görevleri ile ilgili kazanımlar verilmeye çalışılmıştır. Burada somutluk soyutluk ilişkisine göre değerlendirildiğinde somut-somut analogi örneği kullanılmıştır.

2.6. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Analogiler

Sosyal bilgiler sosyal bilimler disiplinleri ile iç içe olan, konularını bu disiplinlerden alan, iyi ve etkin vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan bir alandır. Sosyal bilgiler multidisipliner bir alan olduğundan dolayı çoğunlukla sözel ve soyut konular

içermektedir. Eğitim-Öğretim kurumlarında soyut konu ve kavramların öğretilmesinde öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisi olan öğretim tekniklerinden sıklıkla faydalanılmaktadır. Analoji tekniği de etkili öğretim yöntemleri arasında gösterilebilir. Nitekim Sosyal bilgiler dersi soyut ağırlıklı konuları barındırması sebebiyle analoji tekniğinin kullanımına uygunluğu araştırmacılar tarafından ele alınmıştır. (Doğramacı, 2019: 30; Akyıldız, 2022: 20). 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları incelendiğinde analoji öğretim tekniği ile ilgili içeriklere gerek doğrudan gerekse dolaylı olarak yer verildiği görülmektedir.

Analoji tekniğinde kaynak ve hedef arasındaki benzerlikler tespit edilmeli, bağlantılar arasındaki farklılıklar belirtilmelidir. Bu bağlamda 2005 SBDÖP “Karşılaştırma yapmak” başlığı altında “*Benzerlik ve farklılıklar belirlenmelidir.*”, “*Benzer ve farklı yönlerden yola çıkarak bir sonuca varmaya çalışılmalıdır.*” şeklindeki ifadeler ile analojiye dolaylı olarak yer verilmiştir. 2005 SBDÖP incelendiğinde yazılı anlatım becerisi başlığı altında “*Duygulara yönelik bir dil kullanılır. Analojiler, metaforlar, benzetmeler yapılır.*” şeklinde doğrudan ifade edilmiş ve bu ifade bir örnek verilerek açıklanmıştır. En sık kullanılan analoji türlerinden biri de resimli analogilerdir. Öğrenmeyi kolaylaştıran, akılda kalıcılığı artıran ve öğrencilerin görsel hafızalarını geliştiren avantajlarından dolayı 2005 SBDÖP’da bu analoji türüne yer verilmiştir. 2005 SBDÖP “Görsel kanıt kullanma becerileri” başlığının içerisinde “*Görsel materyaller (fotoğraf, resim, grafik, karikatür, harita vb.), sadece metinden oluşan bir yazılı materyalden daha etkilidir. Bazı öğrencilerin görsel betimlemeler yoluyla daha kolay öğrendikleri bilinmektedir. Hatta sözel yolla daha kolay öğrenen öğrenciler bile bazı kavramları öğrenmede, görsel desteğe ihtiyaç duymaktadırlar.*” şeklindeki ifade de görsellerin önemine dikkat çekilmiştir. Bu durumda resimli analogilere dolaylı olarak yer verildiği söylenebilir. Ayrıca “görsel kanıt kullanımının faydaları” başlığı altında “*Anlaşılması zor olan kavramları basitleştirir.*” *Kavramları somutlaştırır.*” maddeleri ile analoji kullanımına dolaylı olarak yer verilmiştir.

2005 SBDÖP’da “yaratıcı düşünme becerilerinin” alt boyutunda “sıra dışı bağlantılar kurma” şeklinde bir ifade yer almaktadır. Analoji tekniği kaynak ve hedef arasında ilişki kurabilmeyi gerektirdiği için bu durumda analogilere dolaylı olarak yer verildiği söylenebilir. “İletişim becerisi” alt boyutunda “*bağlantı kuma*”, “araştırma becerisi” altındaki alt boyutlarda “*metni anlamaya yardımcı olan resimlerdeki ipuçlarını ve açıklamaları kullanma*”, “*Anlamı zenginleştirmek için edebi metinleri*

inceleme (tarihi roman, hikâye...)” şeklinde analojiye dolaylı olarak yer verilmiştir. “Bilgiyi Bulma, Kullanılabilir Biçimde Planlama ve Yazma becerisi” alt boyutunda “*Uygun bilgi kaynağı kullanma*”, “gözlem becerisinin” alt boyutunda “*Olay ve olgular arasında ilişkiler kurabilme benzer ya da farklı yönlerini ortaya koyma*”, “*Benzer olaylarla ilişkilendirme ve böyle bir olayla karşılaştığında ne yapması gerektiğine dair davranış geliştirme*” ifadeleri ile analoji öğretim tekniği ile dolaylı bir anlatım olduğu söylenebilir. “Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi” boyutunun “Benzerlik ve farklılıkları bulma” başlığı altında “*Birbiriyle karşılıklı mesaj alışverişi yapan insan hayvan ya da makinenin her birine “iletişim birimi” adı verilir. İletişim birimleri ikiye ayrılır: Kaynak birim ve hedef birim. Kaynak veya hedef insan gibi karmaşık bir sistem olduğunda, sistem gönderici ve alıcı birimler içerir. Gönderici, mesaj içeriğini sözlü veya sözsüz olarak kodlayıp hedefe gönderen birimdir.*” şeklinde ifade edilmiştir. (MEB, 2005).

2018 SBDÖP’nin özel amaçlarında “*Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri*”, “*Farklı dönemlere ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algulamaları*” şeklinde ifadeye yer vererek analoji öğretim tekniğine dolaylı olarak yer verildiği söylenebilir (MEB, 2018). 2018 SBDÖP’nin uygulanmasının dikkat edilmesi gerekenler başlığının 5. maddesinde “*Program’da kavram öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle kavram öğretiminde sınıflamalar ve farklı kavram öğretimi yaklaşımları dikkate alınmalıdır. Anlam karmaşası, kavram karmaşası ve kavram yanlışlarının giderilmesine yardımcı olunmalıdır.*” ifadesinde kavram öğretimi üzerinde durulmuştur. İlgili maddede açıkça belirtildiği üzere farklı öğretim yaklaşımları ile öğrencilere kavram öğretimi ve sınıflandırılmalarının yapılabilirliğine, bu öğretim teknikleri ile kavram kargaşası ve kavram yanlışlarının önüne geçilebildiği açıkça ifade edilmiştir. Analoji öğretim tekniğinin kavram öğretimi üzerindeki etkisi bilinmektedir (Çetinkaya, 2019: 8; Glynn, 1994: 194; Güveli, 2019: 2). Bu açıdan 2018 SBDÖP’de belirtildiği üzere kavram öğretimi yapılırken analoji öğretim tekniğinden faydalanılabileceğini düşündürmektedir.

2005 ve 2018 SBDÖP’na bakıldığında, analoji öğretim tekniğine doğrudan ve dolaylı olarak yer verildiği görülmektedir. Özellikle 2005 SBDÖP’da içerik bakımından

daha zengin açıklamalar olduğu, analogi öğretim tekniğini açıklayan ve öğretim süreçlerinde kullanılabilirliğine ilişkin doğrudan ifadeler bulunmaktadır.

2.7. Analogi Kullanımında Dikkat Edilmesi Gereken Unsurlar

Analogi, kavram, olay ve bir durumun öğretilmesinde kullanılan etkili yöntemlerden biridir. Derslerde analogi soyut kavramları somutlaştırmakta kullanımı hem öğrenene hem de öğretene fazlasıyla kolaylıklar sunmaktadır. Analogi ile soyut olan ifadeler somutlaştırmakta faydalı yöntemdir. Analoginin etkili olup olmadığını, analogik bilgi ile yeni öğrenilen bilginin benzerlik oranı belirlemektedir. Aralarındaki benzerlik ne kadar fazla ise analogilerde o kadar etkili olmaktadır (Kılıçoğlu, 2011: 29). Analogi kullanımında dikkatli davranılmalı, kavram ve konu bütünlüğüne uygun analogiler seçilmelidir. Dilber (2006: 11), analogi ile ilgili dikkat edilmesi gerekenleri şu şekilde ifade etmiştir.

- Öğretmen ders ve konu içeriğine uygun analogileri iyi seçmeli, kullanımına yönelik planlar yapmalıdır.
- Öğretmen, öğrencilere kendi analogilerini yapma fırsatı sunmalıdır.
- Kullanılacak olan analoginin, konuyu iyi ifade etmeli, gündelik yaşamla bağlantısı olmalıdır.
- Kullanılacak analogiler öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygun olarak seçilmelidir.

Günay-Bilaloğlu'na (2006: 74) göre, analogiler dikkatli seçilip kullanılmazlarsa, öğreneni olumsuz etkileyerek öğrenmeyi sabote edebilmektedir. Analogilerin yerinde kullanılmadıklarında yanlış anlaşılmalara sebebiyet verdiği, istenilmeyen sonuçlara götürebildiği ifade edilmiştir.

Analogiyi derslerde kullanan öğretmenlere büyük bir sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin analogiyi, öğrenme alanlarındaki kazanımlara uygun ve öğrencilerin sınıf düzeyine dikkat edilerek titizlikle seçilmesi ve uygulanması gerektiği düşünülmektedir. Aksi takdirde öğrencide konu ile analogik benzerliği oluşturamamaktan kaynaklı kavram yanlışlarının olabileceği öngörülebilir.

2.8. Analoji Tekniği Kullanımının Faydaları

Analojiler, soyut kavramları, olgu ve olayları, bilinmeyen durumları açıklamada, yaratıcı düşünceyi geliştirmede, kavramlar arasındaki ilişkilerde bağlantı kurmaya yardımcı olan etkili bir öğretim yöntemidir (Digilli, 2014: 10). Erol-Şahin (2014: 154), öğrencilerin analoji ile birlikte konuyu daha iyi anladıklarını, var olan önceki bilgilerini düzenleme fırsatı bulduklarını ifade etmiştir. Öğrenciler yeni karşılaştıkları analojiler ile eski bilgilerini karşılaştırarak aralarında kıyas yapabilmektedir.

Analojiler anlaşılması güç olan konularda bir araç görevi görüp önceden yanlış anlaşılan konuların rahatlıkla öğrenilmesinde kolaylık oluşturmaktadır (Treagust, Duit, Joslin ve Lindauer, 1992: 414). Analojiler, kavram öğretiminde farklı bakış açısıyla öğretmeye destek olmakta, öğrenenlerin ilgisini çekerek motivasyonlarının artmasında yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmakta, yaratıcılığın gelişmesinde destek olmaktadır (Taşkara, 2015: 6). Analojilerin kavram öğretimini kolaylaştırdığı, kavramsal değişim stratejilerinde önemli olduğu belirtilmektedir (Akyıldız, 2022: 15). Ayrıca analojinin eğitim-öğretim ortamlarında kullanımının öğrencilerin bilimsel düşünme yeteneklerini geliştirdiği ve öğrenme süreçlerine aktif katılım sağlamaya yardımcı olduğu ifade edilmiştir (Kuru, 2012: 47).

Duit (1991: 666) analojinin avantajlarını şu şekilde ifade edilmiştir.

- Kavramsal değişim öğreniminde yeni bakış açıları sunmaktadır.
- Bilinen gerçek benzerliklere dikkat çekerek soyut bilginin öğrenimini kolaylaştırmaktadır.
- Özet bilginin görselleştirilmesinde yardımcı olmaktadır.
- Öğrencileri motive edici ve dikkat çekici etkisinden söz edilmektedir.
- Öğrencilerin ön bilgilerini düşünmeye zorlar ve daha önceki kavram yanlışlarının ortaya çıkmasını sağlayabilir.

Özetle analojilerin kavram öğretilimi, kavramsal analitik düşünme, soyut kavramların somutlaştırılması, akademik düşünme, akıl yürütme, eski ve yeni arasında bağlantı kurma, bilinmeyen ile bilinen arasında ilişkiyi açıklayabilme, yaratıcılığın gelişimine olan etkisi ve öğrencilerin ilgisini çekerek motive edici etkisinden söz edilebilir. Bu yaklaşımla düşünüldüğünde öğrenme üzerinde gerek öğrenciler için gerekse öğretmen ile araştırmacılar için etkili bir öğretim tekniği olduğu söylenebilir.

2.9. Analoji Tekniği Kullanmanın Dezavantajları

Analojilerin bilinen birçok yararının yanında bazı dezavantajlarının da olduğu görülmüştür. Analojinin en çok bilinen dezavantajı, hedef ve kavram arasındaki bağlantının tam olarak kurulamaması ve kavram yanlışlarına sebebiyet vermesidir (Ketenci, 2019: 21).

Çalık (2017: 5), analoji ile ilgili dezavantajları durumları şu şekilde ifade etmiştir.

- Öğrenci analogiden çok analogu anımsayabilir veya bazı durumlarda başka unsurlara da dikkatini vererek önemseyebilir.
- Olayları basite indirgeyebilir.
- Genellemelerin fazla olması ile sınıf ortamındakileri de yanlış yönlendirebilir veya konudan uzaklaşılabilir. Sınıftakiler bazı durumlarda verilen analogileri anlamayabilirler.

Bahçeci (2020: 154), analoji kullanımının olumsuz yönlerini şu şekilde ifade etmiştir.

- Gerçek olayların benzer durumlarla ilişki kurulması her zaman gerçekleşmeyebilir.
- Zaman ve maliyet açısından dezavantajlı görülebilir.
- Kalabalık sınıflarda bu tekniğinin uygulanması zor olabilir.
- Sınıf yönetimi zor olabilir.
- Amaçlananın dışına çıkabilir.
- Değerlendirme zorlaşabilir.

2.10. İlgili Çalışmalar

Literatür incelendiğinde analoji kullanımının özellikle Fen alanlarında (Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik) sıklıkla kullanıldığı görülse de farklı bilim alanlarında da (Mühendislik, Mimarlık, Güzel Sanatlar, Hukuk vb.) yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarıyla karşılaşılmasıdır. (Altuntaş, 2020; Boğa, 2013; Çelenligil, 2010; Keskin, 2013; Kuruçay, 2022; Pehlivan, 2020; Özbudak-Akça, 2012; Özcanlı, 2000; Tunaboylu-Özay, 2007; Yücelmiş, 2018; Yüksel, 2004). Son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde analogilerin sosyal bilimler alanında da (tarih, sosyal bilgiler, okul öncesi vb.) kullanılmaya başlandığı görülmüştür.

Aşağıda analogi ile ilgili yurtdışı ve yurtiçi yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Şeyihoğlu, Torun ve Özgürbüz (2022) “İlköğretim 4-5-6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Analogilerin İncelenmesi” adlı çalışmada, analogilerin ders kitaplarında hangi düzeyde ve nasıl dağılım gösterdiği incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada incelenen ders kitaplarında hangi analogilerin kullanıldığının tespit edilmesi için içerik analizi, analogi türleri ve öğrenme alanlarında sınıflandırılması için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen ders kitapları 7 öğrenme alanı araştırmacılar tarafından tek tek incelenmiş ve 44 analogi tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ders kitaplarında analogilerin homojen olarak dağıtılmadığı, bazı ders kitaplarının öğrenme alanlarında analogiye hiç yer verilmediği, sınıf seviyesinin artmasıyla analogi içeren içeriklerin arttığı görülmüştür.

Dönel-Akgül ve Çolak (2022) “DNA, Gen ve Kromozom Kavramları için Geliştirilen Hikaye Tarzındaki Analogilerin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada öğretmen adaylarının hikayeleştirilmiş analogiler hakkında bilgi edinmeleri ve genetik ile ilgili kavramlara ait analogileri öğrenmeleri ve öğrendiklerini öğrencilerine aktarabilmelerine yardımcı olması düşünüldüğünden bu çalışmanın verileri 2019-2020 yılları arasında toplanmış, 50 Fen bilgisi öğretmen adayının DNA, kromozom ve gen kavramları ile ilgili hikayeleştirilmiş analogiler geliştirmeleri amaçlanmıştır. Verilere içerik analizi yapılmış. Hikâye analizi haritası kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının DNA, kromozom ve gen kavramlarından karakterler oluşturdukları ayrıca öğretmen adaylarının DNA, gen ve kromozom kavramlarında yanlışlarının olduğuna, analogi ile hedef arasında ilişki kurmada zorluklar yaşadıklarını görmüşlerdir.

Derman ve Tufan (2021) “Kimya öğretmenlerinin öğretimlerinde analogi kullanım durumlarının incelenmesi” adlı çalışmada 12 kimya öğretmeniyle çalışılmıştır. Öğretmenlerin analogi kullanma durumları ve analogilerin nitelikleri belirlendikten sonra 4 kimya öğretmeniyle eğitim yapılmıştır. Eğitimin amacı öğretmenlerin analogi kullanım yeterliliklerini geliştirmektir. Öğretmenler eğitim sonunda analogi kullanımında, pedagojik analogik bilgilerinde ve analogi kullanımında dikkat etmeleri gereken unsurlar üzerinde olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Dinçer ve Yılmaz (2020) dijital analogi kullanım yönteminin 6. sınıf öğrencilerin matematik kavramlara ilişkin başarılarına etkisinin araştırıldığı çalışma deneysel olarak yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin kavramsal edinim düzeylerinde daha yararlı bulunduğu görülürken, işlemsel bilgi düzeylerinde anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Gürkan ve Doğanay (2016) ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde analogi tekniği uygulanmasının öğrencilerdeki kavram gelişimlerine etkileri incelenmiştir. Araştırma durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile, öğretmen günlükleri ile alınan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Sonuç olarak, analogi ile öğretimin öğrencilerdeki muhakeme yeteneği, derse karşı ilgi, güdülenme düzeyleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu görmüşlerdir.

Şahin (2016) okul öncesi fen eğitiminde analogi yöntemi ve analoginin okul öncesi eğitim programlarında yer alma düzeyi adlı çalışmada, 1994, 2002 ve 2006 yıllarında, yayımlanan Okul Öncesi Eğitimi Programlarında analogiye yer verilmediği, sadece 2013 yılında yayımlanan programda analogi yöntemiyle ilgili ifadelerin yer aldığı fakat programda yayımlanan etkinlik kitabında analogi ile oluşturulmuş etkinlik örneklerinin bulunmadığı belirtilmiştir.

Alyar ve Doymuş (2015) fen bilgisi öğretmen adaylarının analogi ile tasarlanan deney ile maddenin tanecikli yapısını anlama düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Deneysel olarak yürütülen çalışmaya 96 öğrenci katılmış ve deney öncesi ve deney sonrası test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Keleş ve Şahin (2015) tarafından yapılan “Tarih Öğretiminde Analogi Yöntemi” adlı çalışmada öğrencilerin derse ilgisini çekmek, derslerde farklı öğretim yöntemleri kullanmak isteyen öğretmenler için tavsiyede bulunulmuştur. Ayrıca derslerde uygulanan etkinlikler ile öğrencilerin derslerde daha ilgili oldukları, tarih dersine olan tutumları üzerinde olumlu etkilerin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin derslere hazırlıklı gelmelerinde, etkinlik sonrasında olumlu görüşler bildirmeleri ile analogi temelli öğretimin olumlu dönüşleri olduğu görülmektedir.

Akyürek ve Afacan (2013) “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin hücre bölünmesi ve kalıtım ünitesindeki kavram yanlışlarının tespiti ve analogi ile kavramsal değişim metinleri kullanılarak giderilmesi” adlı yapmış oldukları çalışmada, fen bilgisi öğrenme alanında yer alan hücre bölünmesi ve kalıtım ünitelerinde kavram yanlışları “kavram

çarkı diyagramını” kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Hücre Bölünmesi ve Kalıtım konusunun öğretiminde analogi kullanımının öğrenciler üzerindeki kavram yanlışlarının giderilmesinde etkili bir öğretim modeli olduğunu görülmüştür.

Kobak (2013) tez çalışmasında ortaöğretim kimya ders kitaplarında analoginin kullanım düzeyleri içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırmacı, incelediği kitaplarda analogik kavramları, analogik sınırlılıkları, kaynak hedef arasındaki ilişki, öğrenci katılımı, soyutluk düzeyi ve analoginin zenginlik düzeyi gibi konularda sınıflandırmalar yapmıştır. Araştırma bulgularına göre ders kitaplarında kullanılan analogilerin büyük çoğunluğu günlük hayatta kullanılan ifadelerden yararlanarak oluşturulmuştur. Ders kitaplarında elde edilen bir bulguda bazı analogilerin basit bazılarının da zor düzeyde olduğu, sınıf düzeyine göre analogilerin ders kitaplarına aktarılması gerektiği görülmüştür. Analoginin daha çok öğretmen merkezli olarak ders kitaplarında yer verildiği, öğrencilerin geri planda olması, analogilerin doğasına aykırı olarak değerlendirilmiş.

Şaşmaz-Ören, Ormancı, Babacan, Çiçek ve Koparan (2010: 33) “Analoji” ve “araştırma temelli öğrenme yaklaşımı” ile 6. ve 7. sınıf fen bilgisi derslerinde işlenen “madde ve değişim” öğrenme alanı ile ilgili geliştirilen materyal ve uygulamaların öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin deney ve uygulamalardan keyif aldıkları, derse ilgi ve katılımın arttığı ve uygulamaların günlük yaşamla ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çıray (2010) “İlköğretimde disiplinler arası analogi tabanlı öğretimin öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisi” adlı çalışma deneysel desende modellenmiştir. Deney grubunda analogi tabanlı öğretim, kontrol grubunda ise müfredata dayalı öğretim yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, analogi öğretim tekniğiyle ders işlemenin öğrencinin başarısını arttırdığını, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiler gösterdiği belirtilmiştir.

Kılıç (2009) öğretmen ve öğrenci merkezli analogi kullanımının, 6. sınıf öğrencilerin fen bilgisi dersinde işlenen dolaşım sistemi adlı konusu üzerindeki tutum, konuyu kavrama düzeyleri ve başarıya etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Deneysel olarak yürütülen çalışmada kavramsal anlama düzey puanları ve tutum ölçeği

puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin ön test ve son test puanlarına göre kız öğrencilerin lehine sonuçlarla karşılaşmıştır.

Demirci-Güler ve Yağbasan (2008) yapmış oldukları çalışmada ilköğretim fen ve teknoloji kitaplarındaki analogileri ve analogi kullanımını ile ilgili sorunları tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında 4. 5. ve 6. sınıf fen ve teknoloji kitapları ile 7. 8. sınıf fen bilgisi ders kitapları incelenmiş ve betimsel analiz yöntemiyle analizleri yapılmıştır. Ders kitaplarında toplam 89 tane analogi ile karşılaşmış ve genellikle basit, sözel ve resimli analogilerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ders kitaplarında analogilerin sınıf düzeyine uygun olarak kullanılmamasından kaynaklı eksikliklerin olduğu ve analogi kullanımında sınırlılıkların verilmemesi dikkat çekmektedir.

Kesercioğlu vd. (2004) yapmış oldukları ‘İlköğretim Fen Bilgisi öğretiminde analogilerin kullanımı: “örnek uygulamalar”’ adlı çalışmada Fen bilgisi ve ilişkili alanlarda (Fizik, Kimya, Biyoloji) analoginin nasıl kullanılması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Ayrıca bu alanlara ait örneklere yer vermişlerdir.

Bilgin ve Geban (2001) yapmış oldukları çalışmada, analogi yöntemi kullanarak Lise öğrencilerinin kimyasal denge konusu üzerindeki kavram yanlışlarının giderilmesi amaçlanmıştır. Deneysel olarak yürütülen çalışmada, ön test son test olarak başarı testi uygulanmıştır. 5 analogik aktivite ile yürütülen çalışmada deney grubunun, kontrol grubuna göre kavram yanlışlarının daha az olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Şahin, Mertoğlu ve Çömek (2001) öğrencilerin oluşturdukları analogilerin öğrenmeye etkisini araştırdıkları çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarından “protein sentezi” konusu ile ilgili analogiler geliştirmeleri istenmiştir. Böylelikle öğrencilerin ilgili konu ile ilgili analogik ilişkiyi kurup kuramadıklarını öğrenmeyi amaçlanmışlardır. Araştırmanın sonucunda, analogik etkinlikler geliştiren deney grubunun, protein sentezi ile ilgili konu ve kavramları iyi öğrendikleri ayrıca eksik buldukları kısımları kendilerinin fark ettiklerini böylelikle bilgi eksikliklerinin farkına varıp tamamlamaya çalıştıkları daha anlamlı analogiler geliştirdiklerini görmüşlerdir.

Taşkara (2015) yapmış olduğu çalışmada fen bilgisi dersinde “Vücudumuzda Sistemler” ünitesinde analogi tekniğinin öğrenciler üzerindeki başarı, tutum ve yaratıcılığa etkisi incelenmiştir. Araştırma 50 öğrenciyle ön test son test kontrol gruplu deneysel desende yürütülmüştür. Uygulamalar 8 hafta sürmüştür. Analogi yönteminin öğrencilerin fen derslerinde başarılarını ve bilimsel yaratıcılıklarını arttırdığı fakat derse karşı tutumları üzerinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Akyıldız (2022) araştırma sosyal bilgiler alanında “İnsan Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında yer alan kavramlara yönelik bir yüksek lisans tez çalışmasıdır. Durum çalışmasıyla yürütülen çalışmada, öğrencilerin ilgili üniteye kavramsal anlama düzeylerini tespit etmek ve disiplinler arası analogi öğretim modelinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisinin ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmada veri toplama araçlarından “kavramsal anlama formu, yarı yapılandırılmış mülakat formu, etkinlik değerlendirme formu ve gözlem formu” kullanılmıştır. Araştırmada disiplinler arası yaklaşımla desteklenmiş analogi öğretim tekniğinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu sonuçları olduğu tespit edilmiştir.

2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Raviolo ve Garritz (2009) “Kimyasal denge öğretiminde analogiler: literatürün bir sentezi/analizi” adlı çalışmalarında, fikirlerin karmaşıklığı ve soyutluğu, kavramsal değişimi teşvik etmesi bakımından analogilerin kimya alanında kullanılmasını önermişlerdir. Sınıf ortamlarında kimyasal olgular, semboller, mikroskobik seviyeler arasındaki ilişkileri anlamada öğrencilerin zorlandıkları, analogi ile bu durumun basite indirildiği belirlenmiştir.,

Blake (2004) araştırmasında 9-11 yaş aralığındaki öğrencilerinin analogiler yardımıyla kayaç döngüsünü öğrenmeleri ve kayaların kavramsal yapısını, tanımını ve sınıflandırılması üzerindeki etkisinin ortaya konulması amaçlamıştır. Çalışmada, veri toplama araçlarından kavram haritaları ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin verilen analogik bağlantıları kurabildikleri, analogilerin öğrenme üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Bryce ve MacMillan (2005) yapmış oldukları çalışmada, fizik dersinde “hareketsiz” durumdaki etki tepki kuvvetlerini öğretmede analogiden faydalanmıştır. Nitel yöntemle yürütülen araştırma 21 öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırmada öğrencilerin çoğunluğunun yapılandırmacı yaklaşımlardan olan analogiler yardımı ile hedef kavram ve analogi arasında bağlantı kurabildikleri, analogi ile öğretimin öğrenciler üzerinde ilgi çekici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca analogiler ile öğrencilerin gerçek kavramsal değişiklikler yapmalarında ve tepki kuvvetinin nedenlerinin anlaşılmasında yardımcı olduğu görülmüştür.

Chiu ve Lin (2005) fen öğretiminde ön test son test kontrol gruplu deneysel desende yürütülen çalışmaya 32 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin çoklu

analojiler yardımı ile karmaşık bir sistem olan elektrik devresi hakkındaki öğrenmelerini nasıl etkilediği ve ilgili konuyu anlamaları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Öğrencilerin seri ve paralel bağlama kavramlarını öğretebilmek için birçok analogik kavram kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin elektrik gibi zor olan konuyu kolay anladıkları, yeni kavramların öğrenilmesinde etkili olduğu ve kavram yanlışlarının ortadan kalkmasına yardımcı olduğu görülmüştür.

Glynn ve Takahashi (1998) “Learning from Analogy-Enhanced Science Text” adlı çalışmada ortaokul 6. sınıf ve 8. sınıf öğrencileriyle deneysel bir çalışma yapmışlardır. Yürütülen bu çalışmada öğrenciler, bilimsel içerikli bir metin içerisinde yeni bir kavram öğrendiklerinde ayrıntılı bir analojinin oynayabileceği rolü incelemiştir. Deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubundaki öğrencilere göre hedef kavram ve analog arasında bağlantı kurarak metin öğrenimini kolaylaştırmıştır. Daha anlaşılır bulduklarını ifade etmişlerdir. Her iki deney grubunda da 2 haftalık bir kalıcılığa sahip oldukları görülmüştür.

Curtis (1988) yaptığı çalışmada sosyal bilimler metinlerinde yer alan analogilerin nasıl kullanıldığı ve yer verildiğini, analizlerinin nasıl ne şekilde yapıldığını araştırmayı amaçlamıştır. Ayrıca yapılan araştırmanın sonuçları daha önceden yapılan fizik biliminde yer alan metinlerin analiz sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda, fizik bilimlerinde yer alan metinlerde sosyal bilimlere nazaran analogiye daha çok yer verildiği tespit edilmiştir. Tüm fizik bilimlerindeki metinlerde en az bir analogiye yer verilirken, sosyal bilimlerde dört metinde analogiye hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Basit analogilere daha çok sosyal bilim metinlerinde ağırlıklı olarak yer verildiği görülmüştür. Gömülü halde bulunan analogi türlerine her iki alanda da karşılaşılmıştır. Ayrıca resimsel-sözel ve soyut-soyut analogi türüne her iki alanda daha sık rastlanmakla birlikte sosyal bilimler alanında daha çok yer verildiği görülmüştür.

Rule ve Furletti (2004) tarafından insan vücudunun sistemleri üzerine yapılan çalışma 10.sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Deneysel yürütülen çalışmada formlar ve analogik nesne kutuları kullanılmıştır. Araştırmada analogiler yardımıyla öğrencilerin insan vücudunun nasıl çalıştığını vücudun hangi sistemlerden oluştuğunu anlamalarındaki etkisi araştırılmaktadır. Araştırmada öğrenciler vücudu oluşturan sistemler ile analogları karşılaştırmış, aralarındaki benzerlikler ve farklılıkları haritalandırarak öğeleri birbirine bağlayan özellikleri belirlemişlerdir. Dahası insan vücudu ile ilgili yeni bir analogi oluşturmuşlardır. Ayrıca yeni analogiler üretilmesine

yardımcı olan etkinlikler ile öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Venville ve Treagust (1997) biyoloji alanında yaptıkları çalışmada analogilerin biyoloji için önemine değinmişlerdir. Biyoloji derslerinde analogi kullanımının faydalı olduğu kadar, kısıtlamalarının da olduğu, sınıf ortamlarında kullanılmasının tartışmaya açık olduğunu belirtmişlerdir. Biyoloji öğretmenlerinin analogiyi derslerde kullanırken analogi modellerinin olduğu kılavuzlardan yararlanmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

Saxena, Singh ve Gupta (2023) “Achieving effective learning outcomes through the use of analogies in teaching computer science”, adlı çalışmada lisans öğrencilerine ileri düzey bilgisayar bilimine dair kavramlar analogi yardımıyla öğretilmeye çalışılmıştır. Bilgisayar bilimi ve yazılım mühendisliği kavramlarının öğretilmesinde son dört yıl içinde kullanılan analogik kavramlardan yararlanılmıştır. Araştırma deney ve kontrol grupları şeklinde iki grup üzerinde yürütülmüştür. Deney grubuna derslerde analogik kavramlar kullanılmıştır. Kontrol grubuna ise normal müfredat konularıyla ders işlenmiştir. Bu iki grup arasındaki istatistiksel analizler sonuçlarına göre deney grubuyla kontrol grubu arasında anlamlı fark görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre analogi ile öğretimin öğrenme üzerinde olumlu sonuçları olduğu görülmüştür.

Matsumaru Ikejiri ve Sumikawa (2023) “Present Causal Relationship Retrieval for Historical Analogy” adlı çalışmalarında tarihsel analogilerin kullanılmasına ve veri tabanlarında bulunmasına ortam sunmayı amaçlamışlardır. Araştırmada yeni edinilen tarihsel bilgileri kullanarak, tarihsel analogiyi teşvik etmek için bir algoritmanın yapılması önerilmiştir.

Judith ve Agboghroma (2023) “Effects of Instructional Analogy (IA) and Lecture Method (LM) On Basic Science (BS) Students’ Achievement and Attitude in Delta Central Senatorial District (DCSD)” isimli çalışmalarını yarı deneysel desende yürütmüşlerdir. Bu çalışma 6. sınıfta okuyan 214 “Temel Bilimler” öğrencisiyle yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında Temel bilimler başarı testi ve temel tutum ölçeği kullanılmıştır. Analogi tekniği ile ders yapılan eğitim bilimleri öğrencilerinin başarı testi ve tutum ölçeği sonuçlarının, müfredat ders yöntemiyle ders işlenen öğrencilere göre analiz sonuçları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca araştırmada öğretmenlere analogiye dayalı öğretim tekniklerinin kullanımı önerilmiştir.

Paris ve Glynn (2004) yapmış oldukları çalışmada analogisi olmayan kavram, basit analogili ve ayrıntılı analogili kavramların öğretmen adaylarının fen bilgisi ile ilgili bilgi ve tutumlarını geliştirmedeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmada öğretmen

adaylarının öğrenimleri boyunca derslerde sıklıkla karşılaştıkları, ders kitaplarında yer alan “hayvan hücresi, insan gözü ve elektrik devresi” şeklinde üç tane fen kavramıyla çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının ayrıntı analogiler ile hedef ve kaynak arasında bağlantı kurabildikleri, eski kavramlarla yeni kavramları ilişkilendirebildikleri görülmüştür. Bulguların yapılandırmacı yaklaşımla tutarlı olduğu ve ayrıntılı analogilerin öğretmen adaylarının tutum ve fen bilgisi ile ilgili bilgilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Zeitoun (1984) “Bilimsel analogilerin öğretilmesi: önerilen bir model” adlı çalışmada bilimsel analogi öğretimi için model önerileri yapmayı amaçlamışlardır. Bu modele 'Genel Analogi Öğretimi Modeli' (GMAT) adı verilmektedir. Bu modellerin ilki hem öğretmenlere hem de araştırmacılara seçim yapabilecekleri farklı alternatifler sunmakta esnek olmaktadır. İkinci modelde ise araştırılması gereken analogilerin öğretilmesinde araştırmacılara birçok araştırma alanı ortaya çıkmaktadır. Öncelikle bu model için teorik bir çerçeve çizilir. Ardından modelin ayrıntılı olarak açıklanması yapılmaktadır (analojinin tanımı, analogik öğrenme, analogik öğrenmeye ilişkin değişkenler, analogik öğrenmenin çıktılarının değerlendirilmesi, öğretimde analogi kullanımının sınırlılıkları vb.).

Ruth (1991) “Maddenin Korunumuna İlişkin Yanılgıları Aşmak İçin Analogi Kullanmak” adlı çalışmada fen bilimleri alanında yer alan maddenin korunumu konusu analogi tekniği kullanılarak anlatılmaya çalışılmıştır. Çalışmada iki deney yapılmıştır. İlki, ilgili konu ile ilgili öğrencilerin kavram yanılgılarından kaçınmasını sağlamak, ikinci olarak var olan kavram yanılgılarını değiştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın sonucunda öğrenci açısından değerlendirildiğinde herhangi bir kavram yanılgısı ve öğrenme gerçekleşmemiştir. Her iki durumda da sezgisel olarak anlaşılma söz konusudur. Dahası öğrencilerin özgüvenlerinde bir kayıp söz konusu değildir. Ayrıca yanlış anlaşılmalarda olmamıştır. Öğretmen gözünden değerlendirildiğinde özel bir öğretim tekniğine ihtiyaç duyulmadığı, uygun olan bir başlangıçla ve örneğin seçilmesi ile yönlendirmenin olabileceği ifade edilmiştir.

Dagher (1995) “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kullandığı Analogilerin Analizi” adlı çalışmada analogilerin doğal ortamlarında nasıl kullanıldığına dair anlayışı arttırmak ve müfredatın geniş boyutlarında fen öğretimi ve öğrenimi ile ilgili yeni araştırma sorularını üretmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, öğretmenlerin derslerde analogi ve metaforları nasıl kullandıkları gözlenmiştir. Ayrıca sınıftaki görüşleri aracılığıyla öğretmenlerin bir fikri ortaya çıkarmak, kavram geliştirmek ya da verilmek istenen

mesajı iletmek için analogileri nasıl kullandıkları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda sınıf gözlemleri sırasında 20 öğretmenden yalnızca birinin derste sözel olarak analogiyi kullandığı tespit edilmiştir. Öğretmenler analogileri genellikle açıklayıcı olarak kullanırken, hiçbir şekilde değerlendirme amacıyla kullanmadıkları görülmüştür. Analogilerin fen bilgisi öğretmenleri tarafından değerlendirici ve üstbilişsel boyuttaki kullanımının daha fazla araştırılması gerektiğinden söz edilmektedir.

Genel bir değerlendirilme yapıldığında alanyazın incelemesinde analogi ile ilgili çalışmaların genellikle fen bilimleri disiplinlerinde daha çok yoğunlaştığı görülmektedir. Analogik yaklaşımının öğrenciler üzerindeki tutum, motivasyon, ders başarısı, yaratıcılık düzeyleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu çalışmaların örneklem gruplarına bakıldığında okul öncesinden lisans düzeyine kadar farklı düzeydeki öğrenci gruplarıyla çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerle yapılan çalışmaların olması da dikkat çekmiştir. Öğrenme üzerinde kavram öğreniminin etkisi bilinmektedir. Analogilerin kavram öğretimi üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmalarda gerek yurt içinde gerekse yurt dışında oldukça fazla araştırılmıştır. Yapılan çalışmalarda analoginin kavram öğrenimi üzerinde olumlu sonuçlarla karşılaşılmıştır. Ders kitaplarında analogilere ne düzeyde, nasıl yer verildiği ile ilgili çalışmaların öne çıktığı görülmektedir. Fakat alanyazın incelendiğinde sosyal bilgiler alanında analogi ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu açıdan bu çalışmanın yapılması disiplinler arası yaklaşımı benimseyen sosyal bilgiler alanındaki bu eksikliğinin giderilmesine ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin nasıl analiz edileceğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi benimsenmiştir. Karma yöntem çalışması, araştırma probleminin tespiti açısından nicel ve nitel yöntemlerinin bir arada kullanılması esasına dayanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Araştırma karma yöntem desenlerinden ‘gömülü desen’ ile yürütülmüştür. Bu desende nicel ve nitel veriler sıralı olarak kullanılmaktadır. Burada veri türlerinden herhangi birinin diğerini desteklemesi gerekmektedir. Nicel yöntemle yürütülen deneysel bir çalışmayı desteklemesi açısından nitel veriler araştırmanın öncesinde ve sonrasında toplanabilmektedir. Aynı durum nitel yöntemle başlanan çalışmalar içinde geçerli görülmektedir. Alanyazında daha çok nitel verilerin nicel verileri desteklediği çalışmalar ağırlıktadır (Cresswell, 2007: 208). Gömülü karma desen araştırmalarında, nitel ya da nicel araştırma yöntemlerinin biri diğerine nazaran daha ağırlıkta olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 326). Bu araştırmaya nicel verilerin toplanması ve analizi ile başlanmakta, daha sonra bu veriler nitel bakış açısı ile zenginleştirilmektedir. Bu araştırmada nicel yöntemler daha ağır basmakta olup araştırmada, nicel yöntemle sayısal veriler arasında karşılaştırmalar yapılabilmesi ve nicel verileri desteklemesi açısından nitel yöntemle de veriler toplanmış derinlemesine incelemeye imkân verilmesi için iki araştırma yöntemi bir arada kullanılmıştır. Bu açıdan araştırmanın nicel ve nitel yöntem kısmına ait bilgilerin ayrıntılı olarak açıklanması aşağıda sunulmuştur.

3.1.1. Araştırmanın Nicel Kısmı

Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desende, araştırmacı, bağımsız değişkeni belirleyen unsurları ve grupları seçkisiz atama ile belirlemekte, dışsal değişkenleri kontrol edebilmekte ve bağımsız değişkeni manipüle edebilmektedir. Aynı zamanda araştırmacı, uygulama sürecini,

kime uygulayacağı, araştırmanın kapsamını kendisi belirlemektedir (Büyüköztürk vd. 2021: 202).

Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarının seçiminde yansız atama kullanılmıştır. Bu doğrultuda hangi grubun deney grubu, hangi grubun kontrol grubu olarak belirlenmesi yansız atama ile yapılmıştır. Araştırmada sosyal bilgiler 7. sınıf ‘Kültür ve Miras’ öğrenme alanındaki konuların öğretiminde, deney grubuna müfredat konularının yanında analogik etkinlikler tasarlanıp uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise ders kitabına bağlı olarak müfredat takip edilmiştir. Bu açıdan deney ve kontrol grupları arasındaki farkın öğrenilmesi açısından “ön test son test kontrol gruplu deneysel desen (yarı deneysel desen)” kullanılmıştır.

Bu desende, seçkisiz atamanın olmadığı kontrol ve deney grubu bulunmaktadır. Bu desende grupları oluşturan öğrenciler seçkisiz atama olmadan seçilir. Okullardaki sınıflarda random ile seçilmiş öğrenci gruplarıyla çalışma yapılmasının zor olması nedeniyle bu desen kullanılmıştır (Creswell, 2007, s. 155). Okullardaki idari izinler, öğretmen uyumu, veli izinleri, zaman sıkıntısı gibi nedenlerden dolayı kontrol ve deney gruplarını seçkisiz olarak atamanın zor olacağı düşünüldüğünden araştırma yarı deneysel desende yürütülmüştür. Araştırmanın işlem basamakları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Ön Test Son Test Yarı Deneysel Desen

| Grup | Ön Test | İşlem | Son test |
|----------------|--|--|---|
| D (Deney) | O1 Akademik Başarı Testi (Bağımlı Değişken) Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği | X Analoji Öğretim Teknikleri ile Hazırlanmış Etkinlikler, Müfredat Dersi Ders Kitabı | O3 Akademik Başarı Testi Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği (Bağımlı değişken) |
| K (Kontrol) | O2 Akademik Başarı Testi (Bağımlı Değişken) Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği | Y Müfredat dersi Ders Kitabı | O4 Akademik Başarı Testi Tutum Testi (Bağımlı değişken) |

Tablo 6’ ya göre deney grubu ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak ‘Akademik başarı testi’ ve ‘Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği’ uygulanmıştır. Deney grubuna derste analogi öğretim tekniğiyle hazırlanan analogi etkinlikler ve müfredat programı uygulanırken, kontrol grubuna ders müfredat programı ile yürütülmüştür.

3.1.2. Araştırmanın Nitel Kısmı

Araştırmada, sosyal bilgiler dersi 'Kültür ve Miras' öğrenme alanında yer alan konuların öğretiminde analogi tekniği kullanımının öğrenciler üzerindeki etkisi derinlemesine incelenerek belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca nicel verileri desteklemesi bakımından nitel boyutta ayrıntılı olarak ele alınarak yorumlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı, olgu ve olayları kendi doğal ortamlarında ele alan, bütüncül bakış açısını benimseyen bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 41). Nitel araştırma yöntemi benimsenen çalışma durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Merriam (1998: 40), durum çalışmalarında sınırlı olarak belirlenen bir durumun derinlemesine araştırılması ve kullanılan bir teknik ile veri toplamanın nerede sonlanacağını belirlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Durum çalışması deseni, bir ya da birkaç durum için birden fazla veri toplama araçlarının kullanıldığı (gözlemler, görüşmeler, dokümanlar, raporlar vb.) araştırmalarda kullanılan verilerin derinlemesine incelendiği mevcut durumun betimlenmesiyle raporlanan çalışmalarda kullanılmaktadır (Creswell, 2007: 132).

Bu araştırmada, nitel veri toplama araçlarından yapılandırılmamış öğrenci günlükleri ve yapılandırılmamış gözlem notları kullanılmıştır. Bu konuyla ilgili ayrıntılı bilgiler veri toplama araçları kısmında açıklanmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Bir araştırmada örneklem parametresinin oluşturulabilmesi, olasılık temeline dayalı, yansızlık prensiplerine uygun olarak belirlenmiş örneklem ile mümkün olmaktadır. Bu açıdan olasılık temelli seçilmeyen gruplara "örneklem" kavramının yerine "çalışma grubu" kavramının kullanımı daha uygun görülmüştür (Balcı, 2006: 81). Bu sebeple karma yöntemin benimsendiği bu araştırmada çalışma grubunun kullanılmıştır. Bu doğrultusunda, çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, derinlemesine bilgi edinilmek istenen durum, olgu ve olayların keşfedilmesinde kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 118). Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken aşağıda verilen ölçütlere ihtiyaç duyulmaktadır (Bozpolat, 2012: 96).

- Araştırma sürecinin sağlıklı yürütülebilmesi için okul idarecilerinin araştırmayı desteklemesi,
- Araştırmada ders öğretmenin sürece gönüllü katılması ve araştırmayı desteklemesi,
- Araştırmada uygulama yapılacak sınıfın ders öncesinden hazır duruma getirilebilmesi,

Bu ölçütler doğrultusunda okul ve sınıf seçimi yapıldıktan sonra Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Etik Değerlendirme Kurulu'ndan ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma izinleri alınmıştır (EK-1, EK-2).

Alınan izinlerin akabinde, araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde bulunan MEB'e bağlı bir devlet okulunun 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 7. sınıf şubeleri arasından deney ve kontrol grubu şeklinde iki grup oluşturulmuştur. Gruplar oluşturulurken öğrencilerin ders başarılarının benzer özellik göstermesi dikkate alınmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenci isimlerine yer verilmemiş, öğrencilere Ö1 gibi kodlar verilerek elde edilen veriler raporlanmıştır.

3.2.1. Çalışma Grubunun Oluşturulması İçin Deneysel İşlemler

Deneysel desen araştırmalarını doğasına uygun şekilde hareket edilerek çalışma grubunu oluşturan öğrenciler yansız atama yapılarak belirlenmiştir. Yansız atamada kullanılan ölçütler şu şekilde özetlenmiştir.

- Öğrencilerin 6. sınıf sosyal bilgiler birinci dönem not ortalamaları,
- Öğrencilerin 6. sınıf sosyal bilgiler ikinci dönem not ortalamaları,
- Öğrencilerin ön başarı testi ve ön tutum puanları,

Yansız atamanın sağlanması için kümeleme analizi yapılmıştır. Çağlar (2018: 19) Kümelemeyi, benzer özelliklere sahip aralarında yakınlık bulunan verilerin kendi aralarında gruplanması şeklinde ifade etmiştir. Benzer bir ifadeyle Çelik, Satıcı ve Çelik (2005: 20) kümeleme analizini, veri setinde benzer özelliklere sahip, aralarında ortaklık bulunan veya görece farklı heterojen değişkenlerin uygun yöntemlerle belirlenmesini sağlamakta olduğunu belirtmiştir. Kümeleme analizinde K-Means tekniği uygulanmıştır. Bu teknikte ikili, üçlü atamalar yapılarak en fazla atamanın olduğu gruplar belirlenmektedir. Yapılan tüm atamalarda en fazla üyeye ikili atamada ulaşılmış

olup 39 öğrencinin çalışma grubunu oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu 39 öğrencinin 17'si deney grubunu, 22'si de kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında sayısal bir farklılık olmasına rağmen yansızlık kriterlerine uygun davranılarak istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır. Araştırmada öncelikle ölçütlerin normallik dağılımlarına bakılmıştır. Deney (n=17), kontrol (n=22) grubundaki öğrencilerin sayısı 50'den az olduğu için Shapiro-Wilk testinin yapılması uygun görülmüştür. Bu testte hesaplanan p değeri $p > ,05$ çıkması ile normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır. Shapiro-Wilk değeri $p < ,05$ çıkması durumunda çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak verilerin normalliği hakkında karar verilmektedir (Büyüköztürk, 2016: 42; Dudley, 2012: 2). Bu doğrultuda gruplara Shapiro-Wilk normallik testi yapılarak analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Yansızlık ölçütlerine ilişkin Shapiro-Wilk testi sonuçları

| Ölçütler | Gruplar | S-W | p | Çarpıklık katsayısı | Basıklık katsayısı |
|--|---------|-------|-------|---------------------|--------------------|
| 6. sınıf 1. dönem sosyal bilgiler not ortalamaları | Deney | 0,921 | 0,152 | -0,972 | 0,608 |
| | Kontrol | 0,943 | 0,229 | -0,321 | -0,396 |
| 6. sınıf 2. dönem sosyal bilgiler not ortalamaları | Deney | 0,933 | 0,241 | -0,653 | 1,065 |
| | Kontrol | 0,956 | 0,405 | -0,083 | -0,858 |
| Başarı ön test | Deney | ,964 | ,152 | ,483 | -,193 |
| | Kontrol | ,936 | ,229 | ,278 | ,027 |
| Ön tutum- güdülenme | Deney | ,941 | ,241 | -,627 | -,335 |
| | Kontrol | ,972 | ,405 | -,239 | ,203 |
| Ön tutum- değer verme | Deney | ,945 | ,717 | -,116 | -1,096 |
| | Kontrol | ,935 | ,165 | ,576 | 1,763 |
| Ön tutum- sorumluluk | Deney | ,918 | ,333 | -,840 | ,469 |
| | Kontrol | ,944 | ,753 | -,587 | ,180 |
| Ön tutum- faydalılık | Deney | ,938 | ,387 | -,634 | -,222 |
| | Kontrol | ,961 | ,153 | -,514 | ,186 |
| Ön tutum- duyarlılık | Deney | ,952 | ,139 | ,096 | -,803 |
| | Kontrol | ,943 | ,242 | ,067 | -,579 |
| Ön tutum aritmetik | Deney | ,952 | ,295 | -,617 | -,032 |
| | Kontrol | ,977 | ,517 | -,168 | ,458 |

Tablo 7 incelendiğinde, Shapiro-Wilk testinin sonuçlarında p değeri ve çarpıklık, basıklık katsayıları incelendiğinde yapılan normallik testi sonucunda deney ve kontrol gruplarının 6. sınıf 1. dönem ve 2. dönem sosyal bilgiler dersi not ortalamalarının, başarı ön test puanı, ön tutum ve alt boyutlarına göre normallik dağılımlı parametrik testler için uygun olduğu gözlemlenmektedir. Buna göre parametrik testlerden bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testinin kullanılması uygun bulunmuştur.

Tablo 8. Yansızlık ölçütlerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

| Ölçütler | Gruplar | n | X | ss | Levene Testi | | | t | p |
|--|---------|----|-------|-------|--------------|------|------|--------|------|
| | | | | | sd | F | p | | |
| 6. sınıf 1. dönem sosyal bilgiler not ortalamaları | Deney | 17 | 85,30 | 11,85 | 37 | 2,97 | ,093 | ,891 | ,379 |
| | Kontrol | 22 | 82,51 | 7,62 | | | | | |
| 6. sınıf 2. dönem sosyal bilgiler not ortalamaları | Deney | 17 | 84,27 | 8,06 | 37 | ,25 | ,616 | -1,441 | ,158 |
| | Kontrol | 22 | 88,01 | 8,00 | | | | | |

Araştırmada yansızlık kriteri olarak belirlenen, “6. sınıf 1. dönem sosyal bilgiler not ortalamaları [t= ,891; p= ,379], “6. sınıf 1. dönem sosyal bilgiler not ortalamaları” [t=-1,441; p= ,158] olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre bağımsız gruplar t testinin sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu durumda yansızlık kriterleri bakımında deney ve kontrol grupları oluşturulurken yansızlık kriterlerine uygun davrandığı söylenebilir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının yansızlık kriterlerine uygun olarak belirlendiğini ve grupların denkliliğini belirlemek amacıyla araştırmacının geliştirmiş olduğu başarı testlerinin ön test puanları deney ve kontrol grupları için normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını anlamak için Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçlarına göre deney grubunun ön test puanlarının [S-W=,964; p=,717], kontrol grubunun ise [S-W=,936; p=,165] olduğu bulunmuştur. Bu durumda grupların normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Daha sonra deney ve kontrol gruplarının başarı testinden almış oldukları ön test puanlarının karşılaştırılması için bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Tablo 9’ da grupların başarı testinden aldıkları ön test puanlarına göre bağımsız gruplar t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9. Deney ve kontrol gruplarının bağımsız gruplar t testi sonuçları (başarı ön test puanları)

| Gruplar | n | X | ss | sd | Levene Testi | | t | p |
|---------|----|------|------|----|--------------|------|------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 17 | 9,17 | 3,98 | 37 | 3,35 | ,075 | ,540 | ,593 |
| Kontrol | 22 | 8,59 | 2,78 | | | | | |

Tablo 9’da verilen deney ve kontrol gruplarının başarı ön testlerinin bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanlarda anlamlı bir fark bulunmadığı [t= ,540; p=,593] görülmüştür. Buna göre deney ve kontrol gruplarının ön test başarı puanlarına göre yansızlık kriterlerine uygun şekilde oluşturulduğu söylenebilir. Grupların yansızlık kriterlerini sağladığının teyidi

bakımından deney ve kontrol gruplarının tutum ön test puanlarının karşılaştırılması için bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testi yapılmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 10’ da gösterilmiştir.

Tablo 10. Deney ve kontrol gruplarının bağımsız gruplar t testi sonuçları (tutum ön test puanları)

| Ölçütler | Gruplar | n | X | ss | sd | Levene Testi | | t | p |
|----------------------|---------|----|------|-----|----|--------------|------|--------|------|
| | | | | | | F | p | | |
| Ön tutum-güdülenme | Deney | 17 | 3,97 | ,70 | 37 | 4,67 | ,037 | -,670 | ,507 |
| | Kontrol | 22 | 4,09 | ,40 | | | | | |
| Ön tutum-değer verme | Deney | 17 | 3,25 | ,63 | 37 | ,827 | ,369 | -1,131 | ,265 |
| | Kontrol | 22 | 3,48 | ,60 | | | | | |
| Ön tutum-sorumluluk | Deney | 17 | 4,05 | ,76 | 37 | ,399 | ,532 | 1,220 | ,230 |
| | Kontrol | 22 | 3,78 | ,62 | | | | | |
| Ön tutum-faydalılık | Deney | 17 | 3,88 | ,77 | 37 | 1,32 | ,256 | -,582 | ,564 |
| | Kontrol | 22 | 4,00 | ,57 | | | | | |
| Ön tutum-duyarlılık | Deney | 17 | 3,45 | ,87 | 37 | ,507 | ,481 | -1,079 | ,288 |
| | Kontrol | 22 | 3,74 | ,78 | | | | | |
| Ön tutum aritmetik | Deney | 17 | 3,71 | ,63 | 37 | 3,97 | ,053 | -,811 | ,422 |
| | Kontrol | 22 | 3,85 | ,40 | | | | | |

Tablo 10’ a göre deney ve kontrol gruplarının ön test tutum puanlarına ilişkin, bağımsız gruplar için t testi tutum ölçeği puanlarında güdülenme ön tutum puanları [t(37)=-,670; p=,507], değer verme ön tutum puanları [t(37)= 1,131; p=,265], sorumluluk ön tutum puanları [t(37)= 1,220; p= ,230], faydalılık ön tutum puanları [t(37)= -,582; p= ,564], duyarlılık ön tutum puanları [t(37)= -1,079; p= ,288] ve ön tutum aritmetik puanlarına göre [t(37)= -,811; p= ,422] anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının ön test tutum puanlarına göre grupların yansız bir şekilde oluşturulduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları şu şekilde sıralanmıştır:

- 7. sınıf sosyal bilgiler dersi ‘Kültür ve Miras’ öğrenme alanına yönelik öğrencilerin başarılarının ortaya çıkarılması açısından ‘Akademik Başarı Testi’ kullanılmıştır. Başarı testi ‘Türk Tarihinde Yolculuk’ ünitesinde yer alan konu içeriğine uygun olarak geliştirilmiştir.

- Bu araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının incelenmesi için 2 Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği2 araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.
- Analoji Öğretim tekniğiyle oluşturulmuş etkinliklerin uygulanması sonrasında, öğrencilerin uygulamalara yönelik düşünce, görüş ve eleştirilerini öğrenmek amacıyla ‘Yapılandırılmamış Öğrenci Günlükleri’ ve ‘Yapılandırılmamış Gözlem Formu’ kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılacak veri toplama araçları başlıklar halinde aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Başarı Testi

1. Başarı Testi Oluşturma Aşamaları

Araştırmada, 7. sınıf sosyal bilgiler dersi ‘Kültür ve Miras’ öğrenme alanında yer alan kazanımları ölçülebileceği düşünöldüğünden çoktan seçmeli sorular araştırmacı tarafından Şekil 2’de verilen adımlar izlenerek oluşturulmuştur.



Şekil 2. Başarı Testi Oluşturma Aşamaları

Başarı testi oluşturulurken öncelikle alanyazında yapılan başarı testleri incelenmiştir. Sosyal bilgiler dersine yönelik yapılan başarı testlerinin genellikle tez çalışmalarında yapıldığı dikkat çekmiştir. Yayın haline gelen sınırlı sayıda çalışmayla karşılaşılmıştır. Bu bağlamda alanyazında sosyal bilgiler dersi 7. sınıf ‘Kültür ve Miras’ öğrenme alanına yönelik yapılan ve yayın haline getirilen bir çalışmayla

karşılaşılmamıştır. Bu durum alandaki eksikliğin doldurulması bakımından önem arz etmektedir. Buna bağlı olarak sosyal bilgiler dersi 7. sınıf “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yer alan 5 kazanımla ilgili 42 soru yazılmıştır (Tablo 11). Sorular yazılırken MEB’in ölçme değerlendirme yönelik mevzuatına göre hazırlanmaya çalışılmıştır (MEB, 2011).

Tablo 11. 7. Sınıf SBDÖP ‘Kültür ve Miras Öğrenme Alanı’ İçin Kazanımlar ve Soru Dağılımları

| Öğrenme Alanı | Kazanımlar | Soru Dağılımları |
|-----------------|--|---|
| Kültür ve Miras | SB.7.2.1. “Osmanlı Devleti’nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.” | “S1, S2, S3, S5, S6, S8, S9, S34, S36, S37” |
| | SB.7.2.2. “Osmanlı Devleti’nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.” | “S35, S38, S18, S17, S15, S13, S12, S7” |
| | SB.7.2.3. “Avrupa’daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti’ni değişime zorlayan süreçleri kavrar.” | “S29, S26, S25, S24, S23, S21, s20, S19” |
| | SB.7.2.4. “Osmanlı Devleti’nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.” | “S40, S41, S42, S32, S28, S27, S22, S4” |
| | SB.7.2.5. “Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.” | “S14, S31, S30, S33, S39, S11, S16, S10” |
| Toplam | | 42 |

Tablo 11’e göre 7. SBDÖP’ da “Kültür ve Miras” öğrenme alanında 1. kazanıma 10 soru, 2., 3., 4., ve 5. kazanıma 8’er soru yazılmıştır.

2. Başarı Testi İçin Uzman Görüşlerinin Alınması ve Uygulama Süreci

Sosyal bilgiler dersi 7. sınıf ‘Kültür ve Miras’ öğrenme alanı ile ilgili literatür taraması yapılmış ilgili daha önce yapılmış araştırmalar incelenmiştir. İlgili öğrenme alanında öğretim programlarında yer alan 5 kazanım dikkate alınarak 42 tane çoktan seçmeli soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra maddelerin dil ve anlatım açısından uygunluğunun kontrol edilmesi için 2 Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra 2 alan uzmanı, 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı ve 3 sosyal bilgiler öğretmeninden test sorularının ilgili öğrenme alanındaki kazanımları karşılayıp karşılamadığının teyidi, sorulardaki çeldiriciler ve soruların sınıf düzeyine uygunluğu açısından görüşleri alınmıştır. Uzman görüşüne başvuru alan uzmanlara yönelik demografik bilgiler Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Uzmanların Demografik Bilgileri

| Cinsiyet | Mesleki Kıdem | Mesleki durumları | Uzmanlı Alanları |
|----------|---------------|---------------------------|--------------------------------|
| Erkek | 17 | Prof. Dr. | Sosyal Bilgiler Eğitimi |
| Erkek | 13 | Doç. Dr. | Sosyal Bilgiler Eğitimi |
| Erkek | 10 | Dr. Öğr. Üyesi | Ölçme ve Değerlendirme Eğitimi |
| Erkek | 9 | Sosyal Bilgiler Öğretmeni | Sosyal Bilgiler Öğretmenliği |
| Erkek | 8 | Sosyal Bilgiler Öğretmeni | Sosyal Bilgiler Öğretmenliği |
| Kadın | 15 | Sosyal Bilgiler Öğretmeni | Sosyal Bilgiler Öğretmenliği |
| Kadın | 10 | Türkçe Öğretmeni | Türkçe Öğretmenliği |
| Kadın | 12 | Türkçe Öğretmeni | Türkçe Öğretmenliği |

Bu aşamada uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda bazı sorular değiştirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan test soruları Gaziantep ilinin Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerine bağlı MEB'e bağlı 3 devlet okulu ve 1 özel ortaokulda okuyan 300 tane 7. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler üzerinde madde analizleri yapılmıştır. Madde analiz aşamaları aşağıda sunulmuştur.

3. Başarı Testi İçin Madde Analizinin Yapılması

Testteki soruların daha nitelikli olması ve soruların geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için madde analizleri yapılmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerin almış oldukları puanlar başarı sırasına göre en yüksekte en aza kadar sıralanmıştır. En yüksek ve en düşük puanları alan grupların %27' si alınarak 81 kişilik alt ve üst gruplar belirlenmiştir. Bu gruplara madde analizleri yapılarak madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleri hesaplanmıştır. Alt ve üst grupların madde güçlük indeksleri (Pi) aşağıda verilen formülle hesaplanmıştır (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020: 226).

$$P_i = \frac{n(\text{üst}) + n(\text{alt})}{N}$$

$$P_i = \text{Madde güçlük indeksi}$$

$$n(\text{üst}) = \text{maddeyi üst grupta doğru cevaplayanlar}$$

$$n(\text{alt}) = \text{maddeyi alt grupta doğru cevaplayanlar}$$

$$N = \text{Üst grup ve Alt grup öğrenci sayısı toplamı}$$

Verilen formülle alt ve üst grupların 42 soruya ilişkin madde güçlük indeksleri hesaplanarak aşağıda verilen örnekteki gibi tablolandırılmıştır.

Tablo 13. Üst ve Alt Grupların Aldıkları Puanlamaya İlişkin Örnek

| Madde 2 | | | | | | |
|----------------|----|----|----|----|----|---------------|
| | A | B | C | D | E | Toplam |
| Üst | 5 | 8 | 5 | 61 | 2 | 81 |
| Alt | 12 | 12 | 25 | 24 | 8 | 81 |
| Toplam | 17 | 20 | 30 | 85 | 10 | 162 |

Tablo 13’de 42 soru için yukarıda görüldüğü üzere alt üst puanlar belirlenerek buradaki örnekte olduğu gibi tablo halinde yazılmıştır. Belirlenen alt üst puanlar ile madde güçlük indeks değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan madde güçlük indeks değerleri Tablo 14’de verilen ölçüte göre değerlendirilmiştir.

Tablo 14. Madde Güçlük İndeks Değerleri

| Madde Güçlük İndeksi Değerleri | Madde Güçlük İndeks Ölçütleri |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| 0,19 ve altı | Çok zor |
| 0,20- 0,39 | Zor |
| 0,40- 0,59 | Orta güçlükte |
| 0,60-0,79 | Kolay |
| 0,80-1 | Çok kolay |

(Büyüköztürk vd., 2021: 128)

Tablo 14’ e göre 5 maddenin kolay olduğu anlaşılmıştır. Daha sonra maddelerin ayırt edicilik gücü (r_{jx}) aşağıda verilen formülle hesaplanmıştır.

$$r_{jx} = \frac{n(\text{üst}) - n(\text{alt})}{n}$$

$$r_{jx} = \text{Madde ayırt edicilik gücü}$$

$$n(\text{üst}) = \text{maddeyi üst grupta doğru cevaplayanlar}$$

$$n(\text{alt}) = \text{maddeyi alt grupta doğru cevaplayanlar}$$

n= üst ya da alt gruptan herhangi birinin eleman sayısı (Her iki grupta eleman sayısı eşittir).

42 soruya ilişkin hesaplanan madde ayırt edicilik değerleri Tablo 15’de verilen ölçüte göre değerlendirilmiştir.

Tablo 15. Madde Ayırt Edicilik Oranı ve Ölçütü

| Madde Ayırt Edicilik değeri | Soru Kalitesi Ölçütü |
|------------------------------------|---|
| 0,40 ve üzeri | Çok iyi kalite bir soru |
| 0,30 – 0,39 | İyi bir madde ama yine de geliştirilebilir. |
| 0,20-0,29 | Orta düzeyde bir madde düzeltilmeli |
| 0,00- 0,19 | <ul style="list-style-type: none">• Ayırt ediciliği zayıf• Teste bir katkısı olumlu olduğu söylenemez• Ancak bu tür maddelerin çıkarılması kapsam geçerliğini düşürebilir. Bu nedenle düzeltilmeli- geliştirilmeli. Düzeltilemiyor ise testten çıkarılmalı. Bu haliyle madde bilenle bilmeyeni ayırt edemez |
| Negatif değerler | Çok kötü bir maddedir. Düzeltilerek geliştirilemiyorsa kesinlikle teste alınmamalıdır. Alt grubun doğru oranı fazladır. |

(Büyüköztürk vd., 2011: 128)

Madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleri hesaplanan sorular Tablo 14 ve Tablo 15' e göre yorumlanmıştır. 42 soruya ilişkin madde analiz bilgileri EK-15'de yer almaktadır. Madde güçlük ve madde ayırt edicilik indekslerine göre bazı maddelerin madde ayırt edicilik indeksleri düşük (M11, M16, M27, M41) olarak çıktığı için değerlendirmeye alınmamıştır. Soruların zorluk ve kazanımlar açısından dengeli bir dağılım göstermesi için 13 soru (M4, M7, M10, M12, M17, M19, M22, M23, M24, M32, M34, M37, M40) başarı testinden çıkarılmıştır. Sonuç olarak madde analiz değerleri ve ilgili öğrenme alanında yer alan 5 kazanımı veren ve test genelinde soru dağılımlarının dengeli olması açısından 25 soru başarı testine dahil edilmiştir.

4. Başarı Testi İçin Güvenirlilik Analizi

Öğrencilerin 42 soruluk teste vermiş oldukları yanıtlara göre doğru yanıtlara 1, yanlış yanıtlara 0 kodlanmıştır. Buna göre varyans, p, q değerleri Excel programında hesaplanmıştır. Kr 20 formülüne göre hesaplamalar yapılmıştır. Yapılan hesaplamalara göre aşağıda Tablo 16 halinde verilmiştir.

$$KR-20 = (k/k-1) * [1 - (Toplam p*q / \sigma^2)]$$

$$K = \text{Soru Sayısı}$$

$$p = \text{Soruyu doğru cevaplayanların oranı}$$

$$q = \text{Soruyu yanlış cevaplayanların oranı}$$

$$\sigma^2 = \text{Cevaplayanların toplam puanlarının varyansı}$$

Tablo 16. Kuder- Richardson Güvenirlik Katsayı Değerleri

| K | p x q | σ^2 |
|----|-------|------------|
| 42 | 9,43 | 42,87 |

Kr-20 formülü ile güvenirlilik hesabı yapılmıştır. Elde edilen sonuç 0,799 değeri güvenilir bir değer olarak kabul edilmektedir. Başarı testinde elde edilen veriler üzerinde yapılan Kr-20 güvenirlilik testi sonucunda 0,799 Kr-20 katsayısı bulunmuştur. Buna göre güvenirlilik katsayıları, Tablo 17'ye göre yorumlandığında başarı testini yanıtlayan öğrencilerin iç tutarlılık düzeyinin oldukça iyi olduğu ve aynı zamanda oldukça güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Tablo 17. Güvenirlilik Değer Ölçütü

| Güvenirlilik Aralığı | Güvenirlilik Ölçütü |
|-----------------------|------------------------------------|
| 0,00 < α <0,40 | Ölçek güvenilir değildir, |
| 0,40 < α <0,60 | Ölçeğin güvenirliliği düşüktür, |
| 0,60 < α <0,80 | Ölçek oldukça güvenilirdir, |
| 0,80 < α <1,00 | Ölçek yüksek derecede güvenilirdir |

(Karagöz 2014: 698)

Tablo 17'ye göre verilen güven aralığına göre başarı testini yanıtlayan öğrencilerin iç tutarlılık düzeyinin oldukça iyi olduğu ve aynı zamanda testin oldukça güvenilir bir test olduğu ifade edilebilir. Geliştirilen başarı testi EK-5'de gösterilmiştir.

3.3.2. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

1. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Geliştirme Aşamaları

Bu araştırmada, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarının ölçülmesinde kullanılmak üzere “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. Araştırmada geliştirilen ölçme aracının işlem basamakları aşağıda sıralanmaktadır.

1. Kavramsal yapının oluşturulması
2. Madde havuzu oluşturulması
3. Maddelerin uzman görüşlerine gönderilmesi
4. Madde analizlerinin yapılması

Bu basamaklar doğrultunda ölçek geliştirme çalışması yürütülmüştür.

2. Kavramsal Yapının Oluşturulması

Psikolojik özelliklerin ölçümü, önemli ve ciddi bir süreçtir. Kullanılan ölçme araçları yardımı ile bireylerin hayatları ile ilgili önem teşkil eden kararlar ve tutumlar ölçülebilmektedir. Psikolojik bir olgunun ölçülmesi için bir ihtiyaç ve gereklilik söz konusu olmaktadır. Bu doğrultuda düşünüldüğünde, ölçek geliştirilmesi aşamasında birtakım sorulara cevaplar aranması gerekir. (Bu ölçek ile ne ölçülmek isteniyor? Kimlere uygulanmak üzere geliştirildi? Nasıl uygulanması gerekiyor? Uygulama süresi nasıl olmalı?) Soruların cevapları doğrultusunda, sürecin daha planlı ve sağlıklı ilerlemesi açısından bir yol haritası belirlenmesi gerekmektedir. Daha sonraki adım ise karar verme ve tanımlama aşamasıdır (Göl, 2022: 47).

Ölçme araçları öğrenme ve öğretme süreçlerinde sıklıkla kullanılmaktadır. Öğrenme süreçlerinde, öğrencilerin derse karşı göstermiş olduğu ilgi, tutum, davranış, ihtiyaç ve hazır bulunuşluk düzeyleri önem teşkil etmektedir (Tay ve Akyürek-Tay, 2006: 73). Özellikle bireylerin davranış özelliklerinin belirlenmesinde ilgili konu ve durum hakkındaki tutumlar belirleyici olmaktadır. Tutumlar, doğrudan gözlenemeyen, duygu, düşünce ve inançlar gibi içsel eğilimlerdir (Yıldız, 2018: 13). Ayrıca tutumlar, bir yandan davranışları etkilerken diğer bir yandan da sosyal algıyı etkilemektedir (Üstüner, 2006: 111). Morgan'a (2010: 336) göre; Bireylerin davranış özelliklerini, tutumu ister olumlu ister olumsuz olması durumunu eğitimle açıklamıştır. Ona göre bireylerin göstermiş oldukları tutumlar üç bileşenden oluşur. İlki "*merkezi bileşen*", bir durum hakkında olumlu veya olumsuz duygulardan oluşan duygusal bileşen. İkincisi "*bilişsel bileşen*", inançların etkisi söz konusudur. Üçüncü ise, "*davranışsal bileşen*" duygu ve inançların eyleme döküldüğü bileşen türüdür.

Bireyler çevresinde var olan her şeye olumlu ya da olumsuz tutum geliştirirler. Geliştirdikleri tutum ile ilgi alanları ve istekleri şekillenmektedir. Öğrenme üzerine öğrencilerin derse yönelik tutumları öğrencilerin derse ilgi ve öğrenmeleri arasında yakından bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde farklı araştırmacılar tarafından yapılmış sosyal bilgiler dersi tutum ölçekleri ile karşılaşılmıştır. Fakat bu ölçeklerin tamamı 2018 SBDÖP öncesinde yapılmıştır. Bu sebeple 2018 SBDÖP'ı uygulamaya alındıktan sonra erişilebilen çok az sayıda sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği ile karşılaşılmıştır. Bu açıdan yeni bir tutum ölçeği geliştirilmeye ihtiyaç duyulmuştur. Çünkü öğretim programları başta öğretim içeriği olmak üzere ders kitaplarını ve bağlamında öğrencinin derse tutumunu etkilemektedir.

Psikolojik özelliklerin ölçümü, önemli ve ciddi bir süreçtir. Kullanılan ölçme araçları yardımı ile bireylerin hayatları ile ilgili önem teşkil eden kararlar ve tutumlar ölçülebilmektedir. Psikolojik bir olgunun ölçülmesi için bir ihtiyaç ve gereklilik söz konusu olmaktadır. Bu doğrultuda düşünüldüğünde, ölçek geliştirilmesi aşamasında birtakım sorulara cevaplar aranması gerekir. Bu ölçek ile ne ölçülmek isteniyor? Kimlere uygulanmak üzere geliştirildi? Nasıl uygulanması gerekiyor? Uygulama süresi nasıl olmalı? gibi soruların cevapları doğrultusunda, sürecin daha planlı ve sağlıklı ilerlemesi açısından bir yol haritası belirlenmesi gerekmektedir. Daha sonraki adım ise karar verme ve tanımlama aşamasıdır (Göl, 2022: 47).

Ölçme araçları öğrenme ve öğretme süreçlerinde sıklıkla kullanılmaktadır. Öğrenme süreçlerinde, öğrencilerin derse karşı göstermiş olduğu ilgi, tutum, davranış, ihtiyaç ve hazır bulunuşluk düzeyleri önem teşkil etmektedir (Tay & Akyürek-Tay, 2006: 73). Özellikle bireylerin davranış özelliklerinin belirlenmesinde ilgili konu ve durum hakkındaki tutumlar belirleyici olmaktadır. Tutumlar, doğrudan gözlenemeyen, duygu, düşünce ve inançlar gibi içsel eğilimlerdir (Yıldız, 2018: 13). Ayrıca tutumlar, bir yandan davranışları etkilerken diğer bir yandan da sosyal algıyı etkilemektedir (Üstüner, 2006: 111). Morgan'a (2010: 336) göre; Bireylerin davranış özelliklerini, tutumu ister olumlu ister olumsuz olması durumunu eğitimle açıklamıştır. Ona göre bireylerin göstermiş oldukları tutumlar üç bileşenden oluşur. İlki "*merkezi bileşen*", bir durum hakkında olumlu veya olumsuz duygulardan oluşan duygusal bileşen. İkincisi "*bilişsel bileşen*", inançların etkisi söz konusudur. Üçüncü ise, "*davranışsal bileşen*" duygu ve inançların eyleme döküldüğü bileşen türüdür.

Bireyler çevresinde var olan her şeye olumlu ya da olumsuz tutum geliştirirler. Geliştirdikleri tutum ile ilgi alanları ve istekleri şekillenmektedir. Öğrenme üzerine öğrencilerin derse yönelik tutumları öğrencilerin derse ilgi ve öğrenmeleri arasında yakından bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

3. Madde Havuzunun Oluşturulması

Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği hazırlanırken kavramsal çerçeve oluşturduktan sonra madde havuzunun hazırlanması gerekmektedir. Maddeleri oluşturulması aşamasında ilk önce derse yönelik tutum ile ilgili kaynaklar ve araştırmalar incelenmiştir. Daha sonra MEB bağlı bir ortaokulda 7. sınıfta öğrenim gören 30 öğrenciden sosyal bilgiler dersine yönelik görüş ve düşüncelerini açıklayan bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Kompozisyon detaylı olarak incelenerek, sosyal

bilgiler dersi ile ilgili tutum ifadeleri maddeleştirilmiştir. Oluşturulan maddeler alanyazında yapılmış sosyal bilgiler tutum ölçeği maddeleriyle karşılaştırılmıştır (Çalışkan, 2008; Demir ve Akengin, 2010; Gömleksiz ve Kan, 2013; Günaydın, 2008; Özkal, 2002; Ulu-kalın ve Topkaya, 2017). Sürecin sonunda 50 maddelik taslak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken izlenen adımlar Şekil 3’te gösterilmiştir.



Madde havuzu oluşturulurken Şekil 3’ teki aşamalar izlenmiştir. Oluşturulan taslak maddelerin dil ve anlatım yönünden uygunluğunun kontrolü için 2 Türkçe öğretmeninden görüşler alınmış ve maddeler alan uzmanlara ve uzman öğretmenlere gönderilmeden önce gerekli düzenlenmeler yapılmıştır. Oluşan 50 soruluk madde havuzu ayrıntılı bir şekilde EK-15’de gösterilmiştir.

4. Maddelerin Uzman Görüşlerine Sunulması

Madde havuzundaki maddeler, ölçülmek istenen özelliklerin karşılayıp karşılamadığının anlaşılması açısından uzmanların görüşüne sunulmalıdır. Uzmanlar, her bir maddeyi kavramsal çerçevede değerlendirir, ölçekte bulunması gereken maddelerle ya da düzenlenmesi veya maddenin havuzdan çıkarılması gerektiğine dair görüşler bildirmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018: 13). Maddelerin uzman görüşlerine sunulmasının amacı, maddelerin kapsam geçerliğini sağlayıp sağlamadığını tespit etmektir. Kapsam geçerliği; ölçme maddelerinin ölçülecek özelliği karşılayıp

karşılayamadığına bakılmasını gerektirmektedir. Kapsam geçerliğinde uzman görüşleri ön plana çıkmaktadır (Yıldırım ve Yıldız, 2021: 81).

Bu araştırmada, taslak madde havuzundaki maddeler kapsam geçerliği için uzmanlara gönderilerek Lawshe (1975) tekniği ile analiz edilmiştir. Lawshe tekniğine göre en az 5 en fazla 40 uzman görüşü alınmaktadır (Göl, 2022: 53). Uzmanların seçiminde 10 yıl ve üzeri mesleki kıdem şartı aranmıştır (Tablo 18). Araştırmanın zamanında yürütülmesi, uzmanlara ulaşımın kolay olması ve ilgi çekmesi açısından taslak maddeler elektronik ortamda hazırlanan anket ile 3 alan uzmanı, 1 ölçme değerlendirme uzmanı ve 26 uzman öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Ankette yer alan her bir madde için “madde uygun”, “madde düzeltilmeli”, “madde atılmalı” şeklinde üç seçenek belirlenmiştir.

Tablo 18. Uzmanların Görüşleri ve Kurum Bilgileri

| Sıra No | Uzman Adı-Soyadı | Çalıştığı Kurum-Unvanı | Görüşü |
|---------|------------------|---|---|
| 1 | Akademisyen 1 | Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi | Maddeler harmanlanmalı. |
| 2 | Akademisyen 2 | Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi | Maddeler dil ve anlatım yönünden incelenmeli. |
| 3 | Akademisyen 3 | Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi | "Bir dahaki sosyal bilgiler dersini sabırsızlıkla beklerim." ifadesinde diğer maddelerle ifade açısından bütünlük yakalamak adına "Sosyal bilgiler derslerini sabırsızlıkla beklerim." gibi bir ifade kullanılabilir (öneri). Bir de "Sosyal bilgiler dersini farklı öğretim teknikleri ile işlemek çok ilgimi çeker." ifadesinde yer alan "öğretim teknikleri" öğrenci tarafından sizin istediğiniz şekilde anlaşılır mı? Öğrenci "Öğretim tekniği" kavramına hâkim olur mu? O tereddüt oluşturdu. Bunun dışında maddeler bir tutum ölçeği için uygun görünüyor. |
| 4 | Akademisyen 4 | Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD | Maddelerin harmanlanmalı ve imla yönünden düzeltilmeli. |
| 5 | Öğretmen 1 | Kocatepe Ortaokulu | 1. Soruda zevkle yerine ilgi ile 15'te güncel olaylarla ilişkilendiriyorum. 22'de enerji yerine istekli 39 ailem ve çevremle... |
| 6 | Öğretmen 2 | Battalgazi Ortaokulu/Malatya | "Sn. Hocam öncelikle elinize sağlık. Genel olarak çalışmayı beğendim. Düzeltilmeli dediğim yerlerde bazı ifade değişiklikleri yapılabilir." |
| 7 | Öğretmen 3 | Kocatepe Ort. | Görüş bildirilmemiş |

| | | | |
|----|-------------|---|---|
| 8 | Öğretmen 4 | Batıkent Ortaokulu | Görüş bildirilmemiş |
| 9 | Öğretmen 5 | Batıkent Orta Okulu | 47. madde canlılara ek olarak doğada eklenebilir. |
| 10 | Öğretmen 6 | Aslı Aevli Orta Okulu | Görüş bildirilmemiş |
| 11 | Öğretmen 7 | Özel Uygur Koleji Orta Okulu | Görüş bildirilmemiş |
| 12 | Öğretmen 8 | Yavuz Selim Ortaokulu | 8.soru gerçek hayata uygulama maddesine benziyor 34 yerine 35 soru daha güzel gerek yok bence yeterli |
| 13 | Öğretmen 9 | Güneş Orta Okulu | 19. daha net sorulabilir kafa karıştırabilir. 24.Ders bittikten sonra tekrar yaparım daha anlaşılır yazılabilir evde tekrar ederim vb. dikkat edilebilir veya sınıf düzeyine uyarlanabilir. |
| 14 | Öğretmen 10 | Ali Küncülü Ortaokulu | Görüş bildirilmemiş |
| 15 | Öğretmen 11 | Şahinbey Ortaokulu | Güncelleştirilmesi gerekir ya da iyileştirilmesi gerekiyor çocukların anlayabilmesi için günlük hayatta ne işe yarıyor olduğunu ifade etmek gerektir |
| 16 | Öğretmen 12 | Şahinbey Ortaokulu | Görüş bildirilmemiş |
| 17 | Öğretmen 13 | Şahinbey Ortaokulu | Görüş bildirilmemiş |
| 18 | Öğretmen 14 | Şehit Öğretmen Hayri Kaya Ortaokulu | Görüş bildirilmemiş |
| 19 | Öğretmen 15 | Menderes Ortaokulu | Görüş bildirilmemiş |
| 20 | Öğretmen 16 | Keçiören Şehit Enis Kırımlı Ortaokulu | Görüş bildirilmemiş |
| 21 | Öğretmen 17 | Nohutlu Ortaokulu | Görüş bildirilmemiş |
| 22 | Öğretmen 18 | Aliye İzzet Begoviç Ortaokulu | Görüş bildirilmemiş |
| 23 | Öğretmen 19 | Yenişehir Anadolu İmam hatip Lisesi | Görüş bildirilmemiş |
| 24 | Öğretmen 20 | Şehit Teğmen Hacı Bayram Elmas Yıbo | Görüş bildirilmemiş |
| 25 | Öğretmen 21 | Yenişehir Anadolu İmam Hatip Lisesi (Ortaokulu) | Görüş bildirilmemiş |
| 26 | Öğretmen 22 | Şehit Öğretmen Hayri Kaya Ortaokulu | Görüş bildirilmemiş |
| 27 | Öğretmen 23 | Orduzu Kumeevleri Ortaokulu | Görüş bildirilmemiş |
| 28 | Öğretmen 24 | 8 Şubat İmam Hatip Ortaokulu | Görüş bildirilmemiş |
| 29 | Öğretmen 25 | İmam Hatip Ortaokulu | Kavramları çocukların anlayacağı seviyeye çekmek iyi olabilir |
| 30 | Öğretmen 26 | Şehit Öğretmen Bayram Tekin Ortaokulu | 41. Madde farklı aktiviteler sağılardan kasıt nedir? Netleşirse daha iyi olur diye düşündüm. Ama genel olarak güzel bir çalışma olmuş. Başarılar dilerim. |

Tablo 18'e göre uzmanlardan maddenin atılmasına ya da maddenin düzeltilmesine yönelik görüş bildirmeleri durumunda anketin son kısmında bu görüş ile ilgili önerileri ve düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda madde havuzundaki gerekli düzenlemeler yapılarak, madde havuzunun son hali EK-17'da verilmiştir.

5. Tutum Ölçeğine İlişkin Madde Analizleri

Araştırma kapsamında uzmanlara gönderilen maddeler Lawshe, (1975: 566) tekniğinde belirtilen “madde uygun”, madde düzeltilmeli” ve “madde atılmalı” şeklinde üç dereceli yöntem ile ölçülmeye çalışılmıştır. Uzmanların maddelere ilişkin yanıtlarına bakıldığında, uzmanların büyük çoğunluğu “madde uygun” seçeneğinden yana görüş bildirmişlerdir (Tablo 19).

Tablo 19. Uzmanların Maddelere İlişkin Yanıtları

| Maddeler | Madde Uygun | Madde Düzeltilmeli | Madde Atılmalı | Toplam Madde Uygunluk Sayısı | Maddeler | Madde Uygun | Madde Düzeltilmeli | Madde Atılmalı | Toplam Madde Uygunluk Sayısı |
|----------|-------------|--------------------|----------------|------------------------------|----------|-------------|--------------------|----------------|------------------------------|
| Madde 1 | 23 | 3 | 0 | 26 | Madde 26 | 18 | 7 | 1 | 25 |
| Madde 2 | 21 | 5 | 0 | 26 | Madde 27 | 24 | 2 | 0 | 26 |
| Madde 3 | 24 | 2 | 0 | 26 | Madde 28 | 25 | 1 | 0 | 26 |
| Madde 4 | 23 | 3 | 0 | 26 | Madde 29 | 25 | 0 | 1 | 25 |
| Madde 5 | 26 | 0 | 0 | 26 | Madde 30 | 25 | 1 | 0 | 26 |
| Madde 6 | 23 | 3 | 0 | 26 | Madde 31 | 25 | 1 | 0 | 26 |
| Madde 7 | 22 | 4 | 0 | 26 | Madde 32 | 25 | 1 | 0 | 26 |
| Madde 8 | 22 | 3 | 1 | 25 | Madde 33 | 24 | 1 | 0 | 25 |
| Madde 9 | 23 | 3 | 0 | 26 | Madde 34 | 18 | 6 | 2 | 24 |
| Madde 10 | 25 | 1 | 0 | 26 | Madde 35 | 21 | 3 | 2 | 24 |
| Madde 11 | 20 | 5 | 1 | 25 | Madde 36 | 25 | 0 | 1 | 25 |
| Madde 12 | 23 | 2 | 1 | 25 | Madde 37 | 25 | 1 | 0 | 26 |
| Madde 13 | 20 | 6 | 0 | 26 | Madde 38 | 25 | 1 | 0 | 26 |
| Madde 14 | 24 | 1 | 1 | 25 | Madde 39 | 22 | 4 | 0 | 26 |
| Madde 15 | 22 | 3 | 1 | 25 | Madde 40 | 25 | 1 | 0 | 26 |
| Madde 16 | 20 | 5 | 1 | 25 | Madde 41 | 20 | 6 | 0 | 26 |
| Madde 17 | 21 | 5 | 0 | 26 | Madde 42 | 24 | 2 | 0 | 26 |
| Madde 18 | 23 | 3 | 0 | 26 | Madde 43 | 25 | 1 | 0 | 26 |
| Madde 19 | 20 | 4 | 2 | 24 | Madde 44 | 22 | 4 | 0 | 26 |
| Madde 20 | 23 | 3 | 0 | 26 | Madde 45 | 22 | 4 | 0 | 26 |
| Madde 21 | 20 | 5 | 1 | 25 | Madde 46 | 24 | 2 | 0 | 26 |
| Madde 22 | 20 | 4 | 2 | 24 | Madde 47 | 22 | 4 | 0 | 26 |
| Madde 23 | 25 | 0 | 1 | 25 | Madde 48 | 23 | 3 | 0 | 26 |
| Madde 24 | 19 | 7 | 0 | 26 | Madde 49 | 20 | 6 | 0 | 26 |
| Madde 25 | 23 | 1 | 2 | 24 | Madde 50 | 25 | 1 | 0 | 26 |

Tablo 19’da gösterilen uzman görüşleri ile maddelerin kapsam geçerliğini belirleyen, Lawshe, (1975) tekniği ile oluşturulan içerik geçerlik oranları (CVI) hesaplanmıştır. CVI değeri aşağıda verilen formülle hesaplanmıştır:

$$CVI=[ne-(N/2)] /N/2$$

CVI: Madde içerik geçerlik oranı

ne: Madde uygun seçeneği sayısı

N: Uzman sayısı

Verilen formülle hesaplanan taslak ölçek maddelerinin içerik geçerlik (CVI) değerleri 0,33'ten büyük olması beklenmektedir. 0.33 ve üzeri olan maddelerin ölçekte kalması uygun görülmektedir (Sel ve Yıldız, 2020: 15). Araştırma kapsamındaki maddelerin CVI değerleri hesaplanarak Tablo 20' de gösterilmiştir.

Tablo 20. CVI İndeks Değeri

| Maddeler | N | N/2 | ne | CVI İndeks | Karar | Maddeler | N | N/2 | ne | CVI İndeks | Karar |
|-----------------|----|-----|----|------------|-------|-----------------|----|-----|----|------------|-------|
| Madde 1 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul | Madde 26 | 26 | 13 | 24 | 0,92 | Kabul |
| Madde 2 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul | Madde 27 | 26 | 13 | 25 | 1,00 | Kabul |
| Madde 3 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul | Madde28 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul |
| Madde 4 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul | Madde 29 | 26 | 13 | 26 | 0,92 | Kabul |
| Madde 5 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul | Madde 30 | 26 | 13 | 25 | 1,00 | Kabul |
| Madde 6 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul | Madde 31 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul |
| Madde 7 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul | Madde 32 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul |
| Madde 8 | 26 | 13 | 25 | 0,92 | Kabul | Madde 33 | 26 | 13 | 26 | 0,92 | Kabul |
| Madde 9 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul | Madde 34 | 26 | 13 | 25 | 0,85 | Kabul |
| Madde 10 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul | Madde 35 | 26 | 13 | 24 | 0,85 | Kabul |
| Madde 11 | 26 | 13 | 25 | 0,92 | Kabul | Madde 36 | 26 | 13 | 24 | 0,92 | Kabul |
| Madde 12 | 26 | 13 | 25 | 0,92 | Kabul | Madde 37 | 26 | 13 | 25 | 1,00 | Kabul |
| Madde 13 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul | Madde 38 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul |
| Madde 14 | 26 | 13 | 25 | 0,92 | Kabul | Madde 39 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul |
| Madde 15 | 26 | 13 | 25 | 0,92 | Kabul | Madde 40 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul |
| Madde 16 | 26 | 13 | 25 | 0,92 | Kabul | Madde 41 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul |
| Madde 17 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul | Madde 42 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul |
| Madde 18 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul | Madde 43 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul |
| Madde 19 | 26 | 13 | 24 | 0,85 | Kabul | Madde 44 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul |
| Madde 20 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul | Madde 45 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul |
| Madde 21 | 26 | 13 | 25 | 0,92 | Kabul | Madde 46 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul |
| Madde 22 | 26 | 13 | 24 | 0,85 | Kabul | Madde 47 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul |
| Madde 23 | 26 | 13 | 25 | 0,92 | Kabul | Madde 48 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul |
| Madde 24 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul | Madde 49 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul |
| Madde 25 | 26 | 13 | 24 | 0,85 | Kabul | Madde 50 | 26 | 13 | 26 | 1,00 | Kabul |

Tablo 20'ye göre verilen CVI değerlerinin 0,33'ten büyük olduğu için maddeler kapsam geçerliğini sağlamıştır. Bu doğrultuda 50 soruluk taslak madde havuzundaki ölçek maddeleri üzerinde uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ölçekte kalması uygun görülmüştür (EK-16). Bu aşamadan sonra faktör analizi yapılmıştır.

5.1. Faktör Analizi

Faktör analizi, birçok değişkenin aralarındaki ilişkiye bağlı olarak birbirinden bağımsız biçimde daha anlaşılır, daha sade yeni değişkenlerin belirlenmesini sağlayan istatistiksel bir analiz çeşididir. Faktör analizinde bir dizi öge altında açığa çıkmayan

değişkenlerin belirlenmesi, maddeler arasında birbiriyle uyumlu ortak ilişkiyi veren yeni değişkenlerin açığa çıkarılması amaçlanmaktadır (Bekmezci, 2022: 7)

Bu araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler dersi tutumlarının belirlenmesine yönelik geliştirilen ölçek maddelerinin geçerliklerinin kanıtı olarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Aşağıda bu analizlere ait bilgilere yer verilmiştir.

5.1.2. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Açımlayıcı faktör analizi, ölçek geliştirme aşamalarında sıklıkla kullanılan istatistiksel analiz çeşididir. Maddeler arasında önceden belirlenemeyen yapıları, gizil değişkenler arasında açığa çıkarılmamış faktörlerin belirlenmesinde kullanılmaktadır. Ölçek hazırlama sürecinde, AFA modeli, amaçlanan ortak bir faktör ile ilişkili olmayan maddelerin güçlü bir şekilde tespit edilmesi ve test maddelerindeki beklenmeyen bir faktörü ortaya çıkarma açısından faydalı olduğu belirtilmektedir (Abell, Springer ve Kamata, 2009: 134). Başka bir ifadeyle, açımlayıcı faktör analizi ile ölçülmek istenen özelliklerin alt bileşenleri istatistiksel yöntemlerle tanımlanabilir hale getirilmektedir.

Faktör analizlerinde ölçme aracındaki maddeler her zaman çok boyutlu bir yapıyı tanımlamayabilir. Bazen ölçme aracındaki tüm maddelerin tek bir yapıyı ölçme ihtimali göz ardı edilmemelidir. Bu açıdan ölçme araçları geliştirilirken maddelerin tek boyutlu mu yoksa çok boyutlu mu olup olmadığının tespit etmek için açımlayıcı faktör analizinden faydalanmak gerekmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018: 40).

Açımlayıcı faktör analizi yapılırken dört aşamadan yararlanılmaktadır. 1) Verilerin analize uygun olup olmadığının tespit edilmesi 2) Faktör sayısının belirlenmesi 3) Faktörlerin döndürülmesi 4) Döndürme sonrası maddelerin belirlenmesi 5) Faktörlerin adlandırılması şeklindedir.

Araştırma kapsamında, tutum ölçeği maddelerinin faktör analizine uygunluğunu sağlayıp sağlamadığını ölçmek amacıyla Kasier-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlet testleri yapılmıştır. (Tablo 21)

Tablo 21. Verilerin Faktör Analizine Uygunluğu (KMO and Bartlett)

| KMO and Bartlett's Test | | |
|--|--------------------|--------------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | | 0,960 |
| Bartlett's Test of Sphericity | Approx. Chi-Square | 7439,976 |
| | df | 595 |
| | p | 0,000 |

(Sönmez ve Alacapınar, 2016: 66)

Ölçek maddelerine faktör analizinin yapılabilmesi için öncelikle 5'li likert tipinde (Kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum) hazırlanan 50 maddelik taslak anket Gaziantep ilinde, Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerine bağlı ortaokulların 7. sınıflarında okuyan 429 öğrenciye uygulanmıştır.

Katılımcı sayısının yeterliğinin ölçülmesi bakımından Kaiser- Meyer-Olkin tarafından geliştirilen referans değeri dikkate alınmıştır. KMO değeri 0 ile 1 arasında değer almalıdır. Değer 1'e yaklaşıkça örneklem yeterliliği yüksek, 1'den uzaklaştıkça da düşük olduğu kabul edilmektedir. KMO değeri 0,90-1,00 arasında ise örneklem yeterliliği mükemmel görülmektedir (Sharma, 1996: 116; akt: Kartal ve Bardakçı, 2018: 41). KMO değerinin 0,960 olarak tespit edildiği için katılımcı sayısının yeterli olduğu görülmüştür. Örneklem büyüklüğü için KMO değeriyle ilk koşul sağlanırken diğer bir koşulla da (Bartlett Testi) desteklenmesi gerekmektedir. Bartlett Testi (Bartlett Test of Sphericity) ile okunan değer anlamlı olup olmadığına bakılmalıdır. Yapılan test sonucunda ($\chi^2=7439,976$; $p<.001$) olduğu için, veriler çoklu normal dağılım varsayımını sağlamakta ve faktör analizinin yapılabilirliğini ortaya koymaktadır.

Ölçme araçları geliştirilirken, maddelerin aynı yapıyı ölçmesi beklenmektedir. Ana yapıyı bozan maddelerin çıkarılması yapı geçerliği için önemli görülmektedir (Büyüköztürk, 2016: 124-125). Bu açıdan ölçme aracında yer alan maddelerin ölçekte kalması ya da çıkarılması için ortak faktör varyansı (eş kökenlik) değerinin hesaplanması gerekmektedir. Eş kökenlik, bir değişkenin diğer değişkenlerle paylaştığı varyans miktarı olarak ifade edilmektedir. Eş kökenlik değerinin 1'e yakın olması istenmektedir (Kartal ve Bardakçı: 46). Bu kapsamda ölçekteki maddelerin eş kökenlik değerleri hesaplanmış ve Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. Ölçek Maddelerinin Eş Kökenlik Düzeyleri

| | | | |
|-----|--------------|-----|--------------|
| M1 | 0,593 | M26 | 0,608 |
| M2 | 0,532 | M28 | 0,536 |
| M3 | 0,518 | M29 | 0,561 |
| M4 | 0,533 | M30 | 0,502 |
| M5 | 0,570 | M31 | 0,517 |
| M6 | 0,588 | M33 | 0,473 |
| M7 | 0,528 | M35 | 0,525 |
| M9 | 0,535 | M38 | 0,543 |
| M10 | 0,450 | M39 | 0,555 |
| M11 | 0,560 | M40 | 0,603 |
| M14 | 0,611 | M43 | 0,524 |
| M16 | 0,561 | M45 | 0,533 |
| M17 | 0,613 | M46 | 0,489 |
| M18 | 0,579 | M47 | 0,589 |
| M19 | 0,589 | M48 | 0,620 |
| M21 | 0,602 | M49 | 0,680 |
| M22 | 0,606 | M50 | 0,487 |
| M24 | 0,659 | | |

Yukardaki tabloya göre, ölçekte yer alan maddelerin eş kökenlik değerleri hesaplanmış ve her maddenin 1'e yakın değer aldığı görülmüştür. Faktör yükleri 0,45 altı olan 15 madde (M8, M12, M13, M15, M20, M23, M24, M25, M27, M32, M34, M37, M41, M42, M44) ölçekten çıkartılmıştır. Analiz sonucuna göre faktör yük değeri düşük olanlar çıkartıldıktan sonra ölçekte kalan 35 maddeye açımlayıcı faktör analiz uygulaması yapılmıştır. Analiz sonucuna göre 5 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. İlgili faktörler ve maddeler Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23. Ölçeğe Ait Toplam Açıklanan Varyans Değerleri

| Alt Boyut | Maddeler | Faktör Değeri | Yük | Öz Değer | Varyans % | Kümülatif Varyans |
|------------------|----------|---------------|-------|----------|-----------|-------------------|
| 1. Faktör | M49 | 0,720 | | | | |
| | M48 | 0,718 | | | | |
| | M47 | 0,670 | | | | |
| | M40 | 0,657 | | | | |
| | M38 | 0,645 | | | | |
| | M45 | 0,560 | 5,592 | 15,978 | 15,978 | |
| | M46 | 0,556 | | | | |
| | M28 | 0,552 | | | | |
| | M39 | 0,543 | | | | |
| | M43 | 0,539 | | | | |
| | M50 | 0,529 | | | | |
| 2. Faktör | M17 | 0,670 | | | | |
| | M11 | 0,667 | | | | |
| | M16 | 0,653 | | | | |
| | M19 | 0,640 | 4,579 | 13,082 | 29,061 | |
| | M7 | 0,589 | | | | |
| | M14 | 0,585 | | | | |
| | M26 | 0,584 | | | | |
| | M22 | 0,539 | | | | |
| 3. Faktör | M5 | 0,686 | | | | |
| | M1 | 0,679 | | | | |
| | M2 | 0,678 | | | | |
| | M4 | 0,633 | | | | |
| | M6 | 0,631 | 4,563 | 13,038 | 42,098 | |
| | M3 | 0,585 | | | | |
| | M10 | 0,574 | | | | |
| | M9 | 0,521 | | | | |
| 4. Faktör | M33 | 0,667 | | | | |
| | M30 | 0,563 | | | | |
| | M31 | 0,535 | 2,725 | 7,787 | 49,885 | |
| | M35 | 0,528 | | | | |
| | M29 | 0,507 | | | | |
| 5. Faktör | M24 | 0,676 | | | | |
| | M21 | 0,608 | 2,108 | 6,024 | 55,909 | |
| | M18 | 0,595 | | | | |

Tablo 23’de ölçeğe ait açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, öz değeri 1’den büyük olan 5 faktör olduğu görülmektedir. Maddelerin faktör yüklerine bakıldığında en düşük faktör yükünün 29. madde olduğu ve faktör yükünün 0,507 olarak bulunmuş olup, en yüksek faktör yükünün 49. madde olduğu ve yükünün 0,720 olduğu bulunmuştur. Faktör yük değerinin faktörleri açıklamada yeteri düzeyde olduğu görülmektedir. Aynı şekilde toplam kümülatif varyansa bakıldığında 55,909 olduğu

tespit edilmiştir. Buna göre %60' a yakın olarak açıklanan varyansın yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

Faktörlerin Adlandırılması

Birinci faktör altında kümelenen maddelerin (M49, M48, M47, M40, M38, M45, M46, M28, M39, M43, M50) bu faktör altında toplanması ile sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin hem kişisel hem de çevresindeki tüm canlılara saygılı olması ve sorumluluklarının farkına vararak daha duyarlı bir birey olmasını desteklediğinin bir göstergesidir.

İkinci faktör altında toplanan maddelerin (M17, M11, M16, M19, M7, M14, M26, M22) bu faktör altında toplanması ile sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin motivasyonlarını arttırmada, derse gereken önemin verilmesinde, onların derse karşı ilgilerinin gelişiminde etkisinin olduğunun göstergesidir.

Üçüncü faktör altında toplanan maddelerin (M5, M1, M2, m4, M6, M3, M10, M9) bu faktör altında toplanması ile sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin motivasyon gelişimi ve öğrenmeye karşı güdülenme üzerine destekleyici etkisinin olduğunu göstergesidir.

Dördüncü faktör altında toplanan maddelerin (M33, M30, M31, M35, M29) bu faktör altında toplanması ile sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin gerek farklı dersler açısından gerekse yaşamlarını etkileyecek önemli bilgileri edinmelerine fırsat sunması ve onların bireysel gelişimleri için yararlı olduğunun göstergesidir.

Beşinci faktör altında toplanan maddelerin (M24, M21, M18) bu faktör altında toplanması ile sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin sorumluluk bilincinin gelişimine katkı sunduğunun göstergesidir.

Ölçek maddelerine verilen yanıtlar “evet-hayır” gibi iki seçenekli değil de “kararsızım, katılıyorum, katılmıyorum” şeklinde çok dereceli ise ölçeğin güvenilirliğini test etmek için Cronbach α katsayısı kullanılmaktadır (Kartal ve Bardakçı, 2018: 170). Araştırmada geliştirilen ölçeğin iç tutarlılığını ve güvenilirliğini ölçmek için Cronbach α katsayıları hesaplanmış ve faktörlere ait maddeler ile birlikte Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24. Faktörlere İlişkin İç Tutarlılık Katsayıları

| Faktör adı | Madde sayısı | Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı (α) |
|---------------------|--------------|---|
| Duyarlılık Faktörü | 11 | ,907 |
| Değer Verme faktörü | 9 | ,879 |
| Güdülenme Faktörü | 8 | ,871 |
| Faydalılık Faktörü | 5 | ,737 |
| Sorumluluk Faktörü | 3 | ,732 |
| Ölçek Genelinde | 35 | ,952 |

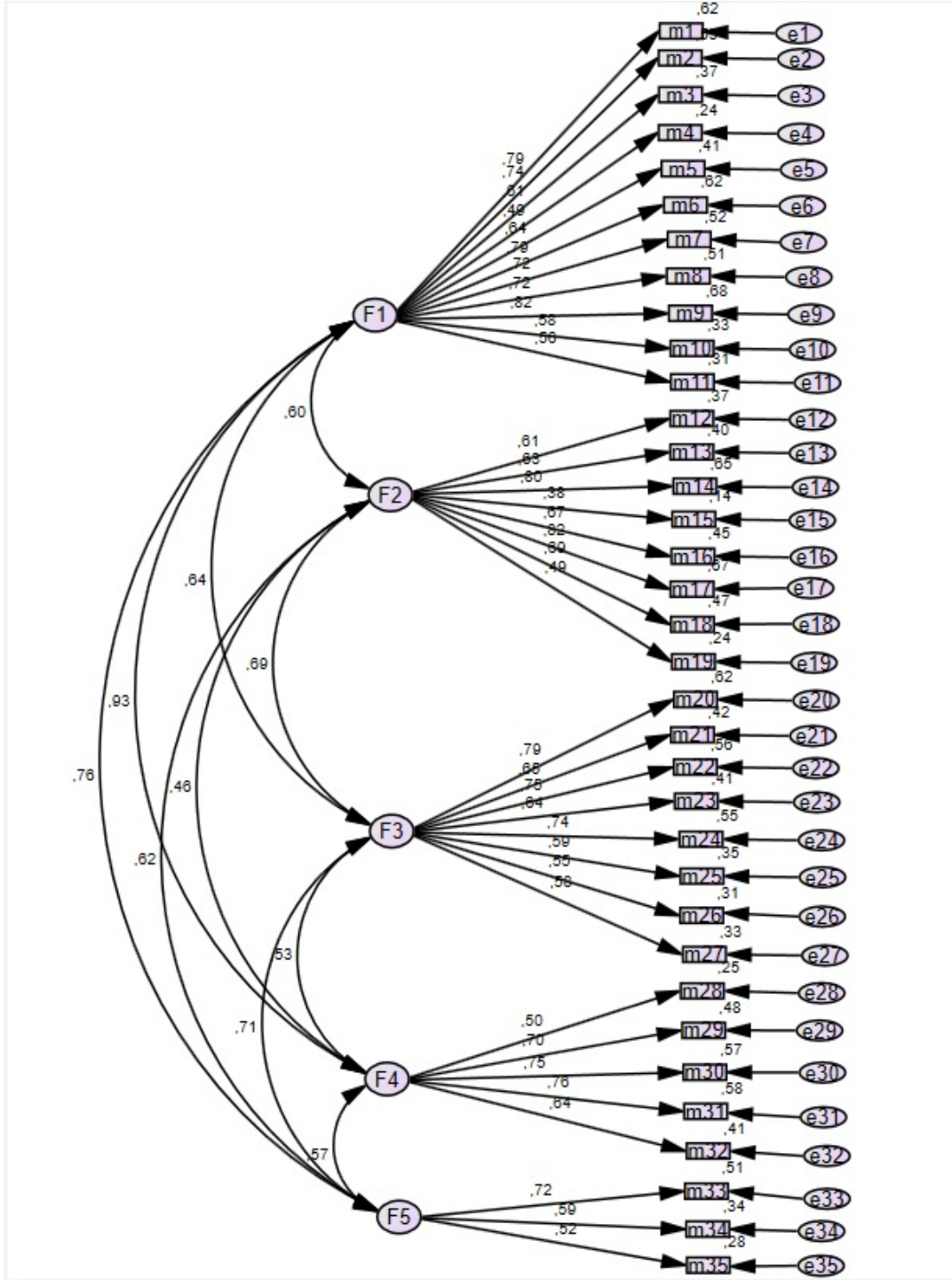
Tablo 24'e bakıldığında öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumunun ölçek maddelerinin faktörler için Cronbach α katsayıları verilmiştir. Ölçek genelinde güvenilirlik katsayısı ,952 olduğu tespit edilmiştir. Tutum Ölçeği için faktörlerin Cronbach alpha değerleri, $0,00 < \alpha < 0,40$ olması ölçeğin güvenilir olmadığını, $0,40 < \alpha < 0,60$ olması ölçeğin güvenilirliğinin düşük olduğunu, $0,60 < \alpha < 0,80$ olması ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu, $0,80 < \alpha < 1,00$ olması ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu ifade etmektedir (Tavşancıl, 2002: 29). Cronbach α katsayısının 0.70'den büyük bir değer alması ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018: 170). Literatürdeki kaynaklardan hareketle kullanılan ölçeğin, faktörler açısından aynı zamanda ölçeğin bütünü olarak oldukça güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

5.1.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen faktör yapılarının doğruluğunun tespiti ve açısından doğrulayıcı faktör analizinin yapılması gerekmektedir. Yani ölçek maddelerinin aralarındaki uyumun kontrolünü sağlamak için kullanılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2016: 63; Evci ve Aylar, 2017: 398). Bu araştırmada sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinin yapı geçerliğini ve maddeler arasındaki uyum indekslerinin tespiti açısından Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için daha önce uygulama yapılan gruptan oluşan 77 öğrenciye ölçek tekrar uygulanmıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara göre regresyon analizleri yapılmıştır. Regresyon değerleri ile gözlenen değişkenlerin, açığa çıkmayan değişkenlerin tahmin etme gücünü yani faktör yüklenimlerini göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde regresyon katsayılarının anlamlılığı incelenmesi gereken diğer bir ölçüttür. Her ikili ilişki için p değerleri 0,05'ten küçük olduğundan faktör yüklenimleri önemli görülmektedir (EK-18). Faktör yüklenimlerinin önemli çıkması

maddelerin faktör yüklenimlerinin doğru yüklendiği anlamını vermektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde diğer bir aşama regresyon ağırlıklarının tahmin değerlerinin hesaplanmasıdır (EK-19).

Faktör yapılarının geçerliklerinin test edilmesinde metodolojik yöntemler arasında yer alan yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmaktadır. Eşitlik modeli çerçevesinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmaktadır (Byrne, 2001: 56). Yapısal eşitlik modellemesi, örtük halde bulunan yapıların gözlenebilen değişkenler aracılığıyla incelenmesini sağlayan çok değişkenli istatistiksel yöntemlerdir. Yapısal eşitlik modellemesinde sıklıkla AMOS, EQS ve LISREL gibi programlar kullanılmaktadır (Yılmaz ve Varol, 2015: 30). Araştırmada sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği DFA için YEM olan Amos diyagramı kullanılmıştır. Diyagrama ait bilgiler Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Doğrulayıcı Faktör Analizi için Yapısal Eşitlik Modeli (AMOS Diyagramı)

Şekil 4'te verilen diyagram incelendiğinde gözlenen 35 maddeye ilişkin altta yatan gizil yapılar (faktörler) modellenmiştir. Bu yapılar incelendiğinde F1, F2, F3, F4 ve F5 şeklinde 5 gizil yapı olduğu görülmektedir. Diyagramda ölçülen veya gözlenen değişkenler dikdörtgenlerle gösterilirken, ölçülemeyen veya gizli değişkenler elips

şeklinde gösterilmektedir (Byrne, 2001: 61). Modeldeki tek yönlü oklar yapısal regresyon katsayılarını gösterirken, bir değişkenin diğer değişken üzerindeki etkisini ifade etmektedir. Faktörler arasında kıvrımlı iki yönlü oklar ise faktörler arasındaki ilişkiyi vermektedir.

Model uygunluğunun tespit etmek amacıyla uygunluk istatistiklerinin yapılması gerekmektedir. Uygunluk istatistikleri planlanan modelin gerçek ile ilişkisini test etmekte olup modelin yapısal geçerliğinin ortaya koymaktadır. Literatürde birçok uygunluk istatistiği bulunmaktadır. Bunların birbirlerine üstün ve zayıf yönleri söz konusu olduğundan modelin gerçeğe uygunluğunun kontrolünü sağlamak için tek bir istatistiğe bağlı kalmadan birçok istatistiğinin birlikte kullanılması uygun görülmektedir (Bagozzi vd., 1991: 432-438 ve Byrne, 2011: 664).

Uygunluk istatistikleri “karşılaştırmalı uyum indeksleri” ve “mutlak uyum indeksleri (ölçütleri)” şeklinde iki temel kategori altında incelenmektedir. Mutlak uyum indeksleri, modelin örneklem büyüklüğü ile uygunluğunun kontrolünü yapmaktadır. Mutlak uyum ölçütleri Ki-Kare (CMIN), Ki-Kare/df, RMSEA, GFI değerleri istatistiksel hesaplamalar ile tespit edilmektedir. Karşılaştırmalı uyum indekslerinin diğer bir adı da aşamalı uygunluk ölçütleridir. Bu ölçütte ki kare değerini olduğu haliyle kullanmak yerine bir başka referans değer ile kıyaslamaktadır. Bu ölçütte yapılan istatistikler; CFI, TLI ve NFI değerleridir (McDonald ve Ho, 2002: 64:82; Yaşlıoğlu, 2017: 80). Doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan uyum indeksleri hesaplanarak Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25. Doğrulayıcı Faktör Analizinde Kullanılan Uyum İndeksler³

| Model Uyum Kriteri | İyi Uyum | Kabul Edilebilir Uyum | Bulunan değer |
|---------------------------------|------------------|-----------------------|---------------|
| CMIN/SD | $x^2/sd \leq 3$ | $x^2/sd \leq 5$ | 1.79 |
| Karşılaştırmalı Uyum İndeksleri | | | |
| TLI (NNFI) | $0,95 \leq NNFI$ | $0,90 \leq NNFI$ | ,920 |
| IFI | $0,95 \leq IFI$ | $0,90 \leq IFI$ | ,931 |
| CFI | $0,95 \leq CFI$ | $0,90 \leq CFI$ | ,931 |
| RMSEA | $RMSA \leq 0,05$ | $RMSA \leq 0,08$ | ,044 |
| Mutlak Uyum İndeksleri | | | |
| GFI | $0,90 \leq GFI$ | $0,85 \leq GFI$ | ,932 |
| AGFI | $0,90 \leq AGFI$ | $0,85 \leq AGFI$ | ,906 |

Tablo 25’de görüldüğü üzere doğrulayıcı faktör uyum indeks değerlerinin referans aralığına uygun olarak çıktığı görülmektedir. Böylelikle açımlayıcı faktör analizi ile

³ Byrne, M. B. ’e (2011) göre uyarlanmıştır.

ortaya çıkan 5 faktörlü yapının geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi ile de ispat edilmiş oldu. Bu açıdan bu ölçeğin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin tutumlarını ölçebilecek nitelikte olduğu anlaşılmaktadır. Geliştirilen sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği EK-6'da sunulmuştur.

3.3.3. Yapılandırılmamış Öğrenci Günlükleri

Günlükler, bireylerin kişilik özelliklerini, sosyal rollerini ve yaşam deneyimlerini açığa çıkartmaya yardımcı olan nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan birincil veri kaynaklarıdır (Berg, 2001, s. 119-201). Günlükler, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrencinin derinlemesine düşünmesine fırsat sunduğu, duygu, düşünce ve tutumlar üzerinde etkisinin olduğu ve değerlendirme aracı olarak görüldüğü için öğrenme süreçlerine dahil edilmektedir (Munezero, Montero, Mozgovoy and Sutinen, 2013).

Öğrenci günlükleri, öğrenciye öğrendikleri bilgileri yazılı olarak sunmalarına imkân sağlamasının yanında öğretmene öğrenciyi doğal koşullarda değerlendirmeleri için veri kaynağı sunmaktadır (Arslan ve Ilgın, 2011: 227). Bu açıdan araştırmacı araştırmada elde edilen nicel veriler ile nitel verileri karşılaştırabilmek, araştırma sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için öğrenci günlüklerini kullanmıştır. Öğrenci günlükleri, öğrencilerin etkinlik sonrası duygu, düşünce ve yorumlarının ayrıntılı analiz edilmesi açısından veri toplama aşamasına dahil edilmiştir.

Araştırmada yapılandırılmamış öğrenci günlükleri kullanılmıştır (EK-7). Yapılandırılmamış öğrenci günlükleri ile öğrencilere etkinlik sonrası düşüncelerini yazmaları istenmektedir. Öğrenciler duygu ve düşüncelerini yazarken önceden belirlenmiş sorular gibi sınırlamalar olmadan kendilerini rahatça ifade edebilmektedir. Buda öğrencinin düşüncelerini tüm boyutlarıyla sunması noktasında kolaylık sağlamaktadır. Araştırmada uygulama sürecine başlamadan önce öğrencilere öğrenci günlükleri hakkında bilgi verilmiş, 6 hafta boyunca hafta hafta öğrencilerden her etkinlik sonrası öğrenci günlükleri formu dağıtılmış ve öğrencilerin bu formları doldurmaları istenmiştir. Öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin analizleri nitel araştırma yönteminin doğasına uygun şekilde yapılmış ve nicel verileri desteleyip desteklemediği ortaya konmaya çalışılmıştır. Yapılandırılmamış öğrenci günlüğü örneği Ek 7' de sunulmuştur.

3.3.4. Yapılandırılmamış Gözlem

Gözlem, nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan veri toplama araçlarındandır. Gözlem, kendi doğal ortamında gerçekleşen olay ve durumların tespit edilmesinde tek başına veri kaynağı olabildiği gibi görüşme, doküman inceleme, günlük tutma gibi diğer veri toplama araçları ile birlikte de kullanılmaktadır. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gözlem şeklinde iki ölçüt ile sınıflandırılmaktadır. Yapılandırılmış gözlem yapılırken, araştırmacı geçerliği ve güvenilirliği önceden tespit edilmiş, gözlem öncesinde sistematik kodlardan oluşturduğu bir form kullanılmaktadır. Yapılandırılmamış gözlem de araştırmacı gözlem planını önceden yapılandırmamıştır yani elinde standart bir form bulunmamaktadır. Gözlem sırasında bilgi toplama ve kaydetme gibi işlemlerde araştırmacıya özgür bir süreç sağlamaktadır (Büyüköztürk, vd. 2021: 146; Yıldırım ve Şimşek, 2018: 184).

Araştırmacı araştırmada yapılandırılmamış gözlem ile veri toplanmıştır (EK-8). Araştırmacı, öğrencilerle etkileşim kurmamaya özen göstermiş ve onların dikkatini dağıtmayacak şekilde en arka sırada oturarak gözlem notlarını almıştır. Yapılandırılmamış gözlem notlarında ders saati, ortam ve saat bilgisi kaydedilmiştir. Araştırmacı öğrencilerin etkinlik boyunca gerek bireysel gerekse arkadaşları ile ilgili olan tutum ve davranışları kaydedilmiştir. Gözlem yapılırken verilerin hızlı bir şekilde not alınması gerekmektedir. Gözlenen ortama dair resmin ana hatlarıyla çizilmesi her zaman mümkün olmayabilir. Ayrıca gözlem notları alındığında, araştırmacı yanlılığı, katılımcıların dikkatinin dağılması ve verilerin eksik alınması gibi ihtimaller mümkündür. Bu açıdan gözlem yapıldığı sırada gözden kaçan, fark edilmeyen durum ve koşulların tekrar incelenmesi için gözlem sırasında video, ses kayıtlarından yararlanılması araştırmacıya fayda sağlamaktadır (Karasar, 2020: 205). Araştırmacı 6 hafta boyunca uygulama sırasında video kaydı almıştır. Gözlem notlarında fark edilmeyen durumları tekrar incelemek, olası eksiklikleri tamamlamak, verilerin başka bir uzman ve farklı araştırmacılar ile paylaşılıp tekrar incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Nitel araştırmalarda, gözlemcinin gerek ön yargılarının araştırmaya yansımaları engellemek gerekse araştırmacının iç geçerliğini sağlamak amacıyla araştırmaya birden fazla gözlemci dahil edebilmesinde fayda görülmektedir. Ayrıca araştırmacının iç geçerliği verilerin farklı iki araştırmacı tarafından incelenerek karşılaştırılması ile de mümkün olabilmektedir (Büyüköztürk, 2021: 265). Nitel araştırmalarda araştırmacının

güvenirliğini arttırmak için verilerin kayıt edilmesinde ve gözlemlenmesinde birden fazla araştırmacının verilerinin kullanılması ve bu veriler arasındaki tutarlılığın olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2021: 264). Bu yaklaşımdan hareketle araştırmacı gözlem verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, araştırmacı yanlılığını engellemek için etkinliklerin video kayıtlarını 2 gözlemcinin incelemesine sunmuştur. Gözlemciler her bir etkinlik videosunu ayrı zaman ve mekanlarda izleyip ayrı ayrı gözlem notları almışlardır. Araştırmacı ve iki gözlemcinin almış olduğu notların tutarlılığının teyit edilmesi için gözlem verileri iki alan uzmanına gönderilmiştir. Uzmanların gözlem verilerinin tutarlı olduğunu ifade eden görüşlerinden sonra 2 gözlemcinin verileri analiz edilerek araştırmaya dahil edilmiştir. Gözlemcilerin video kayıtlarından aldıkları gözlem notları araştırmanın bulgular kısmına birebir alıntılarla yer verilmiştir (EK-8).

3.3.5. Etkinlik Planı ve Pilot Uygulama Süreci

Etkinlikler planlanmadan önce farklı okullarda görev alan 2 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşülmüştür. Öğretmenler, “Kültür ve Miras” öğrenme alanının soyut kavram ve konulardan oluştuğunu belirterek öğrencilerin bu öğrenme alanında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Özellikle “Divan-ı Hümayun ve Tımar Sistemi” ile ilgili konuyu anlatmanın oldukça zor olduğunu dile getirmişlerdir. Bu görüşlerde dikkate alınarak etkinlikler planlanmıştır. 7. sınıf SBDÖP’ ında “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yer alan 5 kazanımı karşılayan analogi öğretim tekniği ile ilgili 5 etkinlik tasarlanmıştır. 1. Etkinlik, “*Osmanlı'nın Kuruluşu*”, 2. Etkinlik, “*Divan-ı Hümayunu Tanıyorum*”, 3. Etkinlik, “*Tımar Sistemini Öğreniyorum*”, 4. Etkinlik, “*Sömürgecilik*”, 5. Etkinlik, “*Islahatlar*” ismini taşımaktadır. Etkinliklerin sınıf seviyesine uygunluğunun kontrolü ve “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yer alan kazanımları karşılayıp karşılamadığının teyidi açısından 2 sosyal bilgiler öğretmeni, 3 alan eğitimcisi ve 1 ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Etkinliklerin dil ve anlatım açısından değerlendirilmesi için 2 Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır. Uzmanların görüş ve önerileri dikkate alınarak etkinlikler yeniden düzenlenmiştir.

Pilot uygulama yapılacak okulun idarecilerinden izin alınarak uygulamayı yapacak sosyal bilgiler öğretmeniyle görüşülmüştür. Pilot uygulama asıl uygulamanın yapılacağı okul dışında başka bir okulda 2022-2023 eğitim- öğretim yılında 4 hafta olacak şekilde yapılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce ders öğretmeni ile görüşülmüş etkinlikler hakkında bilgi verilmiştir. İlk hafta, uygulama yapılmadan önce öğrencilere

araştırma ve etkinlik süreci anlatılmıştır. Pilot uygulamalar sırasında “Divan-ı Hümayun “ve “Tımar Sistemi” etkinliklerinde ile ilgili eksiklikler tespit edilmiş ve etkinlikler yeniden düzenlenmiş, etkinliklerin süresi yeniden planlanmıştır. Etkinliklerin bitiminde, öğrenciler ve sosyal bilgiler öğretmeni pilot uygulamadan keyif aldıklarını ifade etmişlerdir.

3.3.6. Uygulama Süreci

Uygulamalara 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında başlanmıştır. Uygulama yapılacak okul idareleri ve sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşülmüş. Başarı ve hazır bulunuşluk bakımından birbirine denk iki sınıf belirlenmiştir. 7/B sınıfı kontrol grubu, 7/A sınıfı deney grubu olarak belirlenmiştir. Uygulama yapılacak sınıfa etkinlik öncesi gidilerek araştırma süreci anlatılmış, olası sorular cevaplanmıştır. Öğrencilere öğrenci bilgilendirme ve gönüllü katılım formu (EK-3) ve veli onay formu (EK-4) verilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılabilecekleri, istedikleri zaman uygulamadan ayrılacakları anlatılmıştır. Araştırmada 6 etkinlik haftada 1 gün olacak şekilde 6 hafta boyunca yapılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce öğrenci gönüllük formu ve veli onay formu imzalanıp araştırmacıya teslim edildikten sonra kontrol ve deney grubunun ön testleri (başarı testi ve tutum ölçeği) yapılmıştır. Ön testler sonucunda grupların denk olduğu görülmüş ve bir sonraki hafta etkinliklerin uygulanmasına geçilmiştir. Hafta hafta yapılan deneysel uygulamalar aşağıda anlatılmıştır.

1. Hafta

Araştırmacı sınıfta gözlemci olarak yer almıştır. Teneffüste sınıfa gelerek video kayıt cihazını öğrencilerin dikkatini çekmeyecek bir yere konumlandırmıştır. Bu işlem diğer etkinlikler için de tekrarlanmıştır. Öğrencilere kamera kaydının hangi amaçla alındığı, verilerin gizliliği tutulacağı ve hiçbir yerde hiçbir amaçla kullanılmayacağından bahsedilmiştir.

“Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.” kazanımının ele alındığı “Karıncanın Etkinliğine” başlanır (EK-9). Öğretmen anahtar soruyu *“Osmanlı Devleti nasıl güçlenip büyüdü?”* sorarak derse başlar. Daha sonra “Karıncanın yuvası örneğinden yararlanılarak, Osmanlı Devleti'nin kısa sürede büyüyüp gelişerek büyük bir imparatorluk kurmasını farklı bakış açılarından değerlendirebilmeyi amaçladıklarından bahseder. Öğretmen öğrencilere “Küçük Karınca” hikayesini okur. Öğrencilere bu hikâyenin onlara neyi

çağrıştırdığını ve akıllarına ilk gelenin ne olduğu sorulur. Öğrencilerin birçoğu “Osmanlı Devleti” şeklinde yanıt verir. Öğrencilerin etkinliğe katılmada oldukça istekli oldukları, meraklı ve heyecanlı oldukları derslere aktif bir şekilde katıldıkları tespit edilmiştir. Öğretmen hikâyenin ve küçük karıncanın nelere karşılık geldiğinden bahseder ve öğrencilerden Osmanlının kuruluşu ile ilgili 3’er soru yazmalarını ister. Öğretmen çocuklara yarışma yapar. Öğrenciler tarafından yazılan sorular bir torbada karıştırılır ve sırasıyla öğretmen tarafından çekilen her soru öğrencilere sorulur. Torbadaki tüm sorular bitene kadar bu işlem tekrarlanır. Bir sonraki haftaya kadar öğrencilerden “Osmanlı’nın Kuruluşu” ile ilgili kendi hikayelerini yazmaları istenir. 2. Hafta yapılacak etkinlik için ön bilgiler verilir. Öğrenci günlükleri dağıtılarak etkinlik sonlandırılır.

2. Hafta

Öğretmen, bir önceki hafta öğrenci günlüklerini topladıktan sonra derse başlar. “*Osmanlı Devleti’nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.*” kazanımını veren etkinlik öğrencilere anlatılır. Öğretmen “*Osmanlı Devleti’nde tımar arazilerini duyduunuz mu?*” şeklinde anahtar soruyu sorarak derse başlar. Öğrencilerin bazıları hiç duymadıklarını bazıları ise ders kitabında gördüklerini ama bilmediklerini söylemişlerdir. Tımar sistemi ile bilgiler ve etkinlik içeriği öğrencilere anlatılır. Ek’de verilen Hasan Ağa’nın çiftliği hikayesi öğrencilere okunur. Öğrenciler hikâyeyi dikkatle dinler ve ilgilerini çok çektiğini belirtirler. Hikâye bittikten sonra hikâyeye içeriğinde kahramanlar ve olaylar ile tımar arazileri arasında nasıl bir ilişki olduğu sorulur. Öğrencilerden cevaplar alındıktan sonra Tımar sistemi ana hatlarıyla anlatılmaya başlanır (Ek10). Etkinlikteki tapu örnekleri öğrencilere dağıtılır. Günümüz tapu örnekleri ile eski Osmanlı tapularını karşılaştırmaları istenir. Öğrencilerin tapularla ilgili olan soruları yanıtlanır. Öğretmen, öğrencilerden çalışma yaprağı 1’deki kendi günümüze ait tapu örnekleri etkinliklerini hazırlamaları istenir. Öğretmen çalışma yaprağı 2’yi dağıtır ve her gruba kendi arazileri ile ilgili soruları yöneltir. (Bilinmeyen kavramlar anlatılır. Tapularda olması gereken ön bilgiler hakkında bilgi verilir.) Öğrenci günlükleri dağıtılır ve son değerlendirme yapıldıktan sonra etkinlik sonlandırılır.

3. Hafta

Öğrencilerden bir önceki hafta yazmış oldukları hikayeler ve öğrenci günlükleri toplanarak derse başlanır. Öğretmen, anahtar soruyu “*Osmanlı Devleti için Divanı Hümayun ne ifade ediyor?*” sorarak derse başlar. Öğrenciler soruyu yanıtlamaya çalışır.

Uygulanacak etkinlik ve içeriği hakkında öğrencilere bilgiler verilir (EK-11). Sınıfta hazırlık başlar, öncelikle 4 sıra sınıf tahtasının önüne konumlandırılır ve gönüllü öğrencilerden 1 Spor kulüp başkanı ve yardımcıları seçilir. Spor kulübüyle ilgili bir toplantı yapmaları istenir. Amaçları kulüp adına yeni kararlar alıp, görev dağılımı yapmaktır. Kulüple ilgili kararlar alınır ve görüşülür. Etkinlik bitiminde Divan-ı Hümayun üyelerinin isimleri alt alta tahtaya yazılır, karşılığında spor kulüp üyelerinin isimleri de alt alta yazılır. Öğretmen, öğrencileri tek tek çağırarak tahta üzerinde Divan üyeleri ile spor üyelerini eşleştirmelerini ve bunu yaparken üyelerin aralarında nasıl bir ilişki kurulduğunu ifade etmeleri beklenir. Bu şekilde tüm üyeler eşleştirilir. Daha sonra etkinlik değerlendirme formları öğrenciye dağıtılır. Formları doldurmaları istenir. Öğrenci günlükleri dağıtılarak etkinlik sonlandırılmış olur. Öğrencilerin etkinlik sonunda oldukça mutlu oldukları gözlenmiştir. Bir sonraki etkinliği sabırsızlıkla beklediklerini belirtmişlerdir.

4. Hafta

Öğretmen, bir önceki haftanın öğrenci günlüklerini ve tapu örneklerini topladıktan sonra derse başlar. “Avrupa’daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti’ni değişime zorlayan süreçleri kavrar.” Kazanımı veren etkinliği öğrencilere anlatır (EK-12). Öğretmen, çocuklar, “*Sömürgecilik nedir biliyor musunuz? Sömürgecilik ülkeleri ve içinde yaşayan insanları nasıl etkiler?*” Şeklinde anahtar soruyu sorarak etkinliğe başlar. Çocuklardan alınan cevaplarla birlikte sömürgeciliğin tanımı yapılır ve insanların nasıl etkilendiği hakkında konuşulur. Öğretmen akıllı tahta da guguk kuşunun hayatının anlatıldığı bir belgesel açılır. Bu videoyu dikkatle izleyen öğrencilere belgesel sizce burada neler anlatmış olabilir, dikkatiniz çeken ne oldu? şeklinde sorular sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplara öğretmen eklemeler yapar. Guguk kuşunun hayatından yola çıkarak sömürgecilik hakkında bilgi verilir. Daha sonra verilen sömürgecilik ile ilgili fotoğraflar öğrencilere gösterilir.

- Bu fotoğraflarda dikkatinizi çeken şey nedir?
- Bu fotoğraflarda hangi insani değerler ihmal edilmiş olabilir?
- Niçin böyle bir durumla karşılaşmış olabiliriz?
- Bu fotoğraflardan yola çıkarak bir haber yapmak isteseydiniz, nasıl bir başlık kullanırdınız?
- Bu görüntülerin önüne geçebilmek için neler yapılabilir? şeklinde sorular sorulur. Sınıf fikirlerini beyan eder. Sınıfa üç alternatif sunulur. Öğretmen

sömürgeciliğin ülkeler ve insanlar üzerindeki etkilerinden bahseder. Öğrencilerden bu seçeneklerden birini seçmesi beklenir. 1. Sömürgecilik ile ilgili slogan geliştirmeleri, 2. Sömürgeciliği anlatan bir resim çizmeleri, 3. Sömürgecilik ile ilgili bir gazete haberi yapılması istenir. Seçilen üç etkinlik örneği sınıf panosunda sergilenir ve etkinlik sonlandırılır.

5. Hafta

Öğretmen, bir önceki haftanın öğrenci günlüklerini ve tapu örneklerini topladıktan sonra derse başlar. “*Osmanlı Devleti’nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.*” kazanımı ile ilgili olan ıslahatlar etkinliği hakkında öğrencilere bilgi verilir. “*Islahatlar Osmanlı Devleti için ne ifade ediyor?*” Şeklinde anahtar soru sorularak derse başlanır. Öğrenciler soruları cevapladıktan sonra cep telefonlarının geçmişten günümüze kadar geliş süreci ve değişimi ile ilgili fotoğraf akıllı tahta yardımıyla öğrencilere gösterilir. Öğretmen ilk çıkan cep telefonu çizer. Öğrencilere, çocuklar bu telefonla sizce neler yapılabilir diye sorular sorar. Daha sonra yeni çıkan telefonlara örnek bir telefon resmi çizer. Öğrenciler sorulara cevap verdikten sonra öğretmen, “Çocuklar, bu cep telefonları tıpkı Osmanlı Devleti gibidir. Çağa ayak uydurabilmek, artan ihtiyaçları ve talepleri karşılayabilmek için başlangıçtan şimdiye kadar olan süre içerisinde değişime ve güncellenmeye ihtiyaç duymuştur. İşte Osmanlı Devleti’nde tıpkı bu telefonlar gibi Batı’nın yeniliklerini yakalayabilmek ve Osmanlı bünyesinde yaşayan insanların daha rahat koşullarda yaşayabilmeleri için ıslahatlar (yenilikler) yapmıştır. Yeni telefonlar ortaya çıktıkça telefonlara güncellemeler gelmektedir. Oyunlarda ve uygulamalarda bu durumla sık sık karşılaşmaktayız. ıslahatlarda tıpkı güncellemeler gibidir. Artan ihtiyaçlara göre sürekli kendini yeniler.” der. Bu örnek öğrencilerin dikkatini oldukça çekmiştir. Öğretmen Osmanlı’da yapılan ıslahatlarla ilgili örnekler verir. Konuyu anlatmaya başlar. Tahtaya Osmanlıda yapılan ıslahatların yönetim, ordu, eğitim, ekonomi ve kültür alanındaki yenilikleri tablo sınıflandırılarak yazılır. Öğretmen, öğrencilere “Sizce yapılan ıslahatların Osmanlı Devleti’ne etkileri nasıl oldu ve bu ıslahatların devamı geldi mi?” şeklinde soru sorulur ve tartışma yapmaları istenir ve öğrenci günlükleri dağıtılarak etkinlik sonlandırılır (EK-13).

6. Hafta

Öğretmen, bir önceki haftanın öğrenci günlüklerini topladıktan sonra derse başlar. “*Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.*” kazanımı veren etkinlik öğrencilere anlatılır. “*Kültür ve Medeniyet ne demektir, fikirlerinizi söyley*

misiniz? Şeklinde anahtar soru sorulur ve etkinlik başlatılır. Öğrenciler fikirlerini paylaştıktan sonra “Renk Cümbüşü” adlı metin gönüllü öğrenciye okutulur. Metin okunduktan sonra öğrencilerden gözlerini kapatmaları istenir. Öğretmen “Çocuklar, bir bahçe hayal edin, bu bahçede birbirinden çok farklı özelliklere sahip konuşan ağaçların olduğunu düşünün. Kimisinin çok güzel meyveleri, kimisinin çok güzel ağaçları kimisinin de çok güzel yaprakları varmış ve bu ağaçlar birbirleriyle uyum içinde büyürlermiş.” Şeklinde minik bir hikâyeye okumuştur. Hikâyeye bitiminde, öğrenciler gözlerini açmış ve sizce burada ne anlatılmak istenmiş olabilir? şeklinde soru sorulur. Öğrencilerin cevaplarından sonra öğretmen, “Çocuklar Osmanlı Devleti de tıpkı bu bahçe gibiymiş. Bu bahçedeki çeşit çeşit ağaçlar gibi Osmanlı Devleti de farklı kültürleri içinde barındırırdı. Osmanlı Devleti’nde yaşayan insanlar farklı kültürlerde uyum içerisinde yaşarlardı.” Osmanlı devletinde yaşayan insanlardan ve Osmanlı’daki kültürün nasıl olduğundan bahsedilir. Daha sonra değerlendirme soruları ve öğrenci günlükleri dağıtılarak etkinlik sonlandırılır (EK-14).

3.4. Araştırmacının Rolü

Araştırmayı karma yöntemle çalışan araştırmacı, doktora eğitimi sürecinde, bilimsel araştırma yöntemleri, nicel veri analizi ve nitel araştırma yöntemleri derslerini alarak bu konular üzerinde birçok ulusal ve uluslararası yayın yapmıştır. Eğitimi boyunca edindiği bilgi ve tecrübelerini araştırma sürecine yansıtmaya çalışmıştır. Uygulamada kullanılacak etkinlikleri öğrencilerin sınıf seviyesine ve ders kazanımlarına dikkat ederek geliştirmiştir.

Araştırmacı deney ve kontrol gruplarına kendini tanıtmış ve araştırma içeriği ile ilgili bilgiler vermiştir. Deney ve kontrol grubunun başarı testi ve tutum ölçeğinin ön test ve son testlerin uygulayıcısı olmuştur. Araştırmada deney grubuna araştırma içeriğinden bahsederek, öğrencilerin sorularını yanıtlamıştır. Araştırmacı etkinliklere katılmayıp, gözlemci olarak sınıfta bulunmuştur. Sınıfın dikkatini dağıtmayacak bir yerde oturmuş, uygulamaları izleyerek, ön yargılardan uzak bir şekilde gözlem notları almıştır. Uygulama sırasında zaman zaman öğretmenin etkinliklerle ilgili kısa sorularına öğretmenin duyacağı şekilde cevap vermiştir. Araştırmacı her hafta uygulamaya başlamadan önce uygulama yapılacak ders saatinden önce gelip ders öğretmeniyle etkinlik içeriği ile ilgili paylaşımlarda bulunmuştur. Böylelikle öğretmenin uygulamalarla ilgili sorularını yanıtlayarak ve uygulama sürecinin kolaylaştırılması

sağlanmıştır. Ayrıca her etkinlik sonrası öğretmenle gözlem notlarını paylaşarak verilerin tutarlılığını test etmeye çalışmıştır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Karma yöntemle yürütülen çalışmalarda nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama, veri analiz ve bulgular bölümünde geçerlik ve güvenilirliğe dikkat edilerek yürütülmüştür. Araştırmanın nicel verilerini araştırmacı tarafından geliştirilen 7.sınıf sosyal bilgiler dersi “kültür ve miras” öğrenme alanı akademik başarı testi ve sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri için geçerlik ve güvenilirlik analizleri veri toplama başlığı altında açıklanmıştır. Nitel veriler için ise geçerlik ifadesi iç geçerlik (inandırıcılık) ve dış geçerlik (aktarılabirlik) olmak üzere iki bölümde detaylandırılmıştır. Nitel araştırmanın güvenilirlik ile ilgili bölümleri de iç güvenilirlik (tutarlılık) ve dış güvenilirlik (teyit edilebilirlik) şeklinde iki bölümde ifade edilmeye çalışılmıştır. Nitel veriler için geçerlik ve güvenilirlik ölçütleri şu şekildedir:

İç Geçerlik (İnandırıcılık): Bir çalışmanın iç geçerliğini sağlamak için en çok bilinen stratejilerden biri üçgenleme tekniğidir. Üçgenleme tekniğinde, farklı veri toplama araçları bir araya getirilmektedir (Merriam, 2009: 215; Creswell, 2007: 191). Bu çalışmada iç geçerliğin sağlanması açısından farklı veri toplama araçlarından (başarı testi, sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği, yapılandırılmamış öğrenci günlüğü ve yapılandırılmamış gözlem notları) faydalanılmıştır. Araştırmacı aynı zamanda uygulamalar sırasında uzun süre ortamda bulunarak derinlemesine veri toplamak için gözlem yapmıştır. Araştırma yapılırken gözlem verilerini anında not edilmesi güç olmakta ve gözlenen davranışlarını gözden kaçırma olasılığı yüksek görülmektedir. Bu açıdan yapılan gözlem araştırmalarında ortamın doğallığını etkilemediği sürece ses kayıt ve video kayıt cihazlarından destek alınabilmektedir (Karasar, 2020: 205). Araştırma kapsamında geliştirilen etkinliklerin uygulanması sırasında öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak bir şekilde video kayıt cihazı sınıfta konumlandırılmış ve uygulamaların video kayıtları alınarak olası veri kaybının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Dış geçerlik (Aktarılabirlik): Nitel araştırmalarda sonuçların, başka durumlara uyarlanabilmesi olasılığını arttırabilmek için zengin ve derinlemesine tanımlama söz konusu olmaktadır. Ortam ve katılımcıların tanımlanmasının yanında katılımcı görüşmeleri, araştırma notları ve dokümanlardan alınan notların alıntılar halinde bulgu

olarak detaylıca ifade edilmesi gerekmektedir (Merriam, 2009: 224). Bu araştırmada araştırmacı, araştırmanın tüm aşamalarını araştırmacının rolünü ayrıntılı bir şekilde betimlemiştir.

İç güvenirlilik (Tutarlılık): Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda güvenirliliği, tutarlılık olarak kavramsallaştıran ilk araştırmacıdır. Araştırmada kullanılan veri toplama yöntemlerinden elde edilen veriler raporlaştırılmıştır. Gözleme dayalı güvenirlilik analizlerinde, araştırmacı ile başka bir araştırmacının sürece dahil edilmesi, aynı zaman diliminde bir olayı veya olguyu ölçmesi beklenmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2018: 273). Araştırmada video kayıtları araştırmanın güvenirliliğini sağlaması açasından farklı iki gözlemciye daha gönderilmiştir. İki gözlemci her bir etkinlik için ayrı ayrı gözlem notları alarak, araştırmacının gözlem notları ile karşılaştırılmak üzere iki alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Üç gözlem verisinin tutarlı olduğu teyit edildikten sonra araştırmaya araştırmacı dışındaki iki gözlemcinin verileri araştırmaya dahil edilmiştir.

Dış güvenirlilik (Teyit edilebilirlik): Araştırmada nitel ve nicel verilerin birbirini desteklemesi için iki verilerin karşılaştırılması sağlanmıştır. Araştırmada kullanılan veriler ortaya çıkan kodlar bilgisayara kaydedilmiştir. Araştırmanın tüm aşamalarında verilerin nasıl toplandığı, nasıl kaydedildiği, verilerden elde edilen kodların nasıl kategorilendirildiği, tüm süreç olası eksikliklerin ve yanlışlıkların olmaması için uzman görüşü alınarak teyit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın tüm aşamalarında danışmanla sık sık görüşülerek araştırmanın zamanında ve sistemli bir şekilde yürütülmesi için gerekli önlemler alınmıştır.

3.6. Araştırma Etiği

Araştırmaya başlamadan önce araştırma etik kurallarına uygun davranılarak ilgili kurumlardan tüm resmi izinler alınmıştır. İlk olarak bir devlet üniversitesinin Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu'ndan ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma izinleri alınmıştır. Ayrıca veri toplama aşamalarında kullanılacak sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği, Kültür ve Miras öğrenme alanı ile ilgili başarı testi ve deneysel uygulamalar için belirlenen tüm okul idarecileriyle ve sosyal bilgiler öğretmenleriyle görüşülerek sözlü izinler alınmıştır. Araştırmaya katılım gönüllük esasına dayanmakta olduğu için araştırma sürecine katılmak isteyen tüm katılımcılara öğrenci gönüllülük formu ve veli onay formları dağıtılarak izinleri

alınmıştır Araştırmada hiçbir kurum ve araştırmaya katılan öğrencilerin isimlerine yer verilmemiştir. Gerekli durumlarda kod adı kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama ve veri analiz süreçlerinde verileri olduğu hali ile kullanarak, araştırma yayın etiğine uygun davranılmıştır. Ayrıca araştırmada yararlandığı eserleri sayfa numaraları ile atıfta bulunularak yayın künyesinde kaynakçada yer verilmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırmanın bu bölümünde nitel ve nicel veri analizleri birlikte değerlendirilecektir.

3.7.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada geliştirilen “Akademik Başarı Testi” ve “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Daha sonra nicel veriler üzerinde verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını test etmek için Shapiro-Wilk normallik testi yapılmıştır. Bu katılımcıların sayısı 50 ‘den az olduğu durumlarda tercih edilmektedir. Bu test sonuçlarının $p > ,05$ olması durumunda verilerin normallik varsayımını karşıladığı kabul edilmektedir (Dudley, 2012: 2). Verilerin normal dağılıp dağılmaması durumuna göre parametrik ya da nonparametrik testler tercih edilmektedir. Eğer Shapiro Wilk testine göre verilerin normal dağılım göstermesi ve aynı grupta farklı iki ölçüm yapılması durumunda bağımlı gruplar t testi yapılmaktadır (Büyüköztürk, 2016: 67). Normallik varsayımını sağlayan birbirinden bağımsız farklı iki grup arasında karşılaştırma yapmak için bağımsız gruplar t testi yapılmaktadır (Büyüköztürk, 2016: 39).

Bu doğrultudan hareketle araştırmada normallik testi yapılmış ve parametrik testlerin yapılması uygun görülmüştür. 7.sınıf sosyal bilgiler dersi “Kültür ve Miras öğrenme alanı kapsamında geliştirilen başarı testi puanları ve sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını karşılaştırmak için parametrik testlerden bağımlı gruplar t testi ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

3.7.2. Nitel Veri Analizi

Araştırma sosyal bilgiler dersinde analogi tekniği ile oluşturulan etkinliklerin öğrenciler üzerindeki ders başarıları, derse olan tutum ve davranışlarını ne düzeyde olduğunu tespit etmek amacıyla nicel verilerin yanında nitel verilerde toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri “Yapılandırılmamış Gözlem Notları” ve “Yapılandırılmamış Öğrenci Günlükleri” oluşturmaktadır. Bu veriler bilgisayar destekli nitel veri analiz yönteminden yararlanılmıştır. Nitel veri analizi için QSR NVIVO 10 programı kullanılarak ortaya çıkan durum modellenmiştir. Uygulama sürecinde elde edilen nitel verilere içerik analiz yapılmıştır. Bu yönüyle içerik analizi betimsel analize göre daha detaylı bir analiz süreci gerektirir. Betimsel analizde gözden kaçan kavramlar ve bileşenler içerik analizinde tespit edilmektedir. İçerik analizinde temalara ulaşmak için kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan ifadeler isimlendirilmektedir. Diğer bir deyişle kodlama yapılmaktadır. Elde edilen bu kodlar daha derinlemesine incelenerek belli kategoriler altında toplanmalıdır. Burada amaç verilere ilişkin temalar ve bu temalara ilişkin bileşenler oluşturmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 242).

Araştırmada yapılandırılmamış öğrenci günlüklerinden öğrencilerin her etkinlik sonrası yazmış oldukları ifadeler ayrıntılı bir biçimde analiz edilerek kod listesi çıkartılmıştır. Bu kodlar yardımıyla 3 ana temaya ulaşılmıştır. Yapılandırılmamış öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler, yapılandırılmamış gözlem notlarına ilişkin elde edilen veriler ile birlikte sunulmuştur. Temalara ve kodlara araştırmanın bulgular kısmında yer verilmiştir. Görüşlere örnekler verilirken öğrenciler “Ö”, öğrenci günlükleri “Gn”, gözlemciler “Gz”, etkinliklere de “E” şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır. Bu nitel veriler temel veri kaynağı olan nicel verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Nitel veri analiz süreci uzmanlara gönderilerek araştırmanın iç geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. İç geçerlik için bir diğer ölçüt ise nitel araştırmanın ayrıntılı bir şekilde betimlenerek, araştırma sürecinin raporlanmasıdır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde nicel ve nitel verilere ilişkin bulgular ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

4.1. Nicel Boyuta Yönelik Bulgular

Bu başlık altında nicel verilere ait başarı testi, tutum ölçeğine yönelik yapılan bulgulara alt başlıklarda yer verilmiştir.

4.1.1. Başarı Testine Yönelik Bulgular

Başarı testinde elde edilen veriler üzerinden 17 öğrencinin teste vermiş oldukları yanıtlardan ortaya çıkan sonuçların karşılaştırması yapılmıştır. SBDÖP' da 7. sınıf "Kültür ve Miras" öğrenme alanında geliştirilen başarı testi, deney grubu öğrencilerine, etkinlik yapıldıktan önce ve yapıldıktan sonra uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine herhangi bir etkinlik yapılmadan, deney grubuna ise etkinlik uygulamasından önceki ve sonraki zamanlarda ön test ve son test uygulanmıştır. Çalışmada verilen analogi öğretim tekniğinin başarılı olup olmadığına yönelik aşağıdaki alt problemler test edilmiş ve başarının olup olmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Başarı testine ilişkin bulgular alt bulgular şeklinde değerlendirilmiştir.

Akademik Başarıya Yönelik 1. Alt Bulgu:

Sosyal Bilgiler dersinde analogi tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır.

Deney grubu ön test ve son test arasında farklılık olup olmadığını tespit amacıyla öncelikle deney grubunun ön test ve son testten almış oldukları puanların normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Yapılan Shapiro-Wilk normallik test sonucuna göre ($S-W=,970$; $p=,817$) normallik varsayımını sağladığı görülmüştür. Normallik sonuçlarına göre deney grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması için parametrik testlerden bağımlı gruplar t testi yapılması uygun görülmüştür. Karşılaştırmaya yönelik bulgular Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26. Deney Grubu Ön Test ve Son Test Karşılaştırması

| Test Grubu | Test | N | X | Ss | sd | t | P |
|-------------|----------|----|-------|------|----|---------|------|
| Deney Grubu | Ön Test | 17 | 9,17 | 3,98 | 16 | -11,375 | ,000 |
| | Son Test | 17 | 18,52 | 3,16 | | | |

Tablo 26’da bağımlı gruplar t testi sonuçları incelendiğinde deney grubu ön test ile deney grubu son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t_{(16)}=-11,375$; $p=,000$]. Deney grubuna analogi öğretim teknikleri ile uygulama eğitimi verilmeden önceki test sonuçları ile eğitim verildikten sonra eğitimin öğrencilere katkı sağladığı söylenebilir. Ön test sonuçlarında sınıf ortalamasının ($X =9,17$), son test sonuçlarında ise ortalamanın ($X=18,52$) yaklaşık iki katına çıktığı görülmektedir.

Akademik Başarıya Yönelik 2. Alt Bulgu:

Müfredat programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır.

Kontrol grubu ön test ve son test arasında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla kontrol grubunun ön testten aldıkları puanlarla son testten aldıkları puanların normal dağılıp dağılmadığını öğrenmek için normallik analizi yapılmıştır. Yapılan Shapiro-Wilk normallik test sonucuna göre ($S-W=,947$; $p=,272$) normallik varsayımını sağladığı görülmektedir. Normallik test sonuçları değerlendirildiğinde kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması için bağımlı gruplar t testinin yapılması uygun görülmüştür. Teste yönelik bulgular Tablo 32’ de gösterilmiştir.

Tablo 27. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Karşılaştırması

| Test Grubu | Test | N | X | Ss | sd | t | P |
|---------------|----------|----|-------|------|----|--------|-----|
| Kontrol Grubu | Ön Test | 22 | 8,59 | 2,78 | 21 | -8,089 | ,00 |
| | Son Test | 22 | 15,59 | 4,72 | | | |

Tablo 27’ de verilen bağımlı gruplar t testi sonuçları incelendiğinde kontrol grubu ön test ile kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t_{(21)} = -8,089$; $p = ,000$].

Akademik Başarıya Yönelik 3. Alt Bulgu:

Analoji tekniğinin uygulandığı deney grubu ve müfredat programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Deney ve kontrol grubu son testlerinde anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla öncelikli olarak deney ve kontrol gruplarının son testten aldıkları puanların normal dağılıp dağılmadığını öğrenmek gerekmektedir. Yapılan Shapiro-Wilk normallik analizi sonucuna göre deney grubunun son test puanı ($S-W = ,924$; $p = ,175$) ve kontrol grubunun son test puanına ($S-W = ,920$; $p = ,075$) göre normallik varsayımlarını karşıladıkları görülmektedir. Daha sonra grupların son test puanlarının karşılaştırılması için parametrik testlerden bağımsız gruplar için t testinin yapılması uygun görülmüştür.

Tablo 28. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Karşılaştırması

| Ölçütler | Gruplar | n | X | ss | sd | Levene Testi | | t | p |
|------------------|---------|----|-------|------|----|--------------|------|-------|------|
| | | | | | | F | p | | |
| Başarı Son Testi | Deney | 17 | 18,52 | 3,16 | 37 | 2,60 | ,111 | 2,206 | ,034 |
| | Kontrol | 22 | 15,59 | 4,72 | | | | | |

Tablo 28’ de göre deney ve kontrol gruplarının başarı son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür [$t_{(33)} = 2,206$; $p = ,034$]. Yapılan bağımsız gruplar t testinin sonucuna göre deney grubunun son test puan ortalamalarının ($X = 18,52$), kontrol grubunun son test puanlarının ortalamalarından ($X = 15,59$) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumda analoji öğretim tekniği uygulamasının öğrencilerin başarılarını arttırdığı söylenebilir.

4.1.2. Tutum Ölçeğine Yönelik Bulgular

Tutum Ölçeğine Yönelik 1. Alt Bulgu:

Analoji tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinden aldıkları ön tutum ve son tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır.

Tutum ölçeğine yönelik deney grubunun ön tutum ve son tutum puanlarının karşılaştırılması için öncelikle deney grubu öğrencilerinin ön tutum ve son tutum puanlarının normal dağılıp dağılmadığına bakmak gerekmektedir. Deney grubunun ön tutum ve son tutum puanları için alt boyutlara yönelik Shapiro-Wilk normallik testinde güdülenme alt boyutu [S-W= ,928; p= ,198], değer verme alt boyutu [S-W= ,905; p= ,083], sorumluluk alt boyutu [S-W= ,969; p= ,804], faydalılık alt boyutu [S-W= ,962; p= ,661], duyarlılık alt boyutu [S-W= ,962; p= ,661] ve tutum aritmetik fark değeri [S-W= ,939; p= ,307] hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney grubunun ön test ve son testten almış oldukları puanlar normal dağılım göstermektedir. Normallik varsayımı sağlandıktan sonra bağımlı gruplar t testi yapılması uygun görülmüştür.

Tablo 29. Deney Grubu Ön Tutum ve Son Tutum Karşılaştırması

| Alt Boyutlar | Test Grubu | Test | n | X | Ss | Sd | t | P |
|-----------------|-------------|----------|----|------|------|----|--------|------|
| Güdülenme | Deney Grubu | Ön Test | 17 | 3,97 | ,706 | 16 | -2,505 | ,023 |
| | | Son Test | 17 | 4,33 | ,355 | | | |
| Değer Verme | Deney Grubu | Ön Test | 17 | 3,25 | ,636 | 16 | -6,004 | ,00 |
| | | Son Test | 17 | 4,16 | ,627 | | | |
| Sorumluluk | Deney Grubu | Ön Test | 17 | 4,05 | ,765 | 16 | -2,497 | ,024 |
| | | Son Test | 17 | 4,50 | ,473 | | | |
| Faydalılık | Deney Grubu | Ön Test | 17 | 3,88 | ,773 | 16 | -2,514 | ,023 |
| | | Son Test | 17 | 4,38 | ,361 | | | |
| Duyarlılık | Deney Grubu | Ön Test | 17 | 3,45 | ,873 | 16 | -2,438 | ,027 |
| | | Son Test | 17 | 4,05 | ,555 | | | |
| Tutum Aritmetik | Deney Grubu | Ön Test | 17 | 3,71 | ,638 | 16 | -3,932 | ,001 |
| | | Son Test | 17 | 4,28 | ,340 | | | |

Tablo 29'a göre deney grubunun ön tutum ve son tutum puanları için tutum ölçeği alt boyutlarının bağımlı gruplar t testi sonuçlarına göre; güdülenme alt boyutu [$t_{(16)} = -2,505$; $p = ,023$], değer verme alt boyutu [$t_{(16)} = -6,004$; $p = ,00$], sorumluluk alt boyutu [$t_{(16)} = -2,497$; $p = ,024$], faydalılık alt boyutu [$t_{(16)} = -2,514$; $p = ,023$], duyarlılık alt boyutu [$t_{(16)} = -2,438$; $p = ,027$] ve tutum aritmetik [$t_{(16)} = -2,438$; $p = ,027$] puanları hesaplanmıştır. Deney grubunun son tutum puanlarının, deney grubu ön tutum

puanlarına göre anlamlı farklılığı bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre analogi öğretim tekniğinin sosyal bilgiler dersine yönelik öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Tutum Ölçeğine Yönelik 2. Alt Bulgu:

Müfredat programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinden aldıkları ön tutum ve son tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmaktadır.

Kontrol grubunun ön tutum ve son tutum puanlarının karşılaştırılması yapılmadan önce kontrol grubunun almış olduğu ön tutum ve son tutum puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini öğrenmek için normallik analizi yapılmıştır. Kontrol grubunun ön tutum ve son tutum puanları için alt boyutlara yönelik Shapiro-Wilk normallik testinde güdülenme alt boyutu [S-W= ,970; p= ,706], değer verme alt boyutu [S-W= ,932; p= ,137], sorumluluk alt boyutu [S-W= ,913; p= ,054], faydalılık alt boyutu [S-W= ,958; p= ,452], duyarlılık alt boyutu [S-W= ,952; p= ,351] ve tutum aritmetik değeri [S-W= ,950; p= ,315] hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre kontrol grubunun ön test ve son testten almış oldukları puanlar normal dağılım göstermektedir. Bu doğrultuda normallik varsayımı sağlandıktan sonra bağımlı gruplar t testi yapılması uygun görülmüştür.

Tablo 30. Kontrol Grubu Ön Tutum ve Son Tutum Karşılaştırması

| Alt Boyutlar | Test Grubu | Test | n | X | Ss | Sd | t | P | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|---------------|-----------|----|------|------|----|-------|------|-----------------|---------------|----------|----|------|------|----|-------|------|-----------|----|------|------|-----------------|---------------|----------|----|------|------|----|-------|------|-----------|----|------|------|-----------------|---------------|----------|----|------|------|----|-------|------|-----------|----|------|------|-----------------|---------------|----------|----|------|------|----|-------|------|-----------|----|------|------|-----------------|---------------|----------|----|------|------|----|-------|
| Güdülenme | Kontrol Grubu | Ön Tutum | 22 | 4,09 | ,404 | 21 | 1,018 | ,320 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Son Tutum | 22 | 3,98 | ,442 | | | | Değer Verme | Kontrol Grubu | Ön Tutum | 22 | 3,48 | ,602 | 21 | 2,576 | ,018 | Son Tutum | 22 | 3,14 | ,665 | Sorumluluk | Kontrol Grubu | Ön Tutum | 22 | 3,78 | ,621 | 21 | 1,223 | ,235 | Son Tutum | 22 | 3,57 | ,691 | Faydalılık | Kontrol Grubu | Ön Tutum | 22 | 4,00 | ,578 | 21 | 2,348 | ,029 | Son Tutum | 22 | 3,80 | ,516 | Duyarlılık | Kontrol Grubu | Ön Tutum | 22 | 3,74 | ,781 | 21 | 1,426 | ,169 | Son Tutum | 22 | 3,44 | ,859 | Tutum Aritmetik | Kontrol Grubu | Ön Tutum | 22 | 3,85 | ,408 | 21 | 2,439 |
| Değer Verme | Kontrol Grubu | Ön Tutum | 22 | 3,48 | ,602 | 21 | 2,576 | ,018 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Son Tutum | 22 | 3,14 | ,665 | | | | Sorumluluk | Kontrol Grubu | Ön Tutum | 22 | 3,78 | ,621 | 21 | 1,223 | ,235 | Son Tutum | 22 | 3,57 | ,691 | Faydalılık | Kontrol Grubu | Ön Tutum | 22 | 4,00 | ,578 | 21 | 2,348 | ,029 | Son Tutum | 22 | 3,80 | ,516 | Duyarlılık | Kontrol Grubu | Ön Tutum | 22 | 3,74 | ,781 | 21 | 1,426 | ,169 | Son Tutum | 22 | 3,44 | ,859 | Tutum Aritmetik | Kontrol Grubu | Ön Tutum | 22 | 3,85 | ,408 | 21 | 2,439 | ,024 | Son Tutum | 22 | 3,64 | ,464 | | | | | | | | |
| Sorumluluk | Kontrol Grubu | Ön Tutum | 22 | 3,78 | ,621 | 21 | 1,223 | ,235 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Son Tutum | 22 | 3,57 | ,691 | | | | Faydalılık | Kontrol Grubu | Ön Tutum | 22 | 4,00 | ,578 | 21 | 2,348 | ,029 | Son Tutum | 22 | 3,80 | ,516 | Duyarlılık | Kontrol Grubu | Ön Tutum | 22 | 3,74 | ,781 | 21 | 1,426 | ,169 | Son Tutum | 22 | 3,44 | ,859 | Tutum Aritmetik | Kontrol Grubu | Ön Tutum | 22 | 3,85 | ,408 | 21 | 2,439 | ,024 | Son Tutum | 22 | 3,64 | ,464 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Faydalılık | Kontrol Grubu | Ön Tutum | 22 | 4,00 | ,578 | 21 | 2,348 | ,029 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Son Tutum | 22 | 3,80 | ,516 | | | | Duyarlılık | Kontrol Grubu | Ön Tutum | 22 | 3,74 | ,781 | 21 | 1,426 | ,169 | Son Tutum | 22 | 3,44 | ,859 | Tutum Aritmetik | Kontrol Grubu | Ön Tutum | 22 | 3,85 | ,408 | 21 | 2,439 | ,024 | Son Tutum | 22 | 3,64 | ,464 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Duyarlılık | Kontrol Grubu | Ön Tutum | 22 | 3,74 | ,781 | 21 | 1,426 | ,169 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Son Tutum | 22 | 3,44 | ,859 | | | | Tutum Aritmetik | Kontrol Grubu | Ön Tutum | 22 | 3,85 | ,408 | 21 | 2,439 | ,024 | Son Tutum | 22 | 3,64 | ,464 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tutum Aritmetik | Kontrol Grubu | Ön Tutum | 22 | 3,85 | ,408 | 21 | 2,439 | ,024 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Son Tutum | 22 | 3,64 | ,464 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tablo 30'a göre kontrol grubunun ön tutum ve son tutum puanlarının tutum alt boyutlarının bağımlı gruplar t testi sonuçlarına göre; güdülenme alt boyutu [$t_{(21)} = 1,018$; $p=,320$], değer verme alt boyutu [$t_{(21)} = 2,576$; $p=,018$], sorumluluk alt boyutu [$t_{(21)} = 1,223$; $p=,235$], faydalılık alt boyutu [$t_{(21)} = 2,348$; $p=,029$], duyarlılık alt boyutu

[$t_{(21)} = 1,426$; $p = ,169$] ve tutum aritmetik [$t_{(21)} = 2,439$; $p = ,024$] puanları hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre kontrol grubunun ön tutum ve son tutumdan aldıkları ‘değer verme’ ile ‘faydalılık’ alt boyutlarında ve ‘tutum aritmetik’ puanlarının arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlardan ‘güdülenme’, ‘sorumluluk’ ve ‘duyarlılık’ boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tutum Ölçeğine Yönelik 3. Alt Bulgu:

Analoji tekniğinin uygulandığı deney grubu ve müfredat programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinden aldıkları son tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmaktadır.

Tutum ölçeğine yönelik deney ve kontrol grubunun son tutum puanlarının karşılaştırılması için öncelikle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön tutum ve son tutum puanlarının normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek gerekmektedir. Deney ve kontrol grubunun ön tutum ve son tutum puanları için alt boyutlara yönelik Shapiro-Wilk normallik testinde güdülenme alt boyutu için deney grubunun [S-W= ,968; $p = ,781$] ve kontrol grubunun son tutum puanı [S-W= ,930; $p = ,121$], değer verme alt boyutu için deney grubunun son tutum puanı [S-W= ,914; $p = ,117$] ve kontrol grubunun son tutum puanı [S-W= ,990; $p = ,998$], sorumluluk alt boyutu için deney grubunun son tutum puanı [S-W= ,894; $p = ,054$] ve kontrol grubunun son tutum puanı [S-W= ,934; $p = ,148$], faydalılık alt boyutu için deney grubunun son tutum puanı [S-W= ,921; $p = ,156$], kontrol grubunun son tutum puanı [S-W= ,957; $p = ,438$], duyarlılık alt boyutu için deney grubunun son tutum puanı [S-W= ,930; $p = ,219$] ve kontrol grubunun son tutum puanı [S-W= ,939; $p = ,193$] ile tutum aritmetik son tutum puanı deney grubunun [S-W= ,916; $p = ,128$] ve kontrol grubunun son tutum puanı [S-W= ,977; $p = ,858$] hesaplanmıştır. Her iki grubunda ön tutum ve son tutumdan almış oldukları puanlar normallik dağılımını karşılamaktadır. Normallik varsayımı sağlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarının ön ve son tutumlardan almış oldukları puanlara parametrik testler arasından bağımsız gruplar t testi yapılması uygun görülmüştür. Analize ilişkin bulgular tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31. Deney ve Kontrol Grubu Son Tutumlarının Karşılaştırılması

| Ölçütler | Gruplar | n | X | ss | sd | Levene Testi | | | |
|-----------------------|---------|----|------|------|----|--------------|------|-------|------|
| | | | | | | F | p | t | p |
| Son Tutum Güdülenme | Deney | 17 | 4,33 | ,355 | 37 | ,296 | ,590 | 2,704 | ,010 |
| | Kontrol | 22 | 3,98 | ,442 | | | | | |
| Son Tutum Değer Verme | Deney | 17 | 4,16 | ,627 | 37 | ,002 | ,965 | 4,835 | ,000 |
| | Kontrol | 22 | 3,14 | ,665 | | | | | |
| Son Tutum Sorumluluk | Deney | 17 | 4,50 | ,473 | 37 | 1,416 | ,242 | 4,767 | ,000 |
| | Kontrol | 22 | 3,57 | ,691 | | | | | |
| Son Tutum Faydalılık | Deney | 17 | 4,38 | ,361 | 37 | 4,099 | ,050 | 3,936 | ,000 |
| | Kontrol | 22 | 3,80 | ,516 | | | | | |
| Son Tutum Duyarlılık | Deney | 17 | 4,05 | ,555 | 37 | 3,955 | ,054 | 2,555 | ,015 |
| | Kontrol | 22 | 3,44 | ,859 | | | | | |
| Son Tutum aritmetik | Deney | 17 | 4,28 | ,340 | 37 | 2,279 | ,140 | 4,719 | ,000 |
| | Kontrol | 22 | 3,64 | ,464 | | | | | |

Tablo 31’ de göre deney ve kontrol gruplarının son tutum puanlarının tutum alt boyutlarının bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre güdülenme için [$t_{(37)} = 2,704$; $p=,010$], değer verme [$t_{(37)} = 4,835$; $p=,00$], sorumluluk [$t_{(37)} = 4,767$; $p=,00$], faydalılık [$t_{(37)} = 3,936$; $p=,00$], duyarlılık [$t_{(37)} = 2,555$; $p=,015$] ve tutum aritmetik [$t_{(37)} = 4,719$; $p=,000$] puanları hesaplanmıştır. Bu sonuçlar tutum ölçeğinin tüm alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Gruplar arasında deney grubunun kontrol grubu lehine anlamlı farklılık olması, analogi öğretim tekniğinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisinin, müfredata dayalı uygulamaya kıyasla daha fazla olduğu söylenebilir.

4.2. Nitel Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde analogi öğretim tekniğinin kullanılması ile ilgili öğrencilerinin görüşleri ve gözlemci görüşleri nelerdir? sorusuna yanıt aranmıştır.

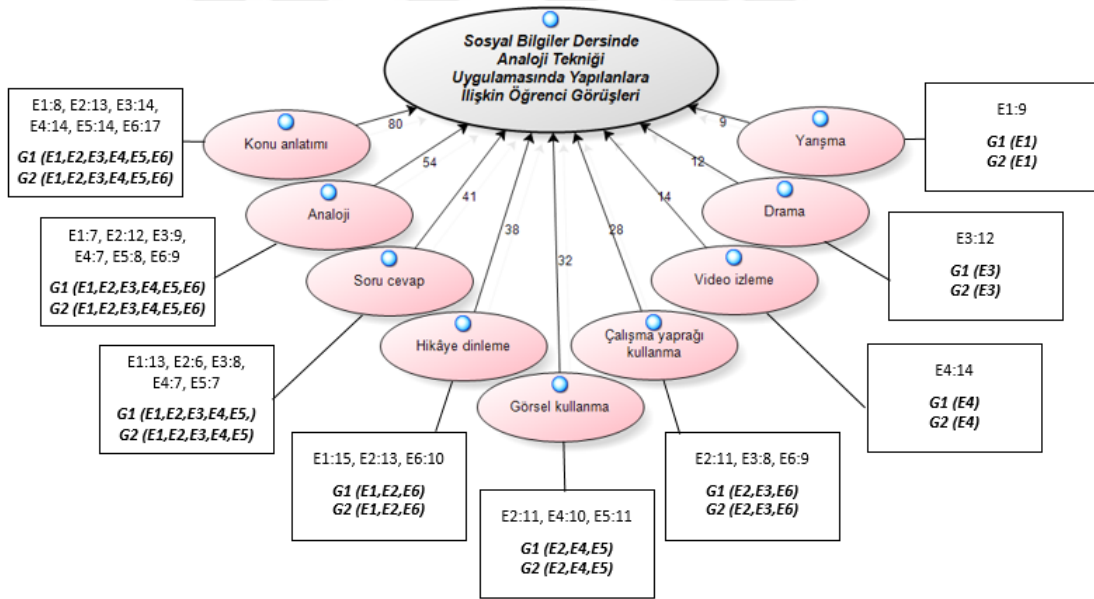
Bu amaçla nitel veriler için analogi öğretim tekniği ile uygulama yapılan öğrencilerin uygulama sonrası yapılandırılmamış öğrenci günlüğü ve yapılandırılmamış araştırmacı gözlem notlarında yer alan verilerden yararlanılmıştır. Öğrenci günlükleri için 6 hafta boyunca her uygulama sonrası öğrencilerden günlük tutmaları istenmiştir. Öğrencilerin günlüklere verdikleri cevaplar ve araştırmacı gözlem notları araştırmanın veri setini oluşturmaktadır. Öğrenci günlükleri ve araştırmacı gözlem notları ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Elde edilen nitel bulgular NVIVO 10 programı ile çözümlenerek

kod listesi oluşturulmuştur. Verilerden ulaşılan kodlar yardımıyla temalar oluşturulmuştur. Öğrenci günlükleri ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bulguların birbirini destekleyip desteklenmediğini belirlemek için nitel veriler aynı bölümde raporlanmıştır.

Öğrenci günlükleri ve gözlemci notlarından elde edilen veriler analiz edildiğinde 3 tema ortaya çıkmıştır. Temalara ve kodlara ilişkin bilgiler şunlardır:

4.2.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Analoji Tekniği Uygulamasında Yapılanlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrenci günlüklerinde öğrencilerin görüşlerinden elde edilen ilk tema **“Sosyal bilgiler dersinde analoji tekniği uygulamasında yapılanlara ilişkin öğrenci görüşleri”** olarak belirlenmiştir. Ana Tema altında toplanan alt temalar ve frekansları aşağıdaki Şekil 5’deki şemada gösterilmiştir.



Şekil 5. Sosyal Bilgiler Dersinde Analoji Tekniği Uygulamasında Yapılanlara İlişkin Öğrenci Görüşlerine İlişkin Model

Şekil 5’de gösterilen modelde, **“Sosyal bilgiler dersinde analoji tekniği uygulamasında yapılanlara ilişkin öğrenci görüşleri”** ana temasına ilişkin en fazla yükleme yapılan 9 alt tema olduğu görülmektedir. Bu temalar en fazla yükleme yapılandan en az yükleme yapılanına kadar sıralanmıştır. Bunlar; **‘Konu anlatımı’** (f: 80),

'Analoji' (f: 54), *'Soru cevap'* (f: 41), *'Hikâye dinleme'* (f: 38), *'Görsel kullanma'* (f: 32), *'Çalışma yaprağı kullanma'* (f: 28), *'Video izleme'* (f: 14), *'Drama'* (f: 12), *'Yarışma'* (f:9) şeklindedir. Bu kodlara ilişkin öğrenci günlüklerinde yer alan öğrenci görüşlerini desteklemesi açısından alt temalarla ilişkili gözlemci görüşlerine yer verilmiştir.

- **“Konu anlatımı”** ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan öğrenci görüşlerine ve gözlemci görüşlerine örnekler:

Gn-Ö3-E1 *“Osmanlı Devleti'nin güçlü ve hızla büyümesini öğrendik.”*

Gn-Ö17-E1 *“Bugün Osmanlı Devleti'nin kuruluşu ve nasıl büyüüp gelişmesi ile ilgili konuyu işledik”.*

Gn-Ö11- E2 *“Bugün tımar sistemi ile ilgili konuyu öğrendik.”*

Gn-Ö6-E2 *“Osmanlı devletinde Tımar arazilerinin ne için kullanıldığını öğrendik.” Osmanlı devleti tımar arazilerini nasıl halka veriyormuş. Onlar nasıl işletiyormuş bu arazileri...”*

Gz1-E1 *“Öğretmen etkinlik ile ilgili hikâye okuduktan sonra Osmanlı'nın kuruluşu ve Osman Bey hakkında konu anlattı.”*

Gz1-E2 *“Soruların hemen ardından tımar sistemini açıklar nitelikteki bilgilendirmesini yapan, öğretmen öğrencileri hazırlamış oldu. Etkinlik devam ederken aralarda ders konusu ile ilgili açıklamalar yaptı.”*

Gz2-E4 *“Öğretmen etkinlik yapılırken aralarda ders konusu ile ilgili bilgiler verdi. Sömürgecilik konusunu anlattı.”*

Gz2-E5 *“Öğretmen tarafından ders konusu ile ilgili bilgiler verildikten sonra etkinliğe devam edildi.”*

İkinci en fazla kodlanan **“Konu anlatımı”** alt teması ile ilgili öğrenci günlükleri ve gözlemci notlarından anlaşılacağı üzere öğretmen etkinliklerle ilgili olan ders konusu hakkında öğrencileri bilgilendirmiştir. Etkinlikler yapılırken ara ara konu hakkında açıklamalarda bulunduğu anlaşılmaktadır.

- “**Analoji yapma**” alt temasına ilişkin öğrenci günlüklerinde yer alan öğrenci görüşleri ve gözlemci görüşlerine örnekler:

Gn-Ö2-E1 “*Derste küçük karınca hikayesi okundu onu Osmanlıya benzettik.*”

Gn-Ö4-E2 “*Analoji ile ilgili etkinlik yaptık. Okunan hikâyeye tımar konusuna çok benziyordu.*”

Gn-Ö13-E6 “*Bugün derste analoji yaptık. Osmanlı devletini bahçeye benzetilen hikâyeye okundu. Gerçekten orada anlatılanlar Osmanlı Devleti’ndeki kültürlere benziyordu.*”

Gz1-E5 “*İslahatlarla ilişkisine değindi cevaplar esnasında, ıslahatlar ile telefondaki güncelleme ve değişimler ilişkilendirilirdi. Analoji ile yapılan etkinliğe dair soru sordu. Öğrenciler güncellemelerle ıslahatların çok benzediğini söyledi.*”

Gz2-E4 “*Kısa videonun sonunda öğretmen, öğrencilerine izledikleri hakkında sorular sorarak onları sömürgecilik hakkında düşünmeye sevk ediyor. Burada öğretmen guguk kuşunun hilesi ile sömürgecilik arasında analoji yapmalarını sağladı.*”

“**Analoji Yapma**” koduna ilişkin öğrenci görüşleri ve gözlemcilerin görüşlerine göre derste yapılan etkinliklerde analoji yapıldığını, öğrencilerin ders konusu ve etkinlikler arasında analogik ilişki kurabildikleri söylenebilir.

- “**Soru cevap**” alt temasıyla ilgili öğrenci günlüklerinden elde edilen görüşler ve gözlemci görüşlerine örnekler:

Gn-Ö12-E6 “*Derste öğretmenimiz kültür ve medeniyet ile ilgili sorular sordu, bizde cevaplamaya çalıştık.*”

Gn-Ö1-E5 “*Dersin başında öğretmenim soru sordu, ıslahatlarla ilgili bende cevapladım.*”

Gn-Ö16-E4 “*Sömürgecilik hakkında ne kadar şey biliyoruz. Onu öğrenmek için öğretmenimiz sorular sordu, bende cevap vermeye çalıştım.*”

Gz1-E2 “*Öğretmen derse sorular sorarak başladı. Öğrencileri derse dahil etmek ilgilerini çekmek için yeterli olduğu söylenebilir. Çünkü sınıf genel olarak hatta çoğunlukla derse katılım sağladı. Soruların hemen ardından tımar sistemini açıklar nitelikteki bilgilendirmesini yapan öğretmen derse öğrencilerini hazırlamış oldu.*”

Gz2-E5 “Öğretmen derse yine soru ile başlayarak öğrencilerin Osmanlı Devletindeki ıslahatlar hakkındaki fikirlerini öğrenmeye çalışır.”

Gz2-E2 “Öğretmen, derse öğrencilerin ön bilgilerini yoklamak için Osmanlı Devleti’ndeki tımar sistemi hakkında sorular sorarak başladı. Burada öğrencilerin katılımı yüksekti.”

‘Soru cevap yapma’ alt teması ile öğretmenin derste öğrencilere soru sorarak onların konu hakkındaki ön bilgilerini öğrenmeye çalıştığı yorumu yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin soru cevap yaparak derse aktif olarak katılım sağladıkları söylenebilir.

- “**Hikâye dinleme**” ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan öğrenci görüşleri ve gözlemci görüşlerine örnekler:

Gn-Ö1-E1 “Osmanlı Devleti’nin kuruluşu ile ilgili etkinlik yapıldı. Konuyla ilgili hikâye okundu. Hikâye çok güzeldi.”

Gn-Ö5-E2 “Arkadaşımız bize hikâye okudu dikkatle dinledim.”

Gn-Ö7-E6 “Derste kültür ve medeniyeti anlatan bir hikâye okundu. Ben ve arkadaşlarım ilgiyle dinledim.”

Gz-E2 “Daha sonra Hasan ağanın çiftliği isimli bir hikâye, seçilen bir öğrenci tarafından okundu. Hikâyeyi dinleyen öğrencilere öğretmenleri sorular yöneltti.”

Gz1-E1 “...Ancak kısa bir süre sonra öğrencilerin tamamı hikâye okuyan öğretmenlerini dinlemeye başladılar. Hikâye küçük bir karıncanın önce kendi yuvasını kurması, zamanla bu ailenin genişlemesi ve bir devlet haline gelmesini anlatıyordu.”

“**Hikâye dinleme**” kodu ile ilgili öğrenci günlükleri ve gözlemci notlarından da anlaşılacağı üzere bazı etkinliklerde araştırmacı tarafından oluşturulan hikâye örneği kullanılmıştır. Görüş örneklerine bakıldığında derste okunan hikâyenin öğrenciler tarafından ilgiyle dinlendiği yorumu yapılabilir.

- “**Görsel kullanma**” ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan öğrenci görüşleri ve gözlemci görüşlerine örnekler:

Gn-Ö1-E2 “Osmanlı devletine ait eski tapuların resimlerini gördü. Aynı zamanda günümüzdeki tapu örneklerini de gördük. İkisini karşılaştırdık.”

Gn-Ö8-E4 “Sömürgecilik ile ilgili resimleri inceleyip yorumladık.”

Gn-Ö6-E5 *“Etkinlik yaptık. Telefonların fotoğrafına baktık. Derste etkinlik olması bence çok güzel. Etkinlikte verilen örnek, dikkatimi çekti.”*

Gz1-E4 *“Öğrencilere fotoğraflar gösterildi ve sorular soruldu öğrenciler aktif katılım sağladılar.”*

Gz2-E5 *“Daha sonra öğrencilere eski telefonların resimleri gösterilerek, bu telefonlar ile yapılabileceklerin sınırlı olduğundan bahsetti.”*

“Görsel kullanma” alt temasına ilişkin öğrenci ve gözlemcilerin görüşlerine göre öğrencilere gösterilen görsellerle öğrencilerin derste ilgilerinin konuya çekilmeye çalışılmıştır.

- **“Çalışma yaprağı kullanma”** ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan öğrenci görüşleri ve gözlemci görüşlerine örnekler:

Gn-Ö13-E2 *“Ders sırasında etkinlik bitiminde bize çalışma yaprakları dağıtıldı. Bizler de oradaki soruları çözdük.”*

Gn-Ö4- E3 *“Divan-ı Hümayunla ilgili etkinlik sonunda öğretmenimiz çalışma yaprakları dağıttı. Orada sorulara cevap vermemizi istedi.”*

Gn-Ö16-E6 *“Çalışma yaprakları dağıtıldı bize. Oraya öğrendiklerimizle ilgili sorular sorulmuştu. Onları çözdüm.”*

Gz1-E2 *“Öğretmen etkinlik sonunda öğrencilere çalışma yaprakları dağıttı. Çocuklara süre verdi. Oradaki soruları çözmeleri istendi.”*

Gz2-E3 *“Dersin sonunda çocuklara konuyla ilgili çalışma yaprakları dağıtıldı ve o dönemle ilgili sorular soruldu.”*

“Çalışma yaprağı kullanma” ile ilgili öğrenci ve gözlemci görüşlerine göre etkinlik sonunda, öğrencilerin etkinlik ve ders konusuna ilişkin bilgilerini pekiştirmesi ve etkili bir öğrenme için çalışma kağıtlarının dağıtıldığı söylenebilir.

- **“Video izleme”** ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan öğrenci görüşleri ve gözlemci görüşlerine örnekler:

Gn-Ö13-E4 *“Video izlemek çok güzeldi. Ders konusunun video ile anlatılması dikkatimi çekti.”*

Gn-Ö15- E4 *“Sömürgecilik konusunu öğrendik. Bununla ilgili resim gördük ve guguk kuşunun hayatını anlatan video izledik. Derste izlediğimiz video çok güzeldi.”*

Gz1- E4 “Öğrencinin derse yönelik dikkati çekildiğinde öğretmen ek olarak guguk kuşu videosunu akıllı tahtaya yansıttı. Öğrenciler videoyu dikkatle izlediler. Öğretmen videonun arkasında videoya yönelik sorular sordu.”

Gz2-E4 “Daha sonra öğretmen akıllı tahtaya bir video yansıtır, bu video guguk kuşunun hile ile başka guguk kuşunun yuvasını ele geçirmesini anlatıyor.”

“**Video izleme**” alt temasında öğrenci görüşlerine ve gözlemci görüşlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin derste izledikleri videoyu beğendikleri ve dikkatlerini çektiği yorumu yapılabilir.

- “**Drama**” ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan öğrenci görüşleri ve gözlemci görüşlerine örnekler:

Gn-Ö6-E3 “Divan-ı Hümayundaki toplantılar gibi bizde spor kulübü toplantısı yaptık. Bizlerde etkinlikte spor kulübüyle ilgili kararlar aldık.” (Ö-6) (E-3)

Gn-Ö1-E3 “Divan topluluğunu işledik ve onları canlandırdık. Ama bizimki spor kulübüyle ilgiliydi.”

Gz1-E3 “Öğrenciler spor kulübü toplantısı yaparlar. Üyeleri gönüllü öğrencilerden seçilir. Divandaki gibi bir toplantı yapıp kararlar verdiler.”

Gz2-E3 “Drama etkinliği için sıralar toplantı masası şekline getirilerek öğrencilerin her birine bir görev verilir. Burada başkan, başkan vekili, başkan yardımcısı, eğitimden ekonomiden sorumlu olan temsili öğrenciler yer almaktadır. Görev verilen öğrencilerin bu kişileri canlandırması istenir.”

“**Drama**” kodu ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan görüşler ve gözlemci görüşlerine göre etkinlik kapsamında ders konusu ile ilgili drama yapılır. Böylelikle hem öğrencilerin derse katılımları sağlanarak hem de kendilerini ifade etme fırsatı sunulmuştur.

- “**Yarışma**” ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan öğrenci görüşleri ve gözlemci görüşlerine örnekler:

Gn-Ö10-E1 “Bugün derste etkinlik yaptık. Etkinlikte öğretmenimiz bize yarışma yaptırdı. Arkadaşlarımla yarıştık. Doğru soruyu bilen bir ön sıraya geçiyordu. En öndeki sıraya kadar gelen yarışmayı kazandı.”

Gn1-E1 “Öğretmenimiz yarışma yaptırdı bize. Ön sıraya kadar doğru cevap veren yarışmayı kazandı.”

Gz1-E1 “Öğretmen çocuklara bir yarışma oynayacaklarını söyler. Öğretmen tarafından öğrencilerin yardımıyla sınıf tahtasının önüne farklı bir sıra düzeni oluşturuldu. Sırasıyla düzenlenmiş sıralara öğrenciler oturtuldu. Önce en arka sıraya oturtuldular. Sorular soruldu, sorular bilindikçe en ön sıralara doğru yerleştirildiler. En ön sıraya kadar gidebilen öğrenci yarışmayı kazanmış oldu.”

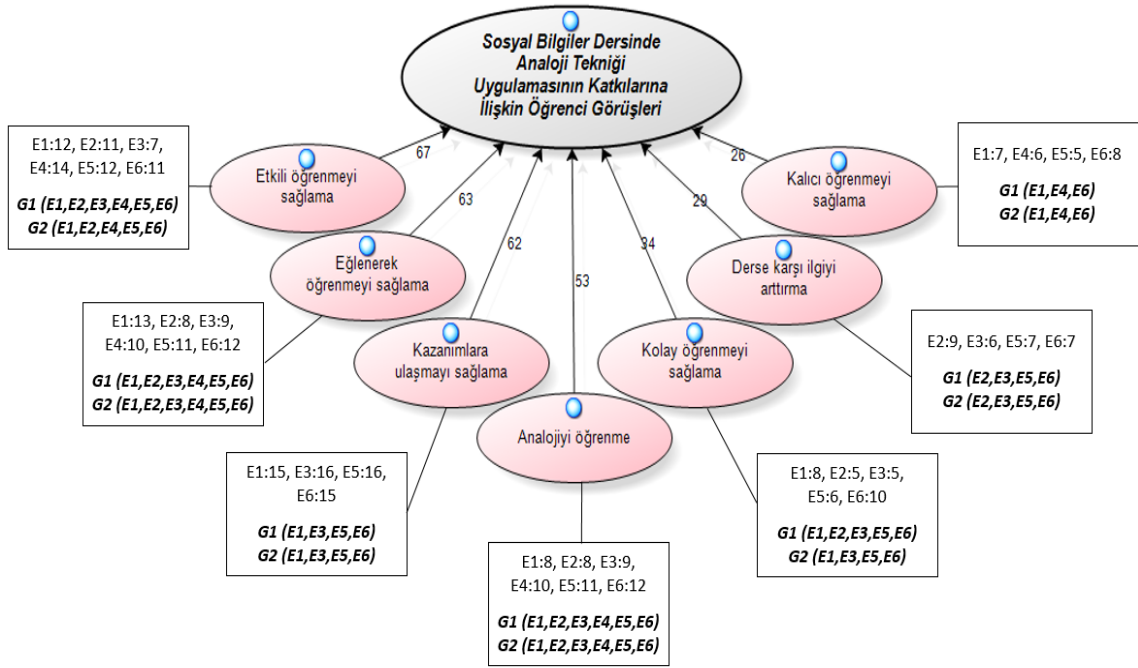
Gz2-E1 “Yarışma için sınıf düzeni değiştirilerek tahtaya 3 sıra halinde dizildi. Yarışmaya katılan öğrenciler arkadaşlarının hazırlamış sorulardan rastgele sorular soruldu. Soruya doğru cevap veren öğrenci bir ön sıraya geçti ve yarışma sonunda kazanan en öndeki öğrenci oldu.”

“Yarışma” ile ilgili öğrenci ve gözlemci görüşlerinde, etkinlik kapsamında yarışma yapılmasına ilişkin ve yarışma içeriği ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde “**Sosyal bilgiler dersinde analogi tekniği uygulamasında yapılanlara ilişkin öğrenci görüşleri**” ana teması altında 9 alt tema (konu anlatımı, analogi, soru cevap, hikâye dinleme, görsel kullanma, çalışma yaprağı kullanma, video izleme, drama, yarışma) kümelenmiştir. Bu alt temalar etkinlik sırasında kullanılan öğretim yöntem ve teknikleridir. Bu temaların kullanılmasıyla amaçlanan öğrencilerin derse olan ilgilerini çekmek, onların etkinliğe aktif olarak katılmalarını sağlamaktır. Ayrıca araştırmanın amacı doğrultusunda analogi tekniği kullanılarak oluşturulan etkinliklerin etkililiğini anlamalarını kolaylaştırmak olduğu söylenebilir.

4.2.2. Sosyal Bilgiler Dersi Analogi Tekniği Uygulamasının Katkılarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrenci günlüklerinden ve araştırmacı gözlemlerindeki kodlardan elde edilen üçüncü “**Sosyal bilgiler dersi analogi tekniği uygulamasının katkılarına ilişkin öğrenci görüşleri**” ana temadır. Tema altında yüklenen alt temalar ve frekansları Şekil 6’de gösterilmiştir.



Şekil 6. Sosyal Bilgiler Dersi Analoji Tekniği Uygulamasının Katkılarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine İlişkin Model

Şekil 6’da gösterilen modelde “Sosyal bilgiler dersi analoji tekniği uygulamasının katkılarına ilişkin öğrenci görüşlerine ilişkin model” ana temasına ilişkin en fazla yükleme yapılan 7 alt tema olduğu görülmektedir. Bu alt temalar en fazla yüklenenlerden en aza doğru sıralanmıştır. Bunlar; *‘Etkili öğrenmeyi sağlama’* (f: 67), *‘Eğlenerek öğrenmeyi sağlama’* (f: 63), *‘Kazanımlara ulaşmayı sağlama’* (f: 62), *‘Analojiyi öğrenme’* (f: 53), *‘Kolay öğrenmeyi sağlama’* (f: 34), *‘Derse karşı ilgiyi artırma’* (f: 29), *‘Kalıcı öğrenmeyi sağlama’* (f: 26) şeklindedir. Alt temalara ilişkin öğrenci günlüklerinde yer alan görüşler ve gözlemci görüşlerine yer verilmiştir.

- “*Etkili öğrenmeyi sağlama*” ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan öğrenci görüşleri ve gözlemci görüşlerine örnekler:

Gn-Ö12-E1 “Osmanlı konusunu daha iyi anladığımı ve bilgilendiğimi düşünüyorum.”

Gn-Ö5-E2 “Derste öğretmenimin anlattığı konuyu anladım. Etkinlik ile Tımar arazilerini daha iyi öğrendiğim.”

Gn-Ö8-E4 “Derste etkinlik yapıldığında konuyu daha iyi öğrendiğimi ve bilgilendiğimi düşünüyorum.”

Gz1-E5 *“Tartışma yapıldığında öğrencilerin konuyu oldukça iyi anladıkları belli oluyordu. Hemen hemen hepsinin konuyla ilgili fikri vardı.”*

Gz2-E3 *“Sorulan sorulara cevap vermeye başladılar ve öğrenci katılımları gayet iyiydi. Sorulan sorulara cevap vermeye başladılar ve öğrenci katılımları gayet iyiydi. Bu durum konuyu iyi anladıklarını düşündürdü.”*

‘Etkili öğrenmeyi Sağlama’ alt temasına ilişkin örnekler değerlendirildiğinde öğrencilerin ve gözlemci görüşlerinde etkinler yardımıyla dersi daha iyi anladıkları daha etkili öğrendikleri söylenebilir.

- **‘Eğlenerek öğrenmeyi sağlama’** ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan öğrenci görüşleri ve gözlemci görüşlerine örnekler:

Gn-Ö7-E6 *“Osmanlıda kültür ve medeniyet konusunu çok iyi öğrendiğimi düşünüyorum. Çünkü derste yine etkinlik yaptık ve çok eğlendim. Hem derste eğlendim hem de öğrendiğimi düşünüyorum.”*

Gn-Ö7-E3 *“Etkinlikte görevim olduğu için daha çok hoşuma gitti. Dersler keşke hep bu şekilde olsa daha eğlenceli oluyor. Daha çok şey öğrendim.”*

Gn-Ö17-E2 *“Etkinlikle beraber ders daha zevkli oldu hem eğleniyorsun hem de öğreniyorsun.”*

Gz1-E4 *“Video sonunda öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri gözlemlendi.”*

Gz2-E1 *“...ve eğitsel oyun yöntemlerinden yararlanıldığı ve böylelikle tekdüzelikten uzak eğlenceli bir ders olduğu görülmektedir.”*

‘Eğlenerek öğrenmeyi sağlama’ alt temasına ilişkin öğrenci ve gözlemci görüşleri değerlendirildiğinde ders etkinlik ile yapıldığında öğrencilerin eğlenceli bir ders ortamı geçirdikleri ve keyif alarak konuları öğrendikleri söylenebilir.

- **‘Kazanımlara ulaşmayı sağlama’** ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan öğrenci görüşleri ve gözlemci görüşlerine örnekler:

Gn-Ö11-E5 *“Osmanlıda eski zamanlardan başlayan şimdiye kadar olan değişimler, yenilikleri öğrendim.”*

Gn-Ö12-E3 *“Divanı hümayun konusu ile divan üyelerini ve görevlerini öğrendim.”*

Gn-Ö8-E1 “Osmanlı devleti ne zaman kurulmuş, nasıl kısa bir sürede büyümüş bunları öğrendim”

Gz1-E3 “Öğretmen etkinliğe başlarken soru cevap yöntemini kullanarak öğrencilerin dersin kazanımları konusunda düşüncelerini sağladı”

Gz2-E2 “Ayrıca öğretmenin konuyu direkt açıklamak yerine, kazanıma öğrencinin ulaşmasını sağlaması da yapılandırmacı eğitim anlayışıyla uyusmaktadır.”

‘Kazanımlara ulaşmayı sağlama’ alt temasına ilişkin öğrenci ve gözlemci görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenin amacı öğrencilerin ders kazanımlarını anlamalarını ve onlara soru cevap gibi teknikler uygulayarak düşüncelerini sağlamaktır. Ayrıca öğrencilerin ders kapsamında verilmesi gereken kazanımlara ilişkin görüşte bulunmuşlardır.

- ‘Analojiyi öğrenme’ ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan öğrenci görüşleri ve gözlemci görüşlerine örnekler:

Gn-Ö3-E3 “Çünkü etkinlikteki örneği benzettim. Onların arasındaki ilişki kültür ve medeniyet konusu ilgimi çekti.”

Gn-Ö4-E3 “Dersi yine analogi ile öğrendik. Bana katkı sağladığımı düşünüyorum.”

Gn-Ö14-E6 “...Çünkü konuya uygun fikirler sunuldu. Yani guguk kuşu sömürgeciliğe benzetildi.”

Gz1-E1 “Öğretmen daha sonra, “Osmanlı Devleti’ne benzeyen neydi? Sorusunu sordu. Öğrencilerde küçük karınca ve küçük karınca cumhuriyeti cevaplarını verdiler. Öğretmen tekrar “Osman Bey’e benzeyen neydi? Sorusunu sordu. Cevap olarak küçük karınca dediler.”

Gz2-E6 “Okunan hikâye ve örnek verilen bahçe ile Osmanlı Devleti’ndeki kültürel çeşitlilik analogi yoluyla bağdaştırılmıştır.”

Gz2-E4 “Bu derste henüz somut işlemler döneminde olduğu için soyut bir kavram olan sömürgeciliği anlaması güç olan öğrencilere kavramın somuttan soyuta öğretim ilkesi ve analogi yöntemi ile daha iyi öğretildiği görülmektedir.”

‘Analojiyi Öğrenme’ alt temasına ilişkin öğrenci ve gözlemci görüşlerine ilişkin örnekler değerlendirildiğinde analogi tekniği ile yapılan etkinliklerin öğrenciler üzerinde

etkili olduğu, öğrencilerin dikkatini çektiği ve öğrenmeleri üzerinde olumlu katkılar sağladığı söylenebilir.

- **‘Kolay öğrenmeyi sağlama’** ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan öğrenci görüşleri ve gözlemci görüşlerine örnekler:

Gn-Ö6-E3 *“Etkinlik yaptığımız için konuyu öğrenmek daha kolay geldi bana.”*

Gn-Ö2-E5 *“Analoji ile etkinliklerde daha kolay öğrendiğimi düşünüyorum”.*

Gn-Ö14-E6 *“Daha kolay öğrendim Osmanlı’daki kültür konusunu. Konuyu çok rahat anladım.”*

Gz1-E6 *“Öğrenciler de soruyu kolay anlamış, hikâyeyi dikkatle dinlemiş olacaklar ki mantıklı açıklamalar yaparak sorulan soruları kolaylıkla yanıtladılar.”*

Gz2-E1 *“Hikâye etkinliğini kolay anladıkları verdikleri tepkiden belliydi. Bu durumun öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayacağı kanaatindeyim.”*

Gz2-E5 *“...daha fazla insanlara daha fazla imkân tanıyan telefon örneği gösterilerek öğrencilerin yeniliğin önemini anlaması kolaylaştırıldı.”*

‘Kolay öğrenmeyi sağlama’ alt temasına ilişkin öğrencilerin ve gözlemcilerin görüşleri değerlendirildiğinde analoji etkinliği ile öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Bu durumun hem öğretmen hem de öğrenci açısından avantaj sağlayacağı düşünülmektedir.

- **‘Derse karşı ilgiyi artırma’** ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan öğrenci görüşleri ve gözlemci görüşlerine örnekler:

Gn-Ö16-E5 *“Derste etkinlik yapıldığında hem ilgim artıyor hem de konuya ve öğretmene daha çok dikkatimi verebiliyorum.”*

Gn-Ö14-E6 *“Öğretmenimin konuyu çok güzel anlattı ve yaptığı etkinlik dikkatimi çekti. Etkinlikle derste daha çok dikkatimi verebiliyorum.”*

Gn-Ö15-Ö6 *“Etkinlikte okunan hikâye dikkatimi çok çekti, Ağaçların olduğu bahçe Osmanlı devletine benzetilerek yazılmıştı.”*

Gz1-E2 “Öğrenciler tapuları inceleyip karşılaştırdılar. Fikir edinmiş oldular. Öğrenciler Osmanlıdan kalma tapularla ilgili sorular sordu. Tapu örneklerinin dikkatlerini çektiği belli oluyordu.”

Gz2-E6 “Daha sonra bir öğrenciden “Renk Cümbüşü” isimli hikâyeyi okumasını istedi. Öğrenciler hikâyeyi ilgi ile dinlediler, çünkü hikâyenin 7. sınıf öğrencilerine göre ilgi çekici olduğunu düşünüyorum.”

‘Derse karşı ilgiyi arttırma’ alt temasına verilen öğrenci ve gözlemci görüşleri değerlendirildiğinde öğrencilerin etkinlikle ders yapılmasına olumlu tepkiler verdikleri hem öğretmene hem de konuya dikkatlerini verebildikleri söylenebilir.

- ‘Kalıcı öğrenmeyi sağlama’ ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan öğrenci görüşleri ve gözlemci görüşlerine örnekler:

Gn-Ö10-E4 “Derste öğretmenimin anlattığı konu etkinlikle anlatıldığı için daha akılda kalıcı olduğunu düşünüyorum.”

Gn-Ö17-E5 “Öğrendiklerimin kalıcı olduğunu düşünüyorum. Çünkü etkinlikleri hiç unutmam gibi geliyor.”

Gn-Ö12-E6 “Çünkü etkinlikle anlatıldı. Etkinlik yapılırken konu daha çok akılda kalıcı oluyor.”

Gz1-E4 “Öğretmen dersi anlatıp, etkinliğin bitmesine yakın tekrar bir konu özeti yapar ve öğrencilerin olan sorularını cevaplar. Böylelikle öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde kalıcılığı arttırma çabası içinde olduğu söylenir.

Gz2-E1 “Dersin genelinde öğrencilerin aktif olması, analogilerin başarılı bir şekilde yapılabilmesi ve öğrencilere yönelik etkinlikler gerçekleştirilmesinin kalıcılığı arttırdığı düşünülmektedir.”

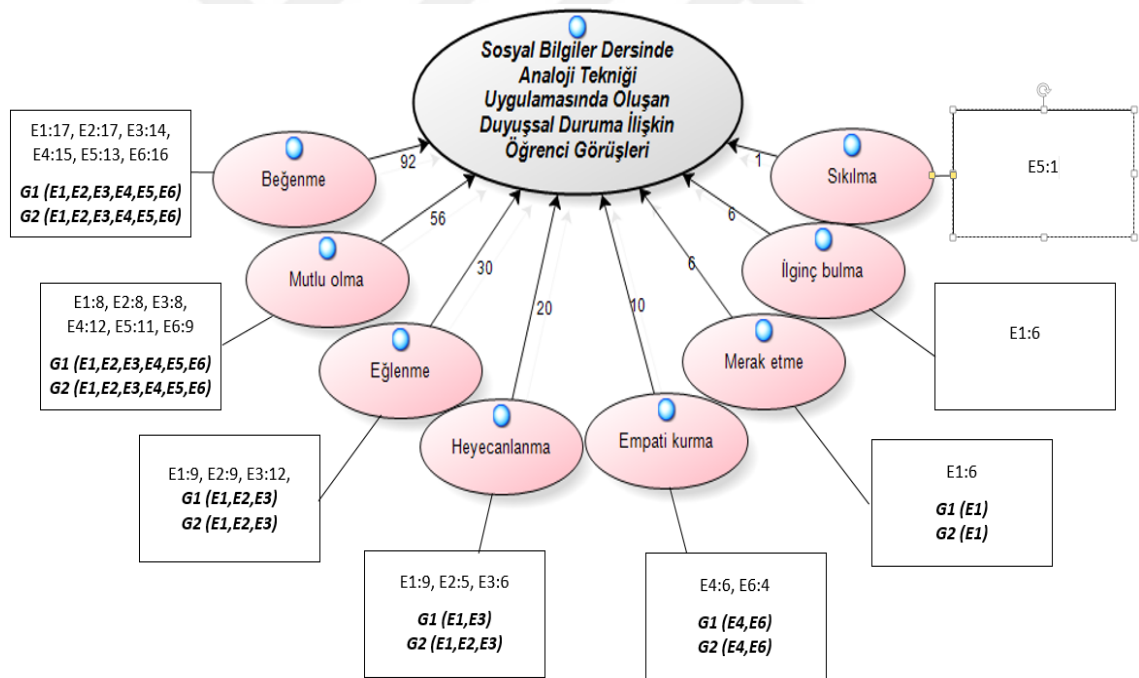
‘Kalıcı öğrenmeyi sağlama’ alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri ve gözlemci görüşüne göre analogi tekniği ile yapılan etkinliklerin öğrenciler üzerinde öğrenmelerini olumlu olarak desteklediği ve kalıcı öğrenmenin sağlanmasına yardımcı olduğunu düşündürmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde “Sosyal bilgiler dersi analogi tekniği uygulamasının katkılarına ilişkin öğrenci görüşlerine ilişkin model” ana teması

altında 7 alt tema (*etkili öğrenmeyi sağlama, eğlenerek öğrenmeyi sağlama, kazanımlara ulaşmayı sağlama, analogiyi öğrenme, kolay öğrenmeyi sağlama, derse karşı ilgiyi arttırma, kalıcı öğrenmeyi sağlama*) kümelenmiştir. Öğrenci görüşleri ve gözlemci görüşleri değerlendirildiğinde derslerde etkili öğrenmeyi sağlamanın en fazla yüklenen alt tema olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulardan hareketle bakıldığında analogi tekniğinin öğrenmeye olan katkılarının olumlu yönde olduğu söylenebilir.

4.2.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Analogi tekniği Uygulamasında Oluşan Duyuşsal Duruma İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrenci günlüklerinden ve gözlemci görüşlerden elde edilen ikinci “*Sosyal bilgiler dersinde analogi tekniği uygulamasında oluşan duyuşsal duruma ilişkin öğrenci görüşleri*” ana temadır. Tema altında yüklenen alt temalar ve frekansları Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. Sosyal Bilgiler Dersinde Analogi Tekniği Uygulamasında Oluşan Duyuşsal Duruma İlişkin Öğrenci Görüşlerine İlişkin Model

Şekil 7’de gösterilen modelde “*Sosyal Bilgiler Dersinde Analogi Tekniği Uygulamasında Oluşan Duyuşsal Duruma İlişkin Öğrenci Görüşleri*” ana temasına

ilişkin en fazla yükleme yapılan 8 alt tema olduğu görülmektedir. Bu alt temalar en fazla yüklenenlerden en aza doğru sıralanmıştır. Bunlar; **‘Beğenme’** (f: 92), **‘Mutlu olma’** (f:56), **‘Eğlenme’** (f: 30), **‘Heyecanlanma’** (f:20), **‘Empati kurma’** (f: 10), **‘Merak etme’** (f: 6), **‘İlginç bulma’** (f: 6), **‘Sıkılma’** (f:1) şeklindedir. Alt temalara ilişkin öğrenci günlüklerinde yer alan görüşler ve gözlemci görüşlerine yer verilmiştir.

- **“Beğenme”** ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan öğrenci görüşleri ve gözlemci görüşlerine örnekler:

Gn-Ö9-E1 *“Bugün derste etkinlik yaptık. İlk defa böyle bir ders işledik ve çok beğendim.”*

Gn-Ö15-E2 *“Ders çok güzeldi, çok beğendim. Tımar sistemini etkinlik yaparak işledik.”*

Gn-Ö15-E4 *“Dersi etkinlikle işledik yine. Sömürgecilik konusuyla ilgili bilgiler öğrendik. Çok güzeldi, beğendim dersi.”*

Gz1-E3 *“Öğrencilerin dersi beğendikleri yüz ifadelerinden ve derse katılım sağlama da istekli olmalarından belli oluyordu.”*

Gz2-E2 *“Öğrencilerin dersi beğendikleri derse katılım sağlamalarından ve duygu düşüncelerini rahatça ifade etmelerinden anlaşılıyordu”*

“Beğenme” alt teması ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan görüşler ve gözlemci görüşleri değerlendirildiğinde öğrencilerin derse katılım sağladıkları, derste etkinliği beğendiklerine dair ifadelerin olması, duygu ve düşüncelerinin gayet olumlu olduğunu düşündürmektedir.

- **“Mutlu olma”** ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan öğrenci görüşleri ve gözlemci görüşlerine örnekler:

Gn-Ö6-E5 *“Bugün derste etkinlik sırasında öğretmenimiz konuyla ilgili sorduğu sorulara doğru cevaplar verdiğim ve fikirlerimi paylaştığım için mutluyum.”*

Gn-Ö9-E2 *“Derste bugün tımar konusunu işledik. Gayet iyi bir şekilde öğrendiğim için mutluyum.”*

Gn-Ö1-E6 *“Derste etkinlik yaptık. Hikâye okundu, çok beğendim. Ders güzel geçtiği için ve konuyu anladığım için çok mutlu oldum.”*

Gz1-E3 “Öğretmen drama yaptırdığında derste öğrencilerin keyif aldıkları belli oluyordu.”

Gz2- E4 “Öğretmen derse başladığında çocuklar bugün yine derste etkinlik yapacağız dedi. Öğrencilerin mutluluğu yüzlerinden okundu.”

“**Mutlu olma**” alt teması ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan görüşler ve gözlemci görüşlerine göre öğrencilerin derste etkinlik yaptıkları ve derse katılım sağladıkları için keyif aldıkları, bu durumların öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir.

- “**Eğlenme**” ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan öğrenci görüşleri ve gözlemci görüşlerine örnekler:

Ö16-E3 “Etkinlikle ders bence daha iyi çünkü sıkılmadan ders işleniyor. Ders eğlenceli olduğu için nasıl ders bitti anlamıyorsun.”

Ö17- E5 “Bu etkinlikte çok güzeldi. Yine derste etkinlik işledik. Çok hoşuma gitti. Beğendim.”

Gz1-E1 “Derste öğretmen etkinliğe katılmak isteyen var mı diye sordu. Öğrenciler etkinliğe katılmak için istekle parmak kaldırdılar. Etkinliğe katılanların eğlendikleri belli oluyordu.”

Gz-E3 “Bu etkinlikte öğrenci katılımı sağlandı ve öğrencilerin eğlenmiş oldukları görüldü. Bu derste daha çok öğrenciler aktifti.”

‘**Eğlenme**’ alt teması ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan görüşler ve gözlemci görüşleri değerlendirildiğinde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini açıkça ifade ettikleri, etkinlikleri beğendikleri için derse aktif katılım sağladıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca derslerde eğlenmelerinin motivasyonlarını arttırdığı söylenebilir.

- “**Heyecanlanma**” ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan öğrenci görüşleri ve gözlemci görüşlerine örnekler:

Ö1-E1 “Etkinlikte yarışma sırasında biraz heyecanlandım sanırım.”

Ö4-E2 “Hikâye örneğini ben okudum, o sırada heyecanlandım.”

Ö3-E3 “Derste ben spor kulübünün sekreteri oldum. Etkinlikte yapılanları yazdım onun için heyecanlandım biraz.”

Gz1-E3 “Derste öğretmen etkinliğe katılmaları için gönüllü öğrencilerden seçim yaptı. Tahtaya çıkanların heyecanlı oldukları görülmüyordu.”

Gz2-E1 “Öğretmen etkinliğe başladığında, çocuklar bugün farklı bir ders yapacağız. Ders ile beraber etkinlikte yapacağız dedi. Etkinlik içeriğinden bahsettiğinde öğrencilerden bazıları heyecanlandı.”

‘**Heyecanlanma**’ alt teması ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan görüşler ve gözlemci görüşleri değerlendirildiğinde öğrencilerin etkinlik yapma ile ilgili olumlu düşünceleri olduğu, etkinliğe katılmada istekli oldukları ve bu durumu da derste heyecanlanarak ifade ettikleri söylenebilir.

- “**Empati kurma**” ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan öğrenci görüşleri ve gözlemci görüşlerine örnekler: “

Ö16-E4 “Sömürgecilik yaşayan insanları düşündüm de gerçekten hak etmediklerini düşünüyorum, Üzüldüm onlara.”

Ö6- E6 “Bizlerde farklı dili konuşan arkadaşlarımızla bir arada yaşıyoruz. Onlara saygı duymalıyız.”

Gz1-E4 “Öğrencilerin sömürgecilik konusundan epey etkilendikleri görülüyor. Sömürge yaşayan insanlara üzüldüklerini belirten öğrenciler vardı. Onlarla empati yaptıklarını düşünüyorum.”

Gz2-E6 “Osmanlı’da yapılan ‘Kültür ve Miras’ ile ilgili etkinlikte öğrenciler farklı dil ve kültürlerin bir arada yaşamalarıyla ilgili öğretmene epey sorular sordular. O dönemlerde nasıl yaşadıklarını öğrenmek istediler. Bizlerinde çevresinde farklı dili konuşan insanlar var, onlarla iyi geçinmeliyiz, iyi anlaşmalıyız dediler.”

‘**Empati kurma**’ alt teması ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan görüşler ve gözlemci görüşleri değerlendirildiğinde öğrencilerin ders konusu kapsamında eski zamanlarda yaşayan insanların yaşamları dikkatlerini çektiği ve kendilerini o insanların yerine koyarak empati kurdukları anlaşılmaktadır.

- “**Merak etme**” ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan öğrenci görüşleri ve gözlemci görüşlerine örnekler:

Ö15-E1 “Yarışma soruları hazırlarken, arkadaşlarımdan ne yazdığını çok merak ettim”

Ö8-E1 “Bir sonraki etkinliği şimdiden merak ediyorum.”

Ö5-E1 “Hikâye okunduğunda devamı için çok meraklandım.”

Gz1-E1 “Öğrencilerin ilk etkinlikleri olduğu için merakla öğretmene sorular sordular.”

Gz2-E1 “Derste bazı öğrenciler öğretmen daha sözünü bitirmeden meraklanarak, acele etti ve öğretmene sorular sordular.”

‘**Merak etme**’ alt teması ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan görüşler ve gözlemci görüşleri değerlendirildiğinde öğrencilerin ilk etkinlik olduğu için etkinliğin içeriğini bir an önce öğrenmek için sorular sordukları, meraklandıkları anlaşılmaktadır. Bu durumda onların etkinliklere ilgi duyduklarını göstermektedir.

- “**İlginç bulma**” ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan öğrenci görüşlerine örnekler:

Ö9-E1 “İlk defa böyle bir ders işledik ve ilginç buldum.”

Ö17-E1 “Ders çok farklıydı, onun için ilginç geldi bana”

Ö5-E1 “Derste hikâye okundu, değişik bir ders oldu, bu bana çok ilginç geldi.”

‘**İlginç bulma**’ alt teması ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan görüşler değerlendirildiğinde öğrencilerin ilk defa böyle bir şekilde ders yaptıkları için etkinlik içeriğini farklı ve ilginç buldukları söylenebilir.

- “**Sıkılma**” ile ilgili öğrenci günlüklerinde yer alan öğrenci görüşlerine örnekler:

Ö11-E5 “Derste hiçbir duygum değişmedi. Sıkıldım.”

‘**Sıkılma**’ alt temasında öğrenci görüşü değerlendirildiğinde bir öğrencinin etkinlik içeriğinden sıkıldığı, derse katılım sağlamadığı anlaşılmaktadır. Bu durumun sebebi öğrencinin etkinliğin yapıldığı gün kendini iyi hissetmemesi ya da etkinlik içeriğini beğenmemesi şeklinde yorumlanabilir.

Genel olarak “Sosyal bilgiler dersinde analogi tekniği uygulamasında oluşan duyuşsal duruma ilişkin öğrenci görüşleri” ana teması değerlendirildiğinde 8 alt temanın (‘Beğenme’, ‘Mutlu olma’, ‘Eğlenme’, ‘Heyecanlanma’, ‘Empati kurma’, ‘Merak etme’, ‘İlginç bulma’, ‘Sıkılma’) şeklinde kümelendiği görülmektedir. Bu alt temalara yönelik öğrencilerin ve gözlemcilerin görüşlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu etkinlikleri beğendiklerini, dersi eğlenceli bulduklarını, mutlu olduklarını, derste heyecanlandıklarını, derste merak duygularının uyanması ile ilgili duygu ve düşüncelerini dile getirmişlerdir. Ayrıca ilk etkinlikte ilk defa etkinliklerle ders

yaptıkları için dersi ilginç buldukları anlaşılmaktadır. Bir öğrencinin derste sıkıldığı bulgusuyla karşılaşmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yansıtan ana tema altında öğrencilerin olumlu duygularının çoğunlukta olduğu söylenebilir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırma karma yöntem doğasına uygun şekilde yürütülmüş olup, araştırmanın nicel ve nitel bulgularına ait sonuçlar iki başlık altında yer verilmiştir.

5.1.1 Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Bu kısımda araştırmanın nicel bulgulara yönelik sonuçlarına yer verilmiştir. Nicel bulgular; '*Başarı testine yönelik sonuçlar*' ve '*Tutum ölçeğine yönelik sonuçlar*' şeklinde iki ayrı başlık altında sunulmuştur.

1. Başarı Testine Yönelik Sonuçlar

- Analoji tekniği uygulanan deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının ön test puanlarına göre iki katına çıktığı ve istatistiksel açıdan aralarında anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Müfredat programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Analoji tekniğinin uygulandığı deney grubu ile yalnızca müfredat programının uygulandığı kontrol grubunun son testleri karşılaştırıldığında aralarında anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan sonuçlara göre sosyal bilgiler dersinde analoji öğretim tekniği uygulamasının ve müfredat uygulamasının öğrencilerin başarılarını arttırmada olumlu sonuçlar olduğu tespit edilmiştir. Fakat analoji tekniği uygulamasının müfredat programı uygulamasına göre daha etkili olduğu düşünülmektedir.

2. Tutum Ölçeğine Yönelik Sonuçlar

- Analoji tekniği uygulanan deney grubu öğrencilerinin son tutum puanlarının ön tutum puanlarına göre tutum alt boyutları (*güdülenme, değer verme, sorumluluk, faydalılık, duyarlılık*) ve '*tutum aritmetik*' puanları karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Müfredat programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön tutum ve son tutum puanları, tutum alt boyutlarına göre karşılaştırıldığında ‘değer verme’, ‘faydalılık’, ‘tutum aritmetik’ puanlarının arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer alt boyutlardan ‘güdülenme’, ‘sorumluluk’ ve ‘duyarlılık’ alt boyutlarında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır
- Analoji tekniğinin uygulandığı deney grubu ile müfredat programının uygulandığı kontrol grubunun son tutum puanları, tutum alt puanları (güdülenme, değer verme, sorumluluk, faydalılık, duyarlılık) ve ‘tutum aritmetik’ puanları karşılaştırıldığında tutum tüm alt boyutlarında ve tutum aritmetik puanlarında deney grubunun kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan sonuçlara göre sosyal bilgiler dersinde hem analoji öğretim tekniği uygulamasının hem de müfredat programının uygulanmasının öğrenciler üzerinde derse yönelik tutumlarını arttırmada olumlu durumlar tespit edilmiştir. Fakat analoji tekniği uygulamasının müfredat programı uygulamasına göre aralarında anlamlı farklılığın olması, analoji tekniği uygulamasının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını arttırmada daha etkili olduğunu düşündürmektedir.

5.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın nitel bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

- Sosyal bilgiler dersinde analoji tekniği uygulamasında yapılanlara ilişkin öğrenci görüşlerine yönelik en fazla yükleme sayısına ulaşan 9 alt tema ‘Konu anlatımı’ ‘Analoji’, ‘Soru cevap’, ‘Hikâye dinleme’, ‘Görsel kullanma’, ‘Çalışma yaprağı kullanma’, ‘Video izleme’, ‘Drama’ ve ‘Yarışma’ şeklinde ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Sosyal bilgiler dersi analoji tekniği uygulamasının katkılarına ilişkin öğrenci görüşlerine yönelik en fazla yükleme yapılan 7 alt tema ‘Etkili öğrenmeyi sağlama’, ‘Eğlenerek öğrenmeyi sağlama’, ‘Kazanımlara ulaşmayı sağlama’, ‘Analojiyi öğrenme’, ‘Kolay öğrenmeyi sağlama’, ‘Derse karşı ilgiyi arttırma’, ‘Kalıcı öğrenmeyi sağlama’ şeklinde ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Sosyal bilgiler dersinde analogi tekniği uygulamasında oluşan duyuşsal duruma ilişkin oğrenci görüşlerine yönelik en fazla yükleme sayısına ulaşan 8 alt tema ‘Beğenme’, ‘Mutlu olma’, ‘Eğlenme’, ‘Heyecanlanma’, ‘Empati kurma’, ‘Merak etme’, ‘İlginç bulma’, ‘Sıkılma’ şeklinde ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya göre nitel verilerden elde edilen sonuçların, nicel verilerden elde edilen sonuçları desteklediği görülmüştür. Bu bağlamda düşünüldüğünde sosyal bilgiler dersinde analogi tekniği kullanımının oğrencilerin başarılarını arttırmada ve derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde yararlı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca analogi tekniğinin sosyal bilgiler dersinde kullanımının oğrencilerin gerek dersteki oğrenmeleri açısından gerekse duyu ve düşüncelerini olumlu olarak etkilemesi bakımından faydalı olduğu söylenbilir.

5.2. Tartışma

Bu araştırmada sosyal bilgiler oğretimde analogi tekniği kullanımının oğrencilerde akademik başarıya ve derse yönelik tutuma etkisi belirlenmeye ęalıřılmıřtır. Sosyal bilgiler dersi kapsamında 7.sınıf ‘Kültür ve Miras’ oğrenme alanında 6 haftalık uygulama sürecinde geręekleřtirilmiřtir. Araştırma karma yöntemle yürütülmüş olup karma yöntem doğasına uygun olarak hem nicel veriler hem de nitel veriler ayrı ayrı analiz yapılarak sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları değerlendirilirken analogi tekniğinin araştırıldığı daha önce alanyazında yer alan ęalıřmaların sonuçlarıyla karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler dersinde analogi tekniği uygulaması ile müfredat programının uygulamasının oğrencilerin başarısını arttırmada olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ancak araştırmada elde edilen sonuğlardan hareketle bakıldığında analogi tekniği uygulamasının müfredat uygulamasına göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde analogi tekniği kullanılarak yürütülen oğrencilerin başarıları üzerinde olumlu sonuçlara ulaşan ęalıřmalar bulunmaktadır. Bu ęalıřmalar oğrencilerin ders başarılarını arttırması yönüyle araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Akar, 2007; Akyüz, 2007; Azizoğlu, Aslan ve Pekcan, 2015; Bilgin ve Geban, 2001; ıray, 2010; Demirci-Güler, 2007; Dilber, 2006; Dinęer, 2019; Duru, 2002; Erol-şahin, 2014; Gveli, 2019; Kahraman-Gökharman, 2013; Ketenci, 2019; Kuru, 2012; Kobal, 2011; Kobal, şahin ve Kara, 2014; Sarıgl, 2022; Sert-ıbık

ve Yalçın, 2013; Şendur, Toprak ve Pekmez, 2008). Bu durumda analogi öğretim tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarılarının arttırmada önemli etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Analoji kullanımının öğrenci başarısını arttırmada her ne kadar etkili olduğu görülse de alanyazında öğrenci başarısında anlamlı bir farkın olmadığı çalışmalarla da karşılaşılmıştır. Dinçer ve Yılmaz, (2020) yapmış oldukları çalışmada matematiksel kavramların öğretiminde dijital analogi kullanımının akademik başarıya etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları bu araştırma ile farklı sonuçlar vermektedir. Araştırmanın deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Benzer olarak alanyazında farklı alanlarda özellikle fen bilimleri disiplinlerinde sıklıkla kullanılan analogilerin akademik başarıda anlamlı farklılığın olmadığı, iki grubun benzer sonuçlar elde ettiği sonuçlarla da karşılaşılmıştır (Kanalmaz, 2010; Kılıç, 2009; Kuru, 2012). Bu durumun öğrencilerin hazır bulunuşlukları, bireysel farklılıklar, sosyoekonomik düzey farklılıkları gibi nedenlerle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında analogi tekniği uygulamasının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının üzerindeki etkisi incelendiğinde hem uygulama yapılan deney grubunun hem de müfredat programının uygulandığı kontrol grubunun son tutum puanlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Fakat analogi tekniği uygulanan öğrenciler ile uygulama yapılmayan öğrenciler arasında karşılaştırma yapıldığında son tutum puanlarının deney grubunun kontrol grubuna göre aralarında anlamlı derecede fark olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde analogi tekniğini kullanan çalışmalar araştırmayla benzer sonuçlara ulaşmışlardır (Çetinkaya, 2019; Kahraman-Gökharman, 2013; Kobal, 2011; Sarıgöl, 2022; Sert-Çıbık ve Yalçın, 2013). Her ne kadar analogi kullanımının sosyal bilgiler dersine olumlu olduğu çalışmalar olsa da deney ve kontrol gruplarında anlamlı farkın çıkmadığı çalışmalarla da karşılaşılmıştır (Demirci-Güler, 2007; Doğramacı, 2019; Karadoğu, 2007). Bu durumun bireysel farklılıklar ve öğrencilerin hazır bulunuşluklarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda öğrenci günlüklerinden elde edilen öğrenci görüşleri ve gözlemci görüşlerinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz neticesinde en fazla yüklenen kodlar üç ana tema altında toplanmıştır. İlk ana tema sosyal bilgiler dersinde analogi tekniği uygulamasında yapılanlara ilişkin öğrenci görüşleridir. Bu ana tema altında kümelenen 9 alt tema ('Konu anlatımı', 'Analoji', 'Soru cevap', 'Hikâye dinleme', 'Görsel kullanma', 'Çalışma yaprağı kullanma', 'Video izleme', 'Drama' ve

‘Yarışma’) bulunmaktadır. Ortaya çıkan alt kodlar öğretim materyali ve öğretim tekniklerindedir. Uygulama sırasında öğretmen hem etkinlik yapmakta hem de ders kazanımlarını öğrenciye ilgili konuyu anlatarak sağlayacaktır. Diğer bir alt tema analogidir. Araştırma amacını yansıtan derste analogi etkinliklerine tepkisiz kalmayarak derslerde analogi kullandıklarından bahsetmişlerdir. Ayrıca öğrencilere etkinlik bitiminde ödevler verilerek evde kendi analogilerini yapmaları istenmiştir. Öğrencilerden ödevlere ilişkin dönütler gelmiştir (EK14). Kesercioğlu vd. (2004)’e göre yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin kendi analogilerini oluşturmaları istenmektedir. Burada amaç kendi benzetmeleri ile ilişki kurarak kavram öğretimini desteklemektir.

‘Video izleme’ ile ilgili Ergün ve Kurnaz, (2019) yapmış oldukları çalışmada video izlemenin öğrencilerin başarılarını arttırmada olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bir başka alt tema “soru cevap” tır. Derslerde ‘soru cevap’ kullanımı düşünceyi ortaya çıkarma da düşünme becerilerini geliştirmede en önemli yöntemlerden biri olduğu söylenmektedir (Büyükalın-Filiz, 2009: 170). Sosyal bilgiler dersinde yapılanlara ilişkin öğrenci görüşlerinde elde edilen diğer bir alt tema “hikâye dinleme” dir. Çetin ve Bulut (2020: 80), yapmış oldukları çalışmada hikâye dinleyen öğrencilerin, hikâye okuyan öğrencilere göre daha iyi özetleme yapabildiğini, hikâye dinlemede ön plana çıkan en önemli becerinin, dinleme becerisi olduğu ifade edilmiştir. Şahin ve Temizyürek (2019:144), dinleme becerisinin öğrencilerin başarıları ile anlamlı bir ilişki olduğunu, dinleme becerisi gelişen öğrencilerin Türkçe, sosyal bilgiler, İngilizce vb. derslerindeki başarısını arttırdığı yönünde görüş bildirmiştir. Alanyazın incelendiğinde araştırmanın bulgularından elde edilen diğer alt temaların derslerde kullanılmasına ilişkin olumlu sonuçlarla karşılaşılmıştır. Bunlar; (Şaşmaz-Ören ve Ormanlı, 2012); ‘Görsel kullanma’ (Akkaya, 2013; Aslan ve Turan, 2016), ‘Çalışma yaprağı kullanma’ (Demircioğlu ve Kaymakçı, 2010; Başbüyük ve Çıkkılı, 2002; Çelikkaya, 2013); ‘Drama’ (Yılmaz ve Ceylan, 2020; Malbeği, 2011). ‘Yarışma’ (Özdemir, 2018). Bu açıdan derslerde kullanılan Öğretim Tekniklerinin öğrencilerin gerek sınıf içinde motivasyonları gerekse ders başarıları üzerinde olumlu sonuçlarının olduğu düşünülmektedir.

Nitel boyutta, öğrenci günlüklerinden ve gözlemci görüşlerinden elde edilen analizler sonucunda ikinci ana tema ‘Sosyal Bilgiler Dersi Analogi Tekniği Uygulamasının Katkılarına İlişkin Öğrenci Görüşleri’ olarak belirlenmiştir. Bu ana tema altında en fazla yüklenimi olan 8 alt tema yer almaktadır. Bunlar; (‘Etkili öğrenmeyi

sağlama’, ‘Eğlenerek öğrenmeyi sağlama’, ‘Kazanımlara ulaşmayı sağlama’, ‘Analojiyi öğrenme’, ‘Kolay öğrenmeyi sağlama’, ‘Derse karşı ilgiyi artırma’, ‘Kalıcı öğrenmeyi sağlama’) şeklindedir. Araştırmaya benzer sonuçlara ulaşan Gürkan ve Doğanay (2016), sosyal bilgiler dersinde analogi kullanımının öğrenciler üzerindeki kavram gelişim sürecindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma yarı yapılandırılmış görüşme ve araştırmacı günlükleri ile toplanmıştır. Araştırmada öğrenciler ders konusu ile ilgili kazanımlara ulaşmada, muhakeme yapabilmede, ilgili konudaki ön bilgilerinde, ilgi düzeylerinde, güdülenmişliklerinde ve yapılan analogi uygulamasını farklı bulmalarını ve sevme gibi duyuşsal boyutta kadar olumlu görüş bildirmişlerdir. Arici (2018), fen bilimleri dersinde analogi kullanımının öğrencilerin kavramsal anlam oluşturma etkisi incelemiştir. Bu çalışmada öğrenciler derste ilgilerinin arttığı, dersin kalıcı olduğunu, anlamlı ve etkili öğrenmenin gerçekleştiği ayrıcı dersin eğlenceli geçtiğini ve ders ortamında kendilerini mutlu hissettikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Yapılan bu çalışmalar araştırmannın sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmada sosyal bilgiler dersinde analogi tekniği uygulamasında oluşan duyuşsal duruma ilişkin öğrenci görüşlerine göre 8 alt tema oluşmuştur. Bunlar; (‘Beğenme’, ‘Mutlu olma’, ‘Eğlenme’, ‘Heyecanlanma’, ‘Empati kurma’, ‘Merak etme’, ‘İlginç bulma’, ‘Sıkılma’) şeklindedir. Araştırmanın nitel sonuçlarıyla paralel görüşte olan Kobal, (2011) yaptığı çalışmada analogi uygulamaları hakkında öğrencilerden görüş almış ve öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal olarak katkıları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin duyuşsal boyuta yönelik dersi güzel bulduklarını, eğlendiklerini ifade eden olumlu görüşlerde bulunmuşlardır. Çalışmanın bilişsel katkılarında, öğrenci görüşlerinde analogi uygulaması ile bilgilerinin arttığını, kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin dersi beğenmelerinin sebepleri araştırılmış analogi tekniğinin derse karşı ilgi ve merak duygularını arttırdığını, öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve anlamlı/kalıcı öğrenmeyi sağlamaı açısından olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmayla benzer sonuçlara ulaşan Şaşmaz-Ören, vd. (2010) yaptıkları çalışmada analogi ve araştırma temelli öğrenme uygulamaları hakkında öğrenci görüşlerini incelemiştir. Öğrenci görüşlerinden elde etikleri verilerin analizi sonucunda analogi kullanımının bilişsel ve duyuşsal katkılar sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğrenciler analogi uygulaması ile öğrendikleri bilgiyi arttırdıklarını, bilgilerinin kalıcılığını sağladığı yönünde görüş bildirmişler. Ayrıca uygulama sırasında dersten keyif aldıklarını, derse olan ilgilerinin arttığı ve dersi

eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Akyıldız (2022), sosyal bilgiler dersinde analogi öğretim tekniklerinden TWA kullanılarak yürüttüğü çalışmada yarı yapılandırılmış mülakat formuyla veri toplanmıştır. Bu verilerin analizinde ‘duyuşsal alana yönelik alt boyutta’ mutluluk, özgüven, hayal gücü, ‘bilişsel boyutta’ daha iyi öğrenme, farklı düşünme, kalıcı bilgi, gelişim, kavramları ayırt etme gibi kazanımlar elde ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerden analogi tekniğine ilişkin görüşler alınmış, bu görüşlerden öğrencilerin derste eğlendikleri, dersler arasında ilişkiler kurdukları ve derse yönelik olumlu tutumlar geliştirdikleri görülmüştür. Yapılan çalışmalar bu araştırmalarının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Analogi tekniği ile ilgili çalışmalar incelendiğinde daha çok fen bilimleri disiplinlerinde kullanıldığı görülmektedir. Sosyal bilimler disiplinlerinden analogi tekniği ile ilgili sınırlı sayıda araştırmayla karşılaşmıştır. Araştırmanın nicel kısmı ile benzer sonuçlara ulaşan Doğramacı (2019), sosyal bilgiler alanında 5. sınıf düzeyi ile çalışmış ve analogi tekniği kullanarak çalışmasını yürütmüştür. Deneysel desende yürütülen çalışmada deney grubunun kontrol grubuna göre son başarı testlerinde aralarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilirken, deney ve kontrol grubunun son tutum puanları arasında anlamlı bir fark oluşturacak düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sosyal bilgiler alanında yapılan bu çalışmadan farkı sınıf düzeyi, çalışılan öğrenme alanı, çalışmanın karma yöntem benimsenerek yürütülmesi ve araştırmacı tarafından geliştirilen güncel bir tutum ölçeğinin araştırmada kullanılmasıdır.

Araştırmanın nicel ve nitel boyutları kendi içinde değerlendirildiğinde sonuçların tutarlılık sağladığı birbirini desteklediği görülmektedir. Analogi tekniğinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarı puanları ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Aynı durum nitel sonuçlarla da örtüşmektedir. Araştırmada analogi kullanımının öğrencilerin başarıları ve derse yönelik tutumlarını arttırmada ve nitel boyutta da ortaya çıkan temalarda öğrencilere olan katkıları tutarlı görülmektedir. Nitel boyutta ele alınan öğrenci görüşlerinde duyuşsal boyutu yansıtan beğenme, mutlu olma, eğlenme, heyecanlanma, empati kurma gibi duyu ve düşüncelerin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu duygusal değişimlerin öğrencilerin nicel boyuttaki ders başarılarını ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutum sonuçlarını olumlu yönden etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Analoji tekniği bilinmeyeni, bilinen tanıdık bilgilere benzeterek ifade edilme şeklidir. Bu teknik ile öğrenciler öğrenecekleri konun daha somut hale getirilmesini sağlayacaktır. Wilbers ve Duit, (2006: 39) analogilerin her zaman soyut ve anlaşılmayan durumların anlaşılabilirliğiyle ilgilenmektedir. Soyut konuları ve bileşenleri açıklayabilen analogilerin sınıf ortamlarında kullanılabilir eğitim araçları olduğunu belirtmiştir. Paris ve Glynn, (2003: 243), analogi öğretim tekniğinin bilgi, tutum ve başarıyı olumlu yönde geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu açıdan düşünüldüğünde analogiler öğrenciler üzerinde etkili olduğu, öğretim süreçlerine dahil edildiklerinde faydalı olabilecekleri söylenebilir.

Araştırma kapsamında analogi öğretim tekniğinin kullanımının öğrencilerin akademik başarısını ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirebileceği ve bu sebeple öğretim aracı olarak okullarda kullanılmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmaya yönelik öneriler şu şekilde

- Bu araştırma sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin başarıları ve tutuma etkisi araştırılmıştır. Başka çalışmalarda dersteki kalıcılığa ve üst düzey düşünme becerilerine etkisine de bakılabilir.
- Araştırma sosyal bilgiler dersinde 7.sınıf “Kültür ve Miras” öğrenme alanı ile sınırlıdır. Farklı öğrenme alanlarında analogiye yönelik etkinlikler geliştirilebilir ve analogi kullanımına yer verilebilir.
- Araştırmada ortaokul 7. sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Farklı sınıf düzeyi, yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum, anne baba eğitim düzeyi ve farklı örneklem düzeyleri ile de (öğretmen adayı, öğretmen) analogik çalışmalar yürütülebilir
- Bu çalışmada analogi tekniği her bir öğrenciye ayrı uygulanmıştır. Grup çalışmalarının öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğu bilinir. Bu açıdan analogiye dayalı etkinlik uygulamalarının grupla yapılması önerilebilir.
- Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen analogi etkinlikleri uygulanmıştır. Başka çalışmalar da öğrencilerin geliştirdikleri analogiler irdelenebilir.

- Bu araştırmada uygulama süresi 6 hafta olarak belirlenmiştir. Uygulama süresi yeniden planlanıp daha uzun bir sürede uygulamalar yapılabilir. Böylelikle araştırmaya ilişkin farklı sonuçlara ulaşılabilir.



KAYNAKÇA

- Abell, N., Springer, D. W., and Kamata, A. (2009). *Developing and validating rapid assesment instruments*. New York: Oxford University Press.
- Akar, M. S. (2007). *Laboratuvar dersinde yazma metinleri oluşturmanın ve analogi kullanımının akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akdağ, H. (2014). Sosyal bilgilerin tanımı, amacı, önemi ve Türkiye’deki yeri. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ. (Ed.). *Sosyal Bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-I* içinde (ss. 2-21). Ankara: Pegem.
- Akkaya, A. (2013). Türkçe derslerinde ders kitabı dışında görsel öge kullanmaya ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(9), 471-479.
- Akyıldız (2022). *Sosyal Bilgiler öğretiminde disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmiş analogilerle öğretim modelinin (TWA) uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Akyürek, E., ve Afacan, Ö. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin “hücre bölünmesi ve kalıtım” ünitesindeki kavram yanılgılarının tespiti ve analogi ile kavramsal değişim metinleri kullanılarak giderilmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(1), 175-193.
- Akyüz, T. (2007). *Fen eğitiminde analogi tekniği kullanımının öğrencilerin farklı taksonomik düzeylerdeki başarıları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altuntaş, F. (2020). *Hukukta akıl yürütme yöntemi olarak kıyas (analogi)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Alyar, M., ve Doymuş, K. (2015). Maddenin tanecikli yapısının anlaşılması üzerine analogi ve deneylerin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 24 (3), 1183-1198.
- Arici, F. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf fen bilimleri dersinde analogi kullanımının öğrencilerin kavramsal anlam oluşturma becerisine etkisinin farklı açılardan*

incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Arslan, D., ve Iğın, H. (2011). Türkçe dersinde öğrenci günlüklerinin değerlendirme aracı olarak kullanılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 225-238.

Aslan, H., ve Turan, İ. (2016). Tarih öğretmenlerinin görsel materyal kullanım düzeyleri *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 347-361.

Ata, B. (2006). Sosyal bilgiler öğretim programı. C. Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi: yapılandırmacı bir yaklaşım* içinde (ss. 71-83). Ankara: Pegem.

Ata, B. (2008). Türk Tarih öğretmen adaylarının tarih eğitiminde analogi anlayışları. M. Safran, D. Dursun (Ed.). *21 Yüzyılda kimlik vatandaşlık ve tarih eğitimi* içinde (ss. 302-316). İstanbul: Yeni İnsan.

Atak, B. Z. (2019). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alternatif öğretim teknikleri hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu

Azizoğlu, N., Aslan, S., ve Pekcan, S. (2015). Periyodik sistem konusu ve analogilerle öğretim modeli: yöntem, cinsiyet ve motivasyon faktörlerinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 14(2), 472-488.

Bagozzi, R. P., Yi, Y., and Phillips, L. W. (1991). Assessing construct validity in organizational research. *Administrative science quarterly*, 36(33), 421-458.

Bahçeci, F. (2020). Grupla öğretim teknikleri. M. N. Gömleksiz (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (ss. 145-183). Ankara: Asos.

Balcı, A. (2006). Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntemler, teknikler, ilkeler. (6. Baskı). Ankara: Pegem.

Başbüyük, A., ve Çıkılı, Y. (2002). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler coğrafya konularında çalışma yaprağı ve dilsiz harita kullanımının öğrenci motivasyon ve başarısı üzerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(16), 29-38.

- Bekmezci, S. M. (2022). *Likert tipi ölçeklerin yapı geçerliğinin veri madenciliği, yapay sinir ağları, faktör analizi ve rasch modelleri ile incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bergh, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Bilgin, İ., ve Geban, Ö. (2001). Benzeşim (analoji) yöntemi kullanarak lise 2. sınıf öğrencilerinin kimyasal denge konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 29-30.
- Blake, A. (2004). Helping young children to see what is relevant and why: supporting cognitive change in earth science using analogy. *International Journal of Science Education*, 26(15), 1855–1873. Doi:10.1080/0950069042000266173
- Boğa, M. (2013). *Tasarımda doğal analogi: Endüstri ürünleri tasarımı öğrencilerinin yaklaşımı üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Brown, D., and Clement, J. (1989). Overcome misconceptions via analogical reasoning: factors influencing understanding in a teaching experimental, *Instructional Science*, 18, 237-261.
- Bryce, T. and MacMillan, K. (2005). Encouraging conceptual change: the use of bridging analogies in the teaching of action–reaction forces and the ‘at rest’ condition in physics, *International Journal of Science Education*, 27(6), 737-763, Doi: 10.1080/09500690500038132
- Büyükalan-Filiz, S. (2009). Soru cevap yöntemi eğitiminin öğretmenlerin soru sorma bilgisi ve soru sorma tekniklerine etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 167-195.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. Baskı). Ankara: Pegem.

- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International journal of testing*, 1(1), 55-86.
- Byrne, B. M. (2011). *Structural equation modeling with AMOS Basic concepts, applications, and programming (Multivariate Applications Series)*, Routledge, New York.
- Castillo, L. C. (1998). The effect of analogy instruction on young children's metaphor comprehension. *Roeper Review*, 2(1), 27-31. doi:10.1080/02783199809553922
- Cengizhan, S. (2016). Öğretim yöntemleri. T. Yanpar-Yelken ve C. Akay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (4. Basım) içinde (ss. 253-286). Ankara: Anı.
- Chiu, M.H., and Lin, J.W. (2005). Promoting fourth graders' conceptual change of their understanding of electric current via multiple analogies. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(4), 429-464. doi:10.1002/tea.20062
- Coll, R. K., France, B., and Taylor, I. (2005). The role of models/and analogies in science education: implications from research. *International Journal of Science Education*, 27(2), 183-198.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. G. Hacıömeroğlu). Siyasal Kitabevi.
- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry research design (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. and Plano Clark V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Curtis, R.V. (1988). When is a science analogy like a social studies analogy? A comparison of text analogies across two disciplines. *Instructional Science*, 17(2), 169-177.
- Curtis R. and Reigeluth C. (1984), The use of analogies in written text, *Instructional Science*, 13, 99-117.
- Çağlar, B. (2018). *Mekansal verilerin kümeleme analizi ile değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Çalık, M. (2017). Kimya Öğretiminde Analogilerin Kullanımı: Temas Yüzeyi ve Karıştırmanın Çözünürlüğe Etkisi Örneği, <https://docplayer.biz.tr/2488485-Kimya-ogretiminde-analogilerin-kullanimi-temas-yuzeyi-ve-karistirmanin-cozunurluge-etkisi-ornegi-doc-dr-muammer-calik.html> adresinden 23 Mayıs 2022' de alınmıştır.
- Çalışkan, H. (2008). *İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının derse yönelik tutuma, akademik başarıya ve kalıcılık düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çelenligil, O. (2010). *İnşaat projelerinde risklerin maliyet artışının analogi kurma yöntemiyle tahmin edilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, H. C., Satıcı, Ö., ve Çelik, M. Y. (2005). Sağlık personellerinde kronik sigara içme alışkanlığı olanların tutumlarına ilişkin değişkenlerin kümeleme analizi (Cluster Analysis). *Dicle Tıp Dergisi*, 32(1), 20-25.
- Çelikkaya, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim araç-gereç ve materyallerini kullanma düzeyleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 73-105.
- Çelikkaya, T. (2019). Kavram öğretimi. A. Uzunöz ve V. Aktepe (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleri Cilt-1* içinde (ss. 27-64). Ankara: Pegem.
- Çelikkaya, T., ve Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Çetin, Ö., ve Bulut, K. (2020). 8. Sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinleri özetleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 69-85.
- Çetinkaya, M. (2019). *Akıllı tahta ile desteklenmiş analogi yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin matematik erişileri, bilgilerinin kalıcılığı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, M., ve Özdemir, M. Ç. (2018). Matematiksel analogi geliştirme çalışması. *Journal of STEAM Education*, 1(2), 27-49.

- Çıray, F. (2010). *İlköğretimde disiplinlerarası analogi tabanlı öğretimin öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dagher, Z. R. (1995). Analysis of analogies used by science teachers. *Journal Of Research In Science Teaching*, 32(3), 259-270.
- Demir, S.B., ve Akengin, H. (2010). Sosyal Bilgiler dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-International Journal Of Educational Research*. 1(1), 26-40.
- Demirci-Güler, M. P. (2007). *Fen öğretiminde kullanılan analogiler, analogi kullanımının öğrenci başarısı, tutumu ve bilginin kalıcılığına etkisinin araştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirci-Güler, P., ve Yağbasan, R. (2008). Fen ve teknoloji ders kitaplarında kullanılan analogilerin ve analogilere ilişkin sorunların betimlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(16), 105-122.
- Demircioğlu, İ. H., ve Kaymakçı, S. (2010). Tarih öğretmenlerinin çalışma yaprakları hakkındaki görüşleri: Trabzon örneği. *Karadeniz Araştırmaları*, 27(27), 141-159.
- Derman, A., ve Tufan, M. (2021). Kimya öğretmenlerinin öğretimlerinde analogi kullanım durumlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18 (44), 7749-7776.
- Deveci, Ö., ve Aykaç, N. (2018). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 277-301. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.13m
- Digilli, A. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının geliştirdikleri benzeşimler (analogiler) üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dilber, R. (2006). *Fizik öğretiminde analogi kullanımının ve kavramsal değişim metinlerinin kavram yanlışlarının giderilmesine ve öğrenci başarısına etkisinin araştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Dinçer, S. (2005). Bilgisayar ve teknolojileri öğreniminde analogi (benzetme) yönteminin yararları ve yöntemleri. Akademik Bilişim Konferansı, Gaziantep, 1-11. <http://ab.org.tr/ab05/tammetin/168.doc> adresinden 23 Mayıs 2022’de alınmıştır.
- Dinçer, S. (2019). Dijital oyunlar içine yerleştirilen analogilerin fen eğitimi başarısına etkisi. International Conference on Science, Mathematics, Entrepreneurship and Technology Education, 12-14 Nisan, 39-42.
- Dinçer, B., ve Yılmaz, S. (2020). Matematiksel kavramların öğretiminde dijital ortamdaki analogi kullanımının akademik başarıya etkisinin araştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 326-345
- Doğramacı, H. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde analogi kullanımının ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Dönel-Akgül, G., ve Çolak, N. (2022). DNA, gen ve kromozom kavramları için geliştirilen hikâye tarzındaki analogilerin değerlendirilmesi. *Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 1-23.
- Dudley, R. (2012). The Shapiro–Wilk Test For Normality. <https://math.mit.edu/~rmd/46512/shapiro.pdf> adresinden 17 Aralık 2023 tarihinde alınmıştır.
- Duit, R. (1991). On the role of analogies and metaphors in learning science. *Science education*, 75(6), 649-672.
- Duru, N. (2002). *Fizik Dersinde analogi kullanımının öğrenmeye ve öğrenci başarısına etkilerinin araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ergün, E., ve Kurnaz, F. B. (2019). E-öğrenme ortamlarında öğrenme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 532-549.
- Erol-Şahin, N. (2014). *Tarih öğretiminde analogi yönteminin kullanılmasının ortaöğretim öğrencilerinin tutumlarına, başarılarına ve tarihsel düşünme*

- becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Evcı, N., ve Aylar, F. (2017). Derleme: Ölçek geliştirme çalışmalarında doğrulayıcı faktör kullanımının analizi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 389-412.
- Gabel, D.L and Samuel, K.V. (1986). High school students' ability to solve molarity problems and their analog counterparts. *Journal of Research in Science Teaching*, 23, 165-176.
- Glynn, S. M. (1989). Children Comprehension of text Research into Practice. (Ed. K. Denise Muth). *The Teaching with Analogies Model* içinde (ss. 185-204). International Reading Association Newark.
- Glynn S. M. (1994), Teaching science with analogy: a strategy for teachers and textbook authors, National Reading Research Center, Reading Research Report No: 15.
- Glynn, S. M., Law, M., Gibson, N.M., and Hawkins (1994). *Teaching Science with Analogies: A Resource for Teachers and Textbook Authors*. Instructional Resource No. 7, National Reading Research Center.
- Glynn, S. M., and Takahashi, T. (1998). Analojiyle güçlendirilmiş bilim metninden öğrenme. *Journal of Research in Science Teaching: The National Association for Research in Science Teaching*, 35 (10), 1129-1149.
- Göl, M. (2022). *Çocuklarda öz güvenin belirlenmesi: ölçek geliştirme ve uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Gömlüksiz, M. N., ve Kan, A. Ü. (2013). Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 139-148.
- Günay-Bilaloğlu, R. (2006). *Altı yaş çocuklarına bağışıklık sisteminin analogi tekniği ile öğretiminin başarı ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi (ÇÜ), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Günaydın, G. (2008). *İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminde drama yönteminin erişimi ve tutum üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Günel, M., Kabataş-Memiş, E., ve Büyükkasap, E. (2009). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin ve analogi kurmanın üniversite düzeyinde mekanik konularını öğrenmeye etkisinin incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 29(2), 401-419.
- Güneş, F. (2014). Eğitimde yöntem ve teknik tartışmaları. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 23-35.
- Gürkan, B., ve Doğanay, A. (2016). Sosyal Bilgiler dersinde disiplinler arası öğretim yaklaşımına dayalı analogi tekniği uygulamalarının kavram gelişimine etkisi: bir durum çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 395-416.
- Güveli, H. (2019). *Analoji destekli diyalojik yöntem ile limit öğretiminden yansımalar: bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Halasz, F., and Moran, T. P. (1982, 15 March). Analogy considered harmful. Proceedings of the 1982 Conference on Human Factors in Computing Systems-CHI'82, Publication History. Doi:10.1145/800049.801816
- Harrison, A. G., and Treagust, D. F. (2006). Post-Festum And Heuristic Analogies. P. J. Aubusson, A.G Harrison, and S.M. Ritchie (Eds.), *Metaphors and Analogy in Science Education* in (pp. 11-24). Science ve Teknoloji Education Library.
- Hasançebi, B., Terzi, Y., ve Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 10(1), 224-240.8
- Kesercioğlu, T., Yılmaz, H., Huyugüzel-Çavaş, P., ve Çavaş, B. (2004). İlköğretim Fen Bilgisi öğretiminde analogjilerin kullanımı: "örnek uygulamalar", *Ege Eğitim Dergisi*, (5), 35-44.
- Judith, I., and Agboghoroma, T. E. (2023). Effects of instructional analogy (IA) and lecture method (LM) on basic science (bs) students' achievement and attitude in delta central senatorial district (DCSD). *Journal of Universal Science Research*, 1(8), 146-152.
- Juthe, A. (2005). Argument by analogy. *Argumentation*, 19, 1-27. DOI 10.1007/s10503-005-2314-9

- Kahraman-Gökharman, H. (2013). *Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinde analogi kullanımının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kanalmaz, T. (2010). *İlköğretim 8. sınıf matematik dersi ölçme öğrenme alanında analogi yöntemine dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadoğu, Z. (2007). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde analogi kullanımının başarı ve tutum üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Karagöz, Y. (2014). *SPSS 21.1 uygulamalı biyoistatistik*. (1. Basım). Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (36. Basım). Ankara: Nobel.
- Kartal, M., ve Bardakçı, S. (2018). *Spss ve amos uygulamalı örneklerle güvenirlik ve geçerlik analizleri*. Ankara: Akademisyen.
- Keleş, H., ve Erol-Şahin, A. (2015). Tarih öğretiminde analogi yöntemi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 2(2), 55-65.
- Keller, J. M. (1983). Motivational Design of Instruction. Reigeluth, C.M. (Eds.). *Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status in* (pp. 383-434). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. New Jersey.
- Kesercioğlu, T., Yılmaz, H., Çavaş, P. H., ve Çavaş, B. (2004). İlköğretim fen bilgisi öğretiminde analogilerin kullanımı: “örnek uygulamalar”. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1), 35-44.
- Keskin, E. (2013). *Zemin permeabilitesinin elektriksel analogi ile belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Ketenci, Ö. (2019). *Madde ve ısı konusunda uygulanan analogi(benzeşim) üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kılıç, Ö. (2009). *Öğretmen ve öğrenci merkezli analogi kullanımının dolaşım sistemi konusundaki başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Kılıçoğlu, G. (2011). *Sosyal Bilgiler derslerinde kavramsal değişim metinlerinin kavram yanılığlarını giderme üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kobak, R. (2013). *Ortaöğretim kimya ders kitaplarında yer alan analogilerin analog-hedef haritalama yapılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Kobal, S. (2011). *İlköğretim ikinci kademe fen ve teknoloji dersinde analogilere dayalı öğretimin başarı, tutum ve hatırdada tutma düzeyi üzerindeki etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kobal, S., Şahin, A., ve Kara, İ. (2014). Fen ve teknoloji dersinde analogilere dayalı öğretimin öğrencilerin başarıları ve hatırdada tutma düzeyi üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 151-162.
- Köksal, O., ve Atalay, B. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim Akademi.
- Kurt, H. S., ve Sarı, M. (2018). Fizik eğitiminde metafor ve analogi arasındaki farklar üzerine bir meta-analiz araştırması. *EJONS International Journal on Mathematic, Engineering and Natural Sciences*. 2(2). 1-11.
- Kuru, H. (2012). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin analogik düşünme durumlarının saptanması ve biyoloji öğretiminde analogi kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuruçay, H. N. (2022). *Aldo Rossi'nin mimarlık yaklaşımının kendi metinleri üzerinden incelenmesi: Diyalektik ve analogi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Küçükkaragöz, H. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Bilişsel gelişim ve dil gelişimi* içinde (ss. 84-122). Ankara: Pegem.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Malbeği, F. (2011). *Drama yönteminin Sosyal Bilgiler dersi başarısına ve bilinçli tüketicilik düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Martin, M. A. (2003). "It's like... you know": the use of analogies and heuristics in teaching introductory statistical methods. *Journal of Statistics Education*, 11(2), 1-28. Doi:10.1080/10691898.2003.1191070
- Matsumaru, K., Ikejiri, R., and Sumikawa, Y. (2023). Present causal relationship retrieval for historical analogy, 11 th International Conference, C&C, M. Rauterberg (Ed.), Held as Part of the 25th HCI International Conference on Human-Computer Interaction Copenhagen July 23-28, Denmark, 536-547.
- McDonald, R. P., and Ho, M. H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64.
- MEB, (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB, (2011). <https://www.meb.gov.tr/mevzuat/#> adresinden 20 Kasım 2023 tarihinde alınmıştır.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Morgan, C. T. (2010). *Psikolojiye giriş*. (Çev. S. Karakaş ve R. Eski). Konya: Eğitim Akademi.
- Munezero, M., Montero, C. S., Mozgovoy, M., and Sutinen, E. (2013). Exploiting sentiment analysis to track emotions in students' learning diaries, In Proceedings of the 13th Koli Calling International Conference on Computing Education Research, November 14-17, Koli, Finland, 145-152.
- Özbudak- Akça, Y. B. (2012). *Mimarlıkta genel estetik değerlendirme ve çağrışımsal anlam: Bir araç olarak analogi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcanlı, Y. (2000). *Polietilen, polietilen-polipropilen kompoziti, SKN lastikleri ve analogi biyopolimerlerde spektroskopik ve dinamik mekanik özelliklerin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Özdemir, K. (2018). Tarih derslerinin oyun ve yarışma tekniği ile işlenmesi ile ilgili öğrenci görüşleri “cevabı bende oyunu örneği”. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 128-140.
- Özkal, N. (2002). Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 52-55.
- Öztürk, C. (2006). *Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış, Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Paris, N. A., and Glynn, S. M. (2004). Elaborate analogies in science text: Tools for enhancing preservice teachers’ knowledge and attitudes. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 230-247.
- Pehlivan, F. (2020). *Raylı sistem araçlarının titreşimlerinin elektrik-mekanik analogi ile modellenmesi ve simülasyonu*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Raviolo, A., and Garritz, A. (2009). Analogies in the teaching of chemical equilibrium: a synthesis/analysis of the literature. *Chem. Educ. Res. Pract.*, 10(1), 5–13. doi:10.1039/b901455c
- Ray, J. L. (2011) "Historical Analogies, Military Surges, (and Economic Crises): Who Should be Consulted?" *The Forum*. 9 (2), 1-25. Doi: 10.2202/1540-8884.1437
- Roochink, D. (1986). Socrates’s Use of the techne-analogy. *Journal of the History of Philosophy*, 24(3), 295-310
- Rule, A. C., and Furletti, C. (2004). Using form and function analogy object boxes to teach human body systems. *School Science and Mathematics*, 104(4), 155–169. doi:10.1111/j.1949-8594.2004.tb18237.x
- Ruth, S. (1991). Using analogy to overcome misconceptions about conservation of matter. *Journal Of Research In Science Teaching*, 28(4), 305-313.
- Sarıgöl, J. (2022). *Fen öğretiminde analogi kullanımının akademik başarı ve fen dersine yönelik tutuma etkisi: Bir meta analiz çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ordu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ordu.
- Sarıbaş, S., and Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *AJELI-Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 3(1), 18-34.

- Saxena, P., Singh, S. K., and Gupta, G. (2023). Achieving effective learning outcomes through the use of analogies in teaching computer science. *Mathematics*, 11(15), 3340.
- Sel, A., ve Yıldız, Z. (2020). *Öğretmenlerin engelli bireylere yönelik algı ve tutumu: ölçek geliştirme, analizi ve yorumu*. Ankara: İksad.
- Sert-Çıbık, A., ve Yalçın, N. (2013). Analojilerle desteklenmiş proje tabanlı öğretim yönteminin elektrik akımı konusundaki anlama düzeyi ve başarıya etkisi. *Journal of Turkish Science Education*, 10(3), 108-136.
- Sönmez, V., ve Alacapınar, G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Ankara: Anı.
- Şahin, F., Mertoğlu, H., ve Çömek, A. (2001). Öğrencilerin oluşturdukları analogilerin öğrenmeye etkisi. Yeni Binyılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. 7-8 Eylül, İstanbul, 194-199.
- Şahin, H. (2016). Okul öncesi fen eğitiminde analogi yöntemi ve analoginin okul öncesi eğitim programlarında yer alma düzeyi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 48-61.
- Şahin, C., ve Temizyürek, F. (2019). Ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *International Journal of Language Academy*, 73(3), 132-148.
- Şaşmaz-Ören, F., Ormancı, Ü., Babacan, T., Çiçek, T., ve Koparan, S. (2010). Analogi ve araştırma temelli öğrenme yaklaşımına dayalı rehber materyal uygulaması ile buna yönelik öğrenci görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(1), 33-53.
- Şaşmaz-Ören, F., ve Ormancı, Ü. (2012). Öğretmen adaylarının çalışma yaprağı geliştirme ve kullanma uygulaması ile bu uygulamaya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 241-270.
- Şeker, R. (2019). *Madde ve ısı konusunda uygulanan analogi (benzeşim) üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin.

- Şendur, G., Toprak, M., ve Pekmez, E. Ş. (2008). Buharlaşma ve kaynama konularındaki kavram yanlışlarının önlenmesinde analogi yönteminin etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 37-58.
- Şeyihoğlu, A., ve Özgürbüz, İ. E. (2015). Analysis of analogies in geography textbooks. *Education and Science*. 40(179), 163-179. doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.2609>
- Şeyihoğlu, A., Torun, E., ve Özgürbüz, İ. (2022). İlköğretim 4-5-6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan analogilerin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 347-375.
- Taşkara, Ş. (2015). *Analoji yönteminin öğrencilerin fen başarısına, tutumuna ve yaratıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Tay, B., ve Akyürek-Tay, B. (2006). Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73-84.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2022). <https://sozluk.gov.tr/>.
- Thiele, R. B., and Treagust, D. F. (1991). *Using Analogies to Aid Understanding in Secondary Chemistry Education*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 349 164.
- Thiele, R. and Treagust, D. (1994). *The nature and extend of analogies in secondary chemistry textbooks*, *Instr. Sci.*, 22, 61-74.
- Treagust, D. F., Duit, R., Joslin, P., and Lindauer, I. (1992). Science teachers' use of analogies: observations from classroom practice. *International Journal of Science Education*, 14(4), 413–422. doi:10.1080/0950069920140404
- Tunaboşlu-Özay, G. P. (2007). *İtalyan Rönesansı resminde anatanrıça kültü çıkışlı analogi ve metaforlar*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ulu-Kalın, Ö., and Topkaya, Y. (2017). İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 14-22.
- Üçarkuş, E. (2020). *Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarı ile beceri erişilerine etkisinin ve görüşlerinin incelenmesi*.

Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.
- Venville, G. J., and Treagust, D. F. (1997). Analogies in biology education: A contentious issue. *The American Biology Teacher*, 59 (5), 282-287.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yıldırım, K., ve Yıldız, Z. (2021). Sağlıklı yaşam biçimine yönelik tutum ölçeği. Ankara: İksad.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, Z. (2018). *Şehir hastanelerinde hasta memnuniyeti ölçeğinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Yılmaz, V., ve Varol, S. (2015). Hazır yazılımlar ile yapısal eşitlik modellemesi: Amos, Eqs, Lısrrel. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (44), 28-44.
- Yılmaz, S., ve Ceylan, T. (2020). Sosyal bilgiler derslerinde drama yöntemiyle öğretimin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarıya etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 385-412.
- Yücelmiş, U. (2018). *Askeri ürünler için özgün fikirler geliştirilmesine yönelik bir prosedür önerisi: Analoji yoluyla tasarım ile uzmanlık alanı bilgisi aktarımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, Ü. (2004). *Mimarlıkta analogi-metafor kavramları: karşılaştırmalı bir çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zeitoun, H. H. (1984) Teaching scientific analogies: a proposed model, *Research in Science & Technological Education*, 2 (2), 107-125. Doi: 10.1080/0263514840020203

Wilbers, J. and Duit, R. (2006). Post-Festum And Heuristic Analogies. P. J. Aubusson, A.G Harrison, and S.M. Ritchie (Eds.), *Metaphors and Analogy in Science Education in* (pp. 37–49). Science ve Teknology Education Library.



EKLER

EK-1. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.05.2023-298722



T.C.
SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu

Sayı : E-50704946-100-298722
Konu : Etik Kurul Kararı

26.05.2023

Sayın Ceylan AKCAN

Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kuruluna yapmış olduğunuz **23_05_41** numaralı başvurunuz incelenmiş ve kurulumuz tarafından **"Sosyal Bilgiler Öğretiminde Analoji Yöntemi Kullanımının Öğrencilerde Akademik Başarıya, Derse Yönelik Tutuma ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi"** başlıklı araştırmanızın bilimsel araştırma etiği ilkeleri açısından uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerini rica ederim.

Prof. Dr. Murat BURSAL
Kurul Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSSNRC2MIV Pın Kodu :62172 Belge Takip Adresi : [Redacted] riyet-universitesi-ebys
Adres : Sivas Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü [Redacted]
Telefon:(0346) [Redacted]
e-Posta:egm [Redacted]@sivas.edu.tr Unvanı: Memur
Kep Adresi: [Redacted]@sivas.edu.tr

Ek-2. MEB Araştırma İzin Belgesi



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-76578115
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Ceylan AKCAN)

22/05/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğünün 03.05.2023 tarihli ve 291033 sayılı yazısı.

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimleri Eğitimi Bilim Dalı, doktora programı öğrencisi Ceylan AKCAN'ın "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Analoji Yönetimi Kullanımının Öğrencilerde Akademik Başarıya, Derse Yönelik Tutuma ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi" konulu Araştırma Uygulama İsteği kapsamında, İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil İlçesine bağlı Ortaokul öğrencilerine yönelik Araştırma Uygulama İsteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen Ölçek Uygulama İsteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil İlçesine bağlı Ortaokul öğrencilerine yönelik Araştırma Uygulama İsteğinin, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Anıl ALKAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Paçacı Mahallesi 58007 Nolu Sokak No:8 Şehitkamil/Gaziantep

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Mtd.Yrd.M.Ali TIRYAKIOĞLU,Şef.E.YILDIRIM

Telefon No: [Redacted] 312 312 312

E-Posta: [Redacted]@meb.gov.tr

Keş Adı: [Redacted]

Uyvan : Memur

İnternet Adresi: [Redacted]

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakosgep.meb.gov.tr> adresinden 97ef-a81b-3fad-8212-9cd4 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3. Öğrenci Bilgilendirme ve Gönüllü Katılım Formu

ÖĞRENCİ BİLGİLENDİRME VE GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Değerli Öğrenci,

Bu çalışma, Sosyal Bilgiler Öğretiminde Analoji Yöntemi Kullanımının Öğrencilerde Akademik Başarıya, Derse Yönelik Tutuma ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi başlıklı bir araştırma olup 7. Sınıf sosyal bilgiler dersinde analoji yöntemine dayalı etkinliklerin akademik başarı, derse yönelik tutum ve dersteki kalıcılık düzeyine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma, Doç. Dr. Selman ABLAK danışmanlığında, Doktora öğrencisi Ceylan AKCAN tarafından yürütülmektedir. Yapılan bu çalışmanın sosyal bilgiler eğitiminin gelişimine olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda yapılacak olan öğretim uygulamasının öncesi ve sonrası için başarı ve kalıcılık testi ile tutum ölçeği, gözlem ve video kayıt cihazıyla yapılan görüşmelerle sizden veriler toplanacaktır.
- Araştırmada kullanılan materyallerde isminizi yazma zorunluluğunuz bulunmamaktadır. Araştırmada katılımcıların ismi gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında elde edilen veriler, bilimsel amaçlar için kullanılacak olup, izinsiz başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizlerden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizlerden toplanan veriler araştırmacının bilgisayarında arşivlenecek ya da imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verecek hiçbir soru sorulmayacak ve araştırma sırasında yaşanan rahatsızlıktan dolayı çalışmadan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Ayrıldığınız takdirde sizlerden toplanan veriler araştırmaya dahil edilmeyecektir.

Gönüllük formunu okuyup incelemeye zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

Çalışma hakkındaki sorularını Doktora öğrencisi Ceylan Akcan'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Ceylan AKCAN

Mail: @gmail.com

Tel: 05

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla ve istediğim zaman çalışmadan ayrılma hakkımın bulunması koşuluyla verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı kullanılmasını kabul ediyorum.

Tarih:

Katılımcı Adı ve Soyadı:

İmza:

EK-4. Veli Onay Formu

SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ

Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Sizi Ceylan Akcan tarafından yürütülen “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Analoji Yöntemi Kullanımının Öğrencilerde Akademik Başarıya, Derse Yönelik Tutuma ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı, Yürütülecek bu araştırma ile öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik “Kültür ve Miras” öğrenme alanında öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını, derslerde olumlu tutum geliştirmelerini ve akademik başarılarının daha da arttırmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca problem çözme, araştırma, eleştirel düşünme, karar verme gibi becerileri üzerine olumlu etkileri olması, sınıf ortamında eğlendirerek düşünmelerini sağlaması bakımından çeşitli analogik etkinlikler tasarlanarak ve uygulanması amaçlanmıştır.

Araştırmada sizden tahminen ...35... dakika ayırmanız istenmektedir.

- **Bu çalışmaya katılmak tamamen GÖNÜLLÜLÜK esasına dayanmaktadır.**
- Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün sorulara, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle vermenizdir. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir.
- Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup **KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ GİZLİ TUTULACAKTIR**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir.
- Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında, şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız, araştırmacıya şimdi sorabilir veya aşağıdaki iletişim bilgilerinden ulaşabilirsiniz.
- Katılımcının kişisel bilgilerinin gizli tutulacağını, katılımcının çalışma kapsamında sağlayacağı tüm verilerin etik kurallara göre işleneceğini ve bu etik kuralların ihlali durumunda, ortaya çıkacak tüm sorumluluğu kabul ettiğimi beyan ederim.

| Araştırmacı Bilgileri: | |
|------------------------|--|
| Unvanı/Adı-Soyadı: | |
| E-posta: | |
| Telefon: | |
| Tarih: | |
| İmza: | |

| | |
|---|--|
| Kısıtlı Katılımcının Velisi/Vasisi tarafından doldurulacak <input type="checkbox"/> Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve bu çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü katılımcılara düşen sorumlulukları anladım. <input type="checkbox"/> Çalışma hakkında yazılı/sözlü açıklama araştırmacı tarafından yapıldı ve katılımcının kişisel bilgilerinin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi. <input type="checkbox"/> Bu koşullarda, velisi/vasisi bulunduğum “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Analoji Yöntemi Kullanımının Öğrencilerde Akademik Başarıya, Derse Yönelik Tutuma ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi” adlı araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmasını kabul ediyorum. | |
| Araştırma tamamlandığında genel/özel sonuçların benimle paylaşılmasını <input type="checkbox"/> İstiyorum <input type="checkbox"/> İstemiyorum | |
| Adı-Soyadı: veya Katılımcı Kodu: | |
| Tarih: | |
| İmza: | |
| İletişim Bilgileri (İsteğe bağlı): | |

- *Bu form, katılımcının kendisi/velisi/vasisi tarafından imzalandıktan sonra araştırmacıya teslim edilecektir. Ayrıca talep edildiği takdirde, bu formun bir nüshası katılımcıya verilecektir.*

EK-5. Başarı Testi

SOSYAL BİLGİLER KÜLTÜR VE MİRAS ÖĞRENME ALANI İLE İLGİLİ BAŞARI TESTİ SORULARI

S.1. Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı'nın Rumeli'deki ilk toprak parçasıdır?

- A. Çimpe Kalesi
- B. Niğbolu Kalesi
- C. İznik Kalesi
- D. Ani Kalesi

S.2. Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Beyliği'nin kısa sürede güçlenme sebepleri arasında gösterilemez?

- A. Planlı iskân politikasının uygulanması
- B. Adaleti bir yönetimin uygulanması
- C. Ticaretle uğraşanların (ahilerin) desteğinin alınması
- D. Doğuya doğru ilerleme politikası

S.3. Osmanlı Devleti, Rumeli'yi fethettikten sonra buraların Türkleşip Müslümanlaşması için Anadolu'daki Türk ailelerini buraya yerleştirmiştir. Osmanlı Devleti'nin bu uygulamasınadenir.

Yukarıdaki boşluğa aşağıdaki ifadelerden hangisinin gelmesi uygundur?

- A. Fethil politikası
- B. İskân politikası
- C. İstimalet (hoşgörü) politikası
- D. Yönetim politikası

S.4. "Osmanlı Devleti fethettiği Rumeli ve Balkanlardan 8-18 yaş aralığındaki Hristiyan ailelerin çocuklarını alır, Türk ve Müslüman ailelerin yanına yerleştirirdi. Burada Türk ve Müslüman geleneklerine göre yetiştirilen çocukların güçlü kuvvetli olanları Acemi Ocağı'na gönderilirdi. Zeki olanları ise Enderun Mektebine gönderilip devlet adama olacak şekilde yetiştirilirdi. Bu sistem uygulanırken alınacak çocukların ailelerinin tek oğlu olmamasına dikkat edilirdi."

Bu metinde anlatılan sistem aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Tımar sistemi
- B. Ordu sistemi
- C. Devşirme sistemi
- D. Millet sistemi

S.5. Osmanlı Devleti'nde Osmanlı devlet işlerinin karara bağlanıp görüşüldüğü Divân-ı Hümayun (günümüzün bakanlar kurulu) adında bir kurum bulunmaktaydı.

Bu ifadeye göre aşağıda verilenlerden hangisi Divân-ı Hümayun üyeleri arasında **ver almaz**?

- A. Sadrazam
- B. Kazasker
- C. Şeyhülislam
- D. Subaşı

S.6. I. Padişah'tan sonraki en yetkili kişiyim.
II. Sadrazamın emirlerini yerine getiririm.
III. Ekonomik işlerle ilgilenirim.
IV. Divanı Hümayunda alınan kararların yazışmalardan ben sorumluyum.

Verilen tanımların karşılıkları aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

| | Sadrazam | Defterdar | Vezir | Nişancı |
|----|----------|-----------|-------|---------|
| A. | II | III | I | IV |
| B. | IV | I | III | II |
| C. | I | III | II | IV |
| D. | III | II | IV | I |

S.7. "Fatih Sultan Mehmet, 1461'de Trabzon dağlarına tırmanırken şöyle demiştir: 'Bu zahmetler Allah içindir. Elimizde İslam kalıcı vardır. Eğer bu zahmeti nasip etmese bize gazi demek layık olmazdı.'"

Yukarıdaki metinde asıl anlatılmak istenen nedir?

- A. Osmanlı Devleti'nde toprakların genişletilmek istenmesi
- B. Osmanlı Devleti'nin gaza ve cihat anlayışı gütmesi
- C. Osmanlı Devleti'nin iskân politikası anlayışını benimsemesi
- D. Osmanlı Devleti'nin gücüne güç katma düşüncesi

S.8. İstanbul'un fethiyle ilgili olarak aşağıda verilen karşılaştırmalardan hangisi doğru olarak verilmiştir?

| | |
|---|--------|
| A. İstanbul'un önemli ticaret yolları üzerindeki olması | Siyasi |
|---|--------|

| | |
|---|----------|
| B. Bizans'ın Osmanlı toprak bütünlüğünü bozması | Ekonomik |
|---|----------|

| | |
|---|------|
| C. İstanbul'un Ortodoks mezhebinin merkezi olması | Dini |
|---|------|

| | |
|---|------|
| D. Bizans'ın Osmanlı şehzadelerini kısırtması | Dini |
|---|------|

S.9. Ünlü Seyyah Evliya Çelebi,

"Osmanlı Devleti'nin üçüncü taht merkezi olan Edirne'de toplam 3.150 adet büyük hane hamamları vardır. Vezirler ve diğer devlet adamlarının sarayları ile ileri gelenlerin evlerinde ikişer üçer özel hamam vardır. Edirne ileri gelenleri, en sıradan hanede bile bir gusülhane vardır diye övünürler."

Bu bilgilere göre Osmanlı aşağıdaki özelliklerden hangisine önem vermektedir?

- A. Sosyal dayanışma ve hoşgörü bulunması
- B. Ailenin korunmasına önem gösterilmesi
- C. Toplum huzurunun sağlanması
- D. Temizliğe önem gösterilmesi

S.10. Osmanlı Devleti, fethettiği yerlerdeki bölge halkını dinî inanç, dil ve yaşayış biçiminde serbest bıraktı. Asla onları Müslüman olmaları için zorlamadı. Osmanlı Devleti gayrimüslimlerden cizye adıyla bir vergi alarak onların can ve mal güvenliğini sağladı. Timur ile yapılan Ankara Savaşı sonrasında Osmanlı, Anadolu'da güç kaybı yaşarken Balkanlarda böyle bir sorun yaşamadı.

Yukarıda anlatılanlar, Osmanlı Devleti'nin ne tür bir politika benimsediğini göstermektedir?

- A. Toprak politikası
B. İstilamet politikası
C. Fetih politikası
D. İskân politikası

S.11. Avrupalıların XV ve XVI yüzyıllarda yeni kıtalar ve ticaret yolları bulmasına Coğrafi Keşifler denilmektedir.

Aşağıdakilerden hangisi Coğrafi Keşiflerin sebepleri arasında gösterilemez?

- A. İpek ve baharat gibi ürünlerin Avrupa'da yüksek fiyatla satılması,
B. Avrupalıların gittikleri her yere Hristiyanlığı yaymak istemesi
C. Avrupa'da altın madenlerinin tükenip altın ihtiyacının ortaya çıkması
D. Katolik kilisesinin bozulması ve kilisenin bazı kesimlerin çıkarına uygun hareket etmesi

S.12. İpek ve Baharat yolları önemini kaybedince Osmanlı Devleti'nin gelirleri azaldı. Keşfedilen yerlerden getirilen altın, Osmanlı Devleti'nin parasının değerini düşürdü. Osmanlı Devleti, ülkesindeki ticareti canlandırmak için Avrupalı devletlere kapitülasyonlar (ticari ayrıcalıklar) vermek zorunda kaldı. Bu da Osmanlı Devleti'nin ekonomik bağımsızlığına zarar verdi.

Yukarıda ifade edilen sonucu ortaya çıkaran temel neden aşağıda verilenlerden hangisidir?

- A. Coğrafi Keşifler
B. Reform Hareketleri
C. Fransız İhtilali
D. Sanayi İnkılabı

S.13. Aşağıdaki hangisi Fransız ihtilali ile Osmanlı Devleti'ne yayılan kavramlardan değildir?

- A. Eşitlik,
B. Özgürlük
C. Bancalık
D. Cumhuriyetçilik

S.14. XVIII. yüzyılın sonlarında İngiltere'de buhar gücü ile çalışan dokuma fabrikalarının kurulması Sanayi İnkılabı'nın başlangıcı olarak kabul edilir.

- I. İngiltere'den sonra Avrupa'nın diğer ülkelerine de yayıldı.
II. Buhar gücüyle çalışan lokomotifler ve çelik gemiler yapıldı.
III. Ham madde ve pazar ihtiyacı arttı.

Aşağıdakilerden hangisi Sanayi İnkılabı ile yaşanan gelişmeler arasında gösterilebilir?

- A. I-II B. II-III C. I-III D. I-II-III.

S.15. Osmanlı Devleti'nde çıkarılan gazete ve dergilerin toplum hayatına katkısı aşağıdakilerden hangisi olamaz?

- A. Haberleşme alanında hayatı kolaylaştırması
B. Ülkesinde ve diğer ülkelerdeki gelişmeler hakkında bilgi sahibi olması
C. Gazete ve dergilerde yayımlanan bilgilerin kültürel anlamda katkı sağlaması
D. Halk arasında dini yaymanın kolaylaşması

S.16.

- I. İlk Türkçe eser basan matbaanın kurulması – (Kültürel)
II. Tulumbacılar Ocağının kurulması- (Sosyal)
III. Osmanlı Bankasının kurulması – (Ekonomik)
Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Devleti'nde yaşanan gelişmeler ve karşılığında alanlar doğru olarak verilmiştir?
A. Yalnız I B. Yalnız II C. I ve II D. I-II ve III

S.17. Süleymaniye Camii, Evliya Çelebi Seyahatname 'sinde "Süleymaniye Camii'nden sağlam ve dayanıklı imaret yapılmamıştır. Bütün mühendisler: 'Bu yeryüzünde Süleymaniye yapısı gibi sağlam yapı yapılmamıştır ve bu yuvarlak kubbe gibi parlak bir kubbe görülmemiştir.' derler. Yukarıda anlatılan metne göre Osmanlı Devleti hangi alana ağırlık vermiştir?

- A. Ekonomik
B. Sosyal
C. Mimari
D. Dini

S.18. Osmanlı Devleti'nde 1500'lü yıllarda tüketilmeye başlayan kahve gündelik yaşamın vazgeçilmez bir içeceği olmuştur. Osmanlıda kahve kültürüne önem verilirdi. Yemekten önce eve gelen konuğa kahve, yanında su ile lokum ikram edilirdi. Eğer ilk kahve içilirse misafirin tok olduğunu, önce su içilirse misafirin aç olduğu anlaşılırdı ve daha sonra hemen sofralar kurulurdu.

Yukarıda anlatılana göre Osmanlılarda hangi değere vurgu yapıldığı söylenebilir?

- A. Sevgi
B. Misafirperverlik
C. Saygı
D. Dürüstlük

S.19. Osmanlı Devleti'nde görülen;

- Osmanlı Bankasının kurulması
- İngiltere'den buharlı gemilerin satın alınması
- 1726 yılında ilk matbaa kurulması

Gelişmelerinin aşağıdaki alanlardan hangileri ile ilgili olduğu söylenemez?

- A. Ulaşım B. Eğitim
C. Ticaret D. Askeri

S.20. "Bu büyük kasaba ağaçsızdı ve bir fersahlık (5km) yerde iskân edilmemiştir. Sokullu Mehmet Paşa, bu kasabayı tamamen kendi çabasıyla kurdu. Şimdi burada büyük bir kervansaray vardır. Kervansarayın karşısında çok güzel ve büyük bir cami

yer alır ve memar sütunlarla süslüdür. Kervansarayda avlunun ortasında bir çeşme ve yanında kadınlar ve erkekler için hamamlar vardır. Kervansarayda yolculara üç gün boyunca yemek verilir ve bu gibi giderler üç yüz kasaba ve köyün gelirleri üzerinden karşılanır."

Gülgün Üçel Ayber'in yazdıklarından hareketle Türkler hakkında;

- I. Mimari yapı
- II. Temizlik
- III. Sağlık

Durumlarından hangisi hakkında bilgiye ulaşılabilir.

- A. Yalnız I
- B. Yalnız II
- C. I ve II
- D. I, II ve III

S.21. Osmanlı Devleti'nde;

- Orhan Bey döneminde Yaya ve Müsellem adında ordu kuruldu.
- I. Murad döneminde Kapıkulu Ocakları kuruldu.
- Yıldırım Bayezid döneminde donanma inşa etmek için tersaneler kuruldu.

Buna göre Osmanlı Devleti'nde aşağıdaki alanlardan hangisine önem verildiği söylenebilir?

- A. Askeri
- B. Siyasi
- C. Ekonomik
- D. Eğitim

S.22. Ben bir Tımarlı Sipahiyim. Bizler devlete verilen "dirlik" adı verilen arazilerden toplanan vergilerle geçimimizi sağlarız. Savaş zamanı orduya katılırız. Biz Osmanlı Devletinin en kalabalık askeri sınıfını oluşturmaktayız.

Verilen metne göre bunları söyleyen kişi aşağıdaki sistemlerden hangisi içerisinde yer almış olabilir?

- A. İktisat sistemi
- B. Tımar sistemi
- C. Toprak sistemi
- D. Devşirme sistemi

S.23. Orhan Bey zamanında

- İlk düzenli orduyu kuruldu.
- İlk divan teşkilatı kuruldu.
- İlk medrese kuruldu.
- İlk deniz kuvvetlerine sahip olundu.

Bu gelişmelerin aşağıdakilerden hangisi ile ilgili olduğu **söylenemez?**

- A. Askeri
- B. Eğitim
- C. Ticari
- D. Siyasi

S.24. Sanayi İnkılabı, kol gücünden makine gücüne geçişi ifade eder. Hem Avrupa'yı hem de Osmanlı Devleti'ni etkilemiştir. Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Devleti'ne etkilerinden biri **değildir?**

- A. Osmanlı ekonomisinde yaşanan sıkıntılardan artmasına neden oldu.
- B. Osmanlı tüccarların Avrupalı tüccarlarla rekabet gücü kalmadı.

C. Osmanlı topraklarını üretilen malların satılacağı bir pazar haline getirdi.

D. İngiltere'de büyük bir sömürge imparatorluğu kuruldu.

S.25. Osmanlı Devleti, hakimiyet kurduğu coğrafyanın kültürünü hem etkilemiş hem de o kültüründen etkilenmiştir.

Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Devleti'nin Avrupa kültüründen etkilediğini göstermektedir?

- A. Türk evlerinde hat sanatıyla yapılmış levhaların asılması
- B. Barok mimarisinin Dolmabahçe Sarayında kullanılması
- C. Avrupalıların evlerinde Türk halı ve kilimlere yer vermesi
- D. Lalelerin Avrupalıların bahçelerini süslemesi

CEVAPLAR

| | | | |
|----|-----------|----|-----------|
| 1 | A B C D E | 16 | A B C D E |
| 2 | A B C D E | 17 | A B C D E |
| 3 | A B C D E | 18 | A B C D E |
| 4 | A B C D E | 19 | A B C D E |
| 5 | A B C D E | 20 | A B C D E |
| 6 | A B C D E | 21 | A B C D E |
| 7 | A B C D E | 22 | A B C D E |
| 8 | A B C D E | 23 | A B C D E |
| 9 | A B C D E | 24 | A B C D E |
| 10 | A B C D E | 25 | A B C D E |
| 11 | A B C D E | | |
| 12 | A B C D E | | |
| 13 | A B C D E | | |
| 14 | A B C D E | | |
| 15 | A B C D E | | |



Cevaplarınızı bu bölüme doğru şekilde kodlamayı unutmayınız.

EK-6. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler;

Bu çalışma öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve düşüncelerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Anket, bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Yanıtlar başka hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. Aşağıda verilen maddelerin doğru ve yanlış cevapları yoktur. Maddeler hakkındaki düşüncelerinizi aşağıda verilen; **Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum** seçeneklerinden birine (X) işareti koyarak cevaplandırınız. Sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Maddelerin hiçbirini yanıtsız bırakmayınız.

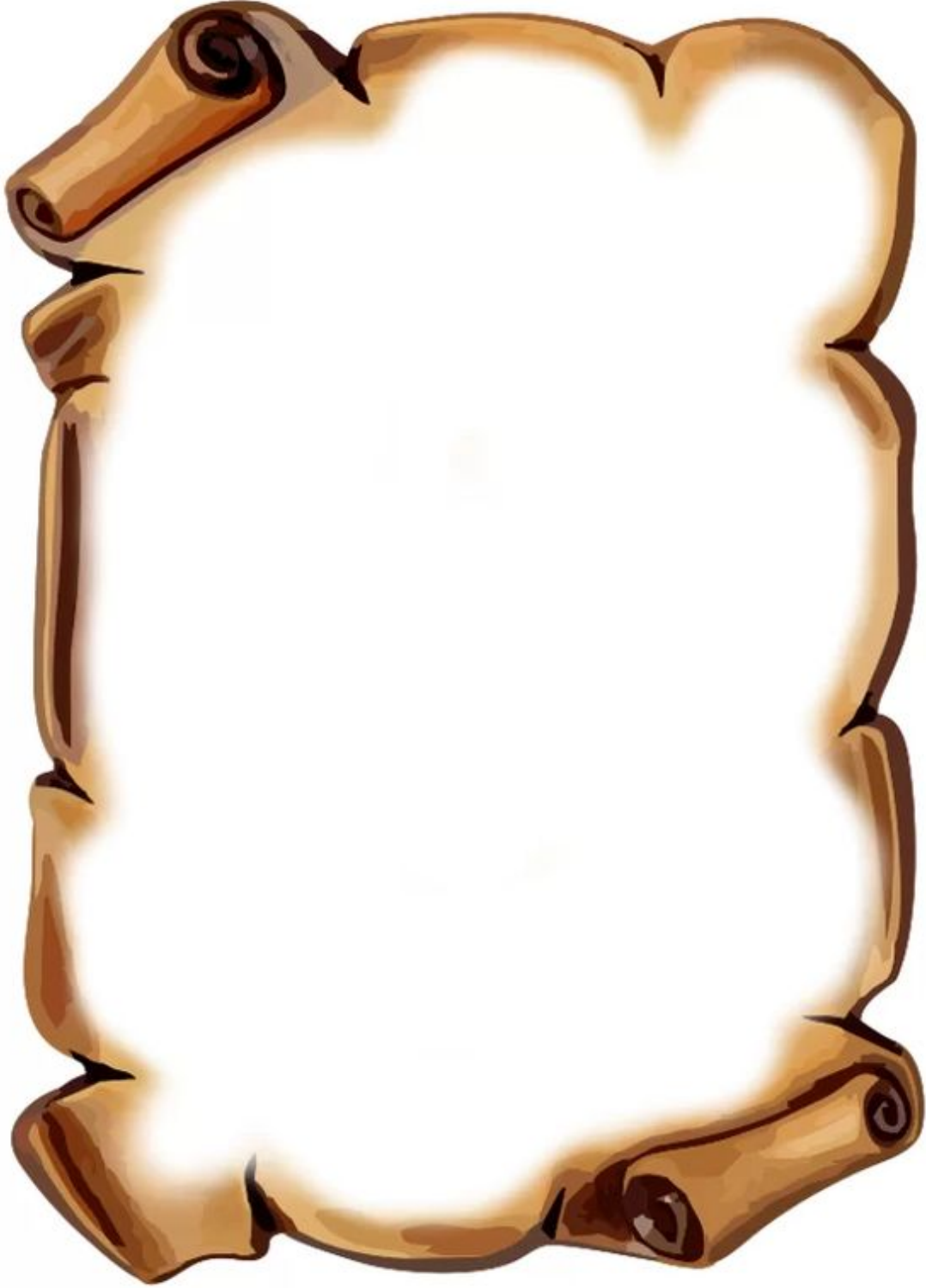
Maddeleri içtenlikle ve samimi olarak işaretlediğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Ceylan Akcan

| Sıra No | Maddeler | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|---------|--|-------------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|
| 1 | Sosyal bilgiler dersini ilgiyle dinlerim. | | | | | |
| 2 | Sosyal bilgiler dersinde işlenen konular bana çok gerçekçi gelir. | | | | | |
| 3 | Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerimi çok anlamlı buluyorum. | | | | | |
| 4 | Sosyal bilgiler dersinin gelişimim için önemli olduğunu düşünürüm. | | | | | |
| 5 | Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerimi faydalı bulurum. | | | | | |
| 6 | Sosyal bilgiler dersinde öğrenme isteğim artar. | | | | | |
| 7 | Sosyal bilgiler dersinde zamanın nasıl geçtiğinin farkına varmam. | | | | | |
| 8 | Sosyal bilgiler dersinde uygulanan etkinlikler ile öğrenmem kolaylaşır. | | | | | |
| 9 | Sosyal bilgiler dersinde sınıf içi etkinliklerin olması çok hoşuma gidiyor. | | | | | |
| 10 | Sosyal bilgiler ders saatinin daha fazla olmasını isterim. | | | | | |
| 11 | Sosyal bilgiler dersine girmekten çok mutluluk duyuyorum. | | | | | |
| 12 | Sosyal bilgiler dersinin boş geçmesi beni mutsuz eder. | | | | | |
| 13 | Sosyal bilgiler derslerini sabırsızlıkla beklerim. | | | | | |
| 14 | Sosyal bilgiler dersine hazırlıklı giderim. | | | | | |
| 15 | Sosyal bilgiler dersi diğer derslere karşı motivasyonumu artırır. | | | | | |
| 16 | Sosyal bilgiler dersinde başka hiçbir şeyle meşgul olmam. | | | | | |
| 17 | Sosyal bilgiler dersinde kendimi çok istekli hissedirim. | | | | | |
| 18 | Sosyal bilgiler dersi bittikten sonra konuları tekrar yaparım. | | | | | |
| 19 | Sosyal bilgiler dersi benim için önemlidir. | | | | | |
| 20 | Sosyal bilgiler dersi doğaya ve çevreye karşı daha bilinçli davranmamı sağlar. | | | | | |

| Sıra No | Maddeler | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|----------------|---|--------------------------------|---------------------|-------------------|--------------------|-------------------------------|
| 21 | Sosyal bilgiler dersi ile hayatımı kolaylaştırıcı bilgiler öğreniyorum. | | | | | |
| 22 | Sosyal bilgiler dersi ile olaylara karşı bakış açım değişti. | | | | | |
| 23 | Sosyal bilgiler dersi farklılıklara karşı tavrımın değişmesini sağladı. | | | | | |
| 24 | Sosyal bilgiler dersi arkadaşlık ilişkilerimin gelişmesini sağlar. | | | | | |
| 25 | Sosyal bilgiler dersi diğer derslere karşı bakış açımın değişmesini sağlar. | | | | | |
| 26 | Sosyal bilgiler dersi ile sorumluluklarımın farkına varırım. | | | | | |
| 27 | Sosyal bilgiler dersi ailemle ve çevremle ilişkilerimin daha iyi olmasını sağlar. | | | | | |
| 28 | Sosyal bilgiler dersi ile başkalarının duygu ve düşüncelerine saygı göstermeyi öğrenirim. | | | | | |
| 29 | Sosyal bilgiler dersi öğretmenim ile iyi bir bağ kurmamı sağlar. | | | | | |
| 30 | Sosyal bilgiler dersi ödev yapma sorumluluğumu geliştirdi. | | | | | |
| 31 | Sosyal bilgiler dersi sayesinde farklı fiziksel özelliklere saygı duyarım. | | | | | |
| 32 | Sosyal bilgiler dersi sayesinde canlılara ve doğaya karşı daha duyarlı davranırım. | | | | | |
| 33 | Sosyal bilgiler dersi okul kurallarına uymamı sağlar. | | | | | |
| 34 | Sosyal bilgiler dersi sayesinde daha disiplinli davranırım. | | | | | |
| 35 | Sosyal bilgiler dersi sayesinde topluluk önünde kendimi daha iyi ifade edebiliyorum. | | | | | |

EK-7. Yapılandırılmamış Öğrenci Günlüğü Formu



Karınca Etkinliği

Osmanlı devletinin güçlü ve hızla büyümesini öğrendik. Osmanlı'nın kuruluşu ile ilgili etkinlik yapıldı. Biz sorular yazdık sonra öğretmenimiz bize sorular sordu. Derste hikaye okundu. Bugün Osmanlı devleti küçükken nasıl büyüdüğünü öğrendim. Ders çok eğlenceliydi. Çok beğendim.

SÖMÜRGEÇİLİK

Bugün sömürgeçilik konusunu öğrendik
bununla ilgili resim gördük ve gvguk
konusunun hayatını anlatan video izledik
deiste izlediğimiz video çok güzeldi
öğretmenimiz bize sorular sordu bizde cevap
verdik deisi etkinlikle izledik yine.
Sömürgeçilik konusu ile ilgili bilgiler
öğrendik çok güzeldi beğendim deisi
etkinlikle deis dayet bilgilendiriciydi.
Etkinlik güzeldi ama sömürülen insanlara
üzüldüm.

EK-8. Yapılandırılmamış Gözlemci Formu

The image shows a large, empty rectangular frame. The frame is composed of four thick black lines forming the top, bottom, left, and right sides. At each of the four corners, there are decorative elements consisting of multiple parallel lines extending slightly beyond the main frame lines, creating a cross-hatched or grid-like appearance at the corners. The interior of the frame is completely blank, indicating it is a form to be filled out.

Gözlemci 1

Timar Sistemi

Öğretmen derse sorular sorarak başladı. Öğrencileri derse dahil etmek ilgilerini çekmek için yeterli olduğu söylenebilir. Çünkü sınıf genel olarak hatta yoğunlukla derse katılım sağladı.

Soruların hemen ardından timar sistemini açıklar nitelikteki bilgilendirmesini yapan öğretmen derse öğrencilerini hazırlamış oldu.

Daha sonra Hasan ağanın çiftliği isimli bir hikaye seçilen bir öğrenci tarafından okundu. Hikayeyi dinleyen öğrencilere öğretmenleri hikaye ile ilgili okunan hikaye ile timar sistemi arasında benzerliklerin olup olmadığı soruldu. Öğrencilerin dikkatini çeken benzerlikler öğretmen ve sınıfla paylaşıldı.

Öğretmen öğrencilerin görüşlerini aldıktan sonra hikaye üzerinden timar sistemini anlattı. Anlamadıkları sorular olup olmadığını öğretmen öğrencilere sordu. Öğrencilerde anlamadıkları noktaları öğretmene sordu. Öğretmen de tekrar tekrar öğrencilerine anlattı.

Sorular cevaplandıktan sonra bir Osmanlı dönemine ait diğeri güncel olan iki tapu örneğini öğrencilerin incelemeleri için verdi. Öğrenciler tapuları inceleyip karşılaştırdılar. Fikir edinmiş oldular. Öğrenciler Osmanlıdan kalma tapularla ilgili sorular sordu.

Tapu örneklerinin dikkatlerini gettiği belli oluyordu. Öğretmen etkinlik sonunda öğrencilere çalışma yaprakları dağıttı. Çocuklara süre verdi. Oradaki soruları gözlemleri istendi öğrenci görevlerini dağıtarak etkinliği sonlandırdı.

Gözlemci 2

SPOR KLÜBÜ ETKİNLİĞİ

Derse Divan-ı Hümayun hakkında bilgi sahibi olarak gelen öğrenciler, öğretmenlerinin sorularına cevap verebildiler. Divan-ı Hümayun üyelerini, günümüze analogi yaparak anlatmaya çalışan öğretmen bir spor klübü oluşturulmasını ister. Drama etkinliği için sorular toplantı masası şeklinde getirilerek öğrencilerin herbirine bir görev verilir. Burada başkan, başkan vekili, başkan yardımcısı, eğitimden ekonomiden sorumlu olan temsilî öğrenciler yer almaktadır. Görev verilen öğrencilerin bu kişileri canlandırması istenir.

Öğrenciler jüri üyelerini ve hümayun yetkilileri olarak tahtada eşleştirme yapar. Sorular sorulara cevaplar vermeye başlarlar, ve öğrenci katılımları gayet iyiydi. Bu durum konuyu iyi anlamaklarını düşündürdü.

Derisin sonunda çocuklara konuyla ilgili çalışma yaprakları dağıtıldı ve o dönemde ilgili sorular soruldu.

Bu etkinlikte de öğrenci katılımı sağlandı ve öğrencilerin eğlenmiş oldukları görüldü. Bu derste öğrenciler çok aktifti.

EK- 9. Birinci Etkinlik

Ders: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 7

Süre: 40'

Öğrenme Alanı: Kültür ve Miras

Kazanım: Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.

Araç-Gereç ve Materyaller: Hikâye

Teknik/Yöntem: Hikâye ve oyunla öğrenme

Anahtar Soru: Osmanlı Devleti nasıl güçlenip büyüdü?

Dersin Amacı: Karınca yuvası örneğinden yararlanılarak, Osmanlı Devleti'nin kısa sürede büyüüp gelişerek büyük bir imparatorluk kurmasını farklı bakış açılarından değerlendirebilme.

HEDEFLENEN ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bütün öğrenciler: Osmanlı Devleti'nin başlangıçta küçük bir beylik iken gücüne güç katıp büyümesini fark edecektir.

Birçok öğrenci: Osmanlı Devleti'nin büyük bir gelişme gösterdiğini ve bunun etkilerini anlayacaktır.

Bazı öğrenciler: Osmanlı Devleti'nin kuruluşu ile ilgili farklı tarihsel yorumları değerlendirebilecektir.

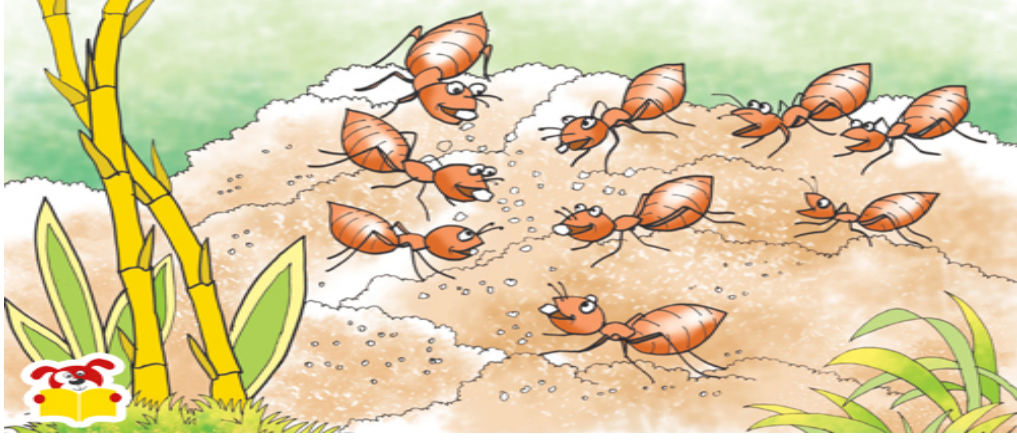
UYGULAMA

Öğretmen sınıfa Ek' deki hikâye okunur. Öğrencilerden hikâye ile ilgili düşünceleri sorulur ve onlarda bu hikâyenin neyi çağrıştırdığı öğrenilir. Alınan cevaplardan sonra öğretmen küçük karıncanın Osman Bey'e benzediğini, küçük karınca cumhuriyetinin Osmanlı Devleti'nin kuruluşuna benzediğini anlatır. Aralarındaki benzerlikler sıralanır. Osmanlı Devleti'nin kuruluşu ile ilgili bilgiler verilir. Öğretmen çocuklara sizinle bir yarışma yapacağız oyun şeklinde der. Her öğrencinin Osmanlı'nın kuruluşu ile ilgili 3'er soru yazması istenir. Toplanan sorular bir torbada karıştırılır. Tahtada 3 sıra arkaya arkaya dizilir. Öğretmen gönüllü öğrencileri sırasıyla tahtaya kaldırır. Torbadan rastgele çekilen soruyu öğrencilere sorar. Soruya doğru cevap veren öğrenciler bir öndeki sıraya geçer. En öndeki sıraya geçen öğrenci birinci olur. Sorular bitinceye kadar bu oyun tekrarlanır.

Değerlendirme

Bir sonraki hafta için her öğrencinin Osmanlı'nın kuruluşu ile ilgili başka bir hikâye yazmaları istenir. Diğer hafta gönüllü öğrencilerden tahtada hikayesini arkadaşlarına okunması beklenir.

| Hedef kavram | Analog | İlişki |
|-----------------|---------------------------|---|
| Osmanlı Devleti | Küçük Karınca Cumhuriyeti | Osmanlı Devleti küçük karınca devletine benzetilmiştir. |
| Osman Bey | Küçük karınca | Küçük karınca Osman Bey'e benzetilmiştir. |



Yavru Karıncanın Öyküsü

Bir zamanlar köyün birinde ailesiyle birlikte mutlu mesut yaşayan küçük bir karınca yaşarmış. Bu karınca her gün olduğu gibi yiyecek aramak için bir gün yine sabah erkenden aile üyeleriyle birlikte uzun bir yola çıkmış. Küçük karınca belli bir yolu gittikten sonra çok yorulmuş ve bir ağacın gölgesinde dinlenirken uykuya dalmış. Uyandığında etrafta kimsecikler yokmuş. Etrafa bakınmış ama kimseyi bulamamış. Küçük karınca artık tek başına kaldığının farkına varmış. Bundan sonra hayatta kalabilmek için yiyeceklerin bol olduğu, kışın rahat edebileceği güvenli yeni yerler aramaya başlamış. Keşfe çıkan küçük karınca kendi gibi yalnız kalan başka bir karıncayla karşılaşmış ve evlenip bir yuva kurmuş. Bu yuva da küçük karıncanın birçok yavrusu olmuş. Artık yavruları doymamaya ve karıncalara yuvaları dar gelmeye başlamış. Küçük karınca çocuklarına bakabileceği, güvenli ve yiyeceklerin çok olduğu başka diyarlara gitmiş. Suyun ve yiyeceklerin bol olduğu, verimli büyük arazilerde yeni bir yuva kurmuş. Gittikçe kalabalıklaşan bir ailesi olmuş. Yeni kurduğu koloniye “küçük karınca cumhuriyeti” adını vermiş. Gücüne güç katan bu devlet sınırlarını genişletmek için yeni yerler keşfetmeye başlamış. Gittikleri yerlerde başka kolonilerle karşılaşmışlar. Diğer kolonilerin “küçük karınca cumhuriyeti” devletinin himayesi altında yaşamalarını istemişler. İsteklerini kabul etmeyenler ile koloni savaşları yapmışlar. Birçok savaşı kazanan “küçük karınca cumhuriyeti” herkesin imrenerek baktığı büyük bir devlet haline gelmiş. Bu yuvada çok güzel vakit geçiren karıncaların namı bütün diyarlardan duyulmuş. Tek başına yola çıkan küçük karıncanın artık kocaman bir devleti ve içinde yaşayan kocaman bir ailesi olmuş.

Birkaç İnsan Büyük Bir Destan

Dünyanın bir yerinde bir tavşan halkı varmış. Bu halk tek bir günde sayısız işkenceye uğramış. Bu işkenceler anlatılması güç bir şeymiş. Tavşan halkı bir yerden sonra bu duruma dayanamamaya ve yavaş yavaş kaledilererek yok olmaya başlamışlar. Yapılan işkenceler artık öyle bir hal almışki ölmeyen tavşanlar bile artık ölmek için dua eder olmuş. Bu halkın içinden bir tavşan bir gün kimseye hatta ailesine ve arkadaşlarına bile haber vermeden oradan kasmağı başarmış. Koşmuş nefesinin yettiği kadar... Sonunda yorgunluktan bitap düşmüş. Başını kaldırıp baktığında ise hiç tanımadığı başka bir halkın bulunduğu yere geldiğini farketmiş. Ayrıca şaşırdığı başka bir şey daha varmış: burada hiç kimse işkence ne demek bilmüyormuş. Yani demek istediğim; herkes mutluymuş. Kimse işkence görmüyor, ağlamıyormuş. Yasadığı şoku atlattıktan sonra yavaş adımlarla halkın köyüne girmeye başlamış. Etrafa bakınmış ve her yere göz gezdirmiş. Evet; ters giden hiçbir şey yokmuş. Aksine herşey fazla normalmiş. Tabii alkı bir yandan da orada hala işkence gören arkadaşları ve ailesindeymiş. Fakat kendine biraz daha zaman vermeye ve burayı biraz daha tanımak istediğine karar vermiş. Biraz daha yürümüş ve kimseyle yaşamadığı bir ev bulmuş. Birkaç günlüğüne orada kalmaya karar vermiş. Ardından biraz daha gezmek istediğine ve halkı tanımak istediğine dair karar kılmuş. Günün sonunda birkaç kişiyle tanışmayı ve arkadaş olmayı başarmış. Arkadaş olmak kolay olan kısım; çünkü buranın halkı çok sevecek ve arkadaş canlısıymış.

4 gün... Tüm bu olayların üzerinden tamı tamına 4 gün geçmiştir. Tavşan, bu 4 günlük süreçte beslenmiş, dinlenmiş ve soğuk kişiyle tanışmayı başarmış. Öte yandan aklı hep ailesi ve arkadaşlarının-
daymış. Onlar için üzülüyor ve bir çözüm yolu bulmak istiyormuş.
Bir gün öylesine yürüyüşe çıkmış. Ve tam o an aklına belki de kime anlatsa "yapamazsın" diyeceği bir fikir gelmiş. Tavşan, bulunduğu ortamdaki etkilenmiş ve kendi kendine "Neden bende böyle bir devlet kurmayayım?" diye sormuş. Hızlıca evine gitmiş ve toparlanmış. Evet; eski halkına dönmüş. Eski halkına dönmüş ve kimseye belli etmeden ailesinin yaşadığı eve dönmüş. Durum yine aynıymış. Herkes hala işkence görüyormuş. Yaptığı plandan ailesine ve arkadaşlarına anlattı. Ailesi ve arkadaşları başta çok korkmuş. Fakat tavşan başka bir çözümü olmadığını ve eğer burada kalırlarsa işkence görmeye devam edeceklerini belirtmiş. Sonunda kabul etmişler ve ona yardım edeceklerini söylemişler. Tavşan yanına ailesini ve en çok güvendiği arkadaşlarını almış. Birlikte hazırlanıp yola çıkmışlar. Sonunda uygun bir yer bulmuşlar ve kuracakları devletin burada olmasına karar vermişler. Önce 1-2 aile, birkaç kişi derken büyütülmüş büyümüşler ve sonunda tüm halk işkenceden kurtulup yeni kurulan bu devlete yerleşmiş. Herkes bu devleti kuran tavşana minnettar-
mış. tabii. Ona ne söyleseler azmış. Tavşan sonunda işkence gören birinden, büyük bir devlet kuran biri olmuş.

= SON =

Cınar Ağacı

Çok fazla ağacı olan bir arazide bir cınar tohumu ekilmiş. Yalnız bu tohum normal bir tohum değilmiş çünkü tohumun ekildiği yerde eskiden bir mese ağacı varmış. Bu mese ağacı çok yaşlanmış o yüzden solmuş ve sökülmüş. Ağaçlara mese ağacı gibi onlara öncülük edecek iri ve dayanıklı bir lidere ihtiyaçları varmış.

Tohumlar büyüyüp filizlenmiş ancak hiçbir cınar tohumundan daha iri ve daha dayanıklı değilmiş. Tüm tohumlar büyümek için sabırsızmış. Herkes birbiri ile yarış halindeymiş, gel zaman git zaman cınar ağacı o kadar çok büyümüş ki artık onlarca dalı ve sayılamayacak kadar yaprakları olmuş. Bu şekilde cınar ağacı mese ağacının yerine geçip ağaçlara, tohumlara ve tüm bitkilerin lideri olmayı başarmış.

=Küçük Kuş =

Küçük kuş bir gün diğer kuşlarla uçuşuyordu. Bir de ne görsün önündeki kuşların hepsi yere teker teker düşüyordu ne yapacağını bilemedi ve saklanmaya karar verdi. Geri kalktığı anda tüm kuşları ölü buldu.

Küçük kuş umudunu kaybetmedi ve ormanda ilerlemeye karar verdi. Günler geçti ve o artık susamaya ve acıtmaya başlamıştı. Ormanda ilerlerken onun gibi üç tane kayıp kuş buldu ve onlarla arkadaş oldu.

Ullar geçti ve kuş sayısı arttı ve arttı ve artık bir devlete dönüştü. Küçük kuş tüm ailesini kaybetmesine rağmen hayattaki umudu kesmeyip hayatında böyle büyük şeyler kurdu.

EK-10. İkinci Etkinlik

Ders: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 7

Süre: 40'

Öğrenme Alanı: Kültür ve Miras

Kazanım: Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.

Araç-Gereç ve Materyaller: Çalışma yaprakları, akıllı tahta

Teknik/Yöntem: Soru cevap, hikâye ile öğretim

Anahtar Soru: Osmanlı Devleti'nde tımar arazilerini duydunuz mu?

Dersin Amacı: Günümüzdeki devlet arazileri örneğinden yola çıkarak, Osmanlı devletindeki tımar arazilerini farklı bakış açılarından değerlendirebilme.



HEDEFLENEN ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bütün öğrenciler: Osmanlı Devleti'nin tımar sistemi hakkında bilgi sahibi olacaktır.

Birçok öğrenci: Osmanlı Devleti'nin tımar arazilerinden alınan vergilerin hangi harcamalara gittiğini bilecektir.

Bazı öğrenciler: Osmanlı Devleti'ne bağlı olan tımar arazileri ile günümüzdeki devlet arazileri arasındaki ilişkiyi değerlendirebilecektir.

Uygulama

Öğretmen derse öğrencilere anahtar soruyu sorarak başlar. Ek' de verilen Tımar sistemi ile ilgili ön bilgiyi verir. Ek' de verilen hikâye örneğini sınıfta bir öğrenciye okutur. Hikâye okunduktan sonra öğrencilerden tımar sistemi ve hikâye ile ilgili benzerliklerin olup olmadığı sorulur. Öğrenciler görüşlerini bildirdikten sonra hikâye örneğinden yola çıkarak Tımar sistemi ana hatlarıyla anlatılmaya başlanır.

Öğretmen Ek'te verilen tapu örneklerini öğrencilere gösterilir. Öğrencilerin Osmanlı dönemine ait ve güncel tapu örneklerini incelemelerini ister. Öğrencilerin, kendilerine ait bir tarım arazisine sahip olduğunu hayal etmelerini ister. Öğretmen, öğrencilerden çalışma yaprağı 1'deki kendi günümüze ait tapu örnekleri etkinliklerini hazırlamaları istenir. Öğretmen çalışma yaprağı 2' yi dağıtır ve her gruba kendi arazileri ile ilgili soruları yöneltir. (Bilinmeyen kavramlar anlatılır. Tapularda olması gereken ön bilgiler hakkında bilgi verilir.)

Değerlendirme

Öğrencilerin hazırlamış oldukları tapu örnekleri sınıfla paylaşılır. Öğretmen genel bir değerlendirme yapıp etkinliği sonlandırır.

| Hedef kavram | Analog | İlişki |
|-----------------|-----------------------|---|
| Osmanlı Devleti | Hasan Ağanın Çiftliği | Osmanlı Devleti Hasan ağanın çiftliğine benzetilmiştir. |
| Tımar arazileri | Çiftliğin tarlaları | Tımar arazileri, Hasan ağanın çiftliğindeki arazilere benzetilmiştir. |

Tımar Sistemi



Tımar Nedir?

Osmanlı İmparatorluğu'nda bir kısım asker ve memurlara verilen, belirli bölgelerde tahsis edilmiş vergi kaynaklarına ve yıllık geliri 20.000 akçeye kadar olan askeri dirliklere verilen ad. Osmanlı Devleti'nde bu sisteme, Tımar sistemi adı verilmiştir.



Tımar, Devlete düzenli gelir sağlayan kurumlar içerisinde, özel bir yer tutar. Bu müesseseye asker beslemek ve savaşta birçok ağır görevi yerine getirmek yükümlülüğü de verilmiştir. Osmanlılarda toprağın gerçek sahibi devlettir. Devlet, birtakım hizmetler karşılığında **has**, **zemet** ve **tımar** adları altında toprakları uygun

gördüğü kimselere dağıtır. Karşılık olarak çiftçiye ve toprak sahibine vergi tahsil etme, bol ürün sağlama, sefere hazırlıklı bulunmak gibi çeşitli sorumluluklar yüklerdi.

Osmanlılarda, önceleri tımarların sahibine **sahib-i arz** da denilirdi. Bunlar tımar dahilindeki toprakların ve bu toprakları işleyen köylülerin toprak sahibine veya devlete vermekle yükümlü bulunduğu hak ve resimlerin mülkiyetine sahip değildi. Ancak belirli hizmetleri yaptığı sürece devlete ait çeşitli vergileri kendi hesabına, kendisi için toplamak hakkından yararlanabilirdi. Bu yararlanma hakkı, göreve bağlı bir "**maaş**"tı. Böylece tımar arazisinin, nesiller boyunca aynı soydan gelen kimseler elinde kalması ve büyümesi önlenmiştir. Ancak mülk tımarlar adı verilen tımarlarda devlet, tımar sahibine geniş yetkiler vermişti. Türlü hak ve resimleri toplama yetkisini hayatı boyunca ve ölümünden sonra da mirasçıları tarafından tam bir mülk ve bir gelir kaynağı gibi kullanmasını tımar sahibine bırakmıştı. Bunun yanında mülk sahipleri sefere bizzat gitmek ve tam anlamıyla donatılmış **cebelü** adı verilen askeri, savaşa hazırlamak zorundaydı. Şayet bu görevleri yerine getirmezse, tımarın bir yıllık gelirine devletçe el konulurdu. Tımar sahibi ölünce tımar bütünüyle erkek evlada geçerdi. Erkek olmadığı durumlarda tımar öteki mirasçılara intikal ederdi.



Farklı özellikler gösteren tımarlardan biri de nüfuzlu kimselere padişahın verdiği tımarlardı. Bu tımarlarda tımar sahibi geniş yetkiler içindeydi. Devlet memurları, bu mülklerden gereği gibi vergi toplamak yetkisine sahip olmadıkları gibi, onlar çiftçilerinin defterlerini kontrol etmek, ürünün artıp artmadığını görmek gibi işleri, tımar sahibinin rızası olmadıkça yapamazdı. Kısaca bu tımarlar bir çeşit mülk olup sahibi, askeri hizmet ve benzeri görevleri de yerine getirmeyebilirdi. Osmanlılarda

toprağa bağılılığı sağlamada tımar sahipleri yetkiliydi. Yönetimi altındaki vergi veren çiftçinin toprağını işlemekten vazgeçmesi veya başka işlerle uğraşması halinde çiftçinin bir tazminat ödemesi gerekliydi. **Çift bozan resmi** adı verilen bu sorumluluk köylünün toprağa bağlanmasını sağladı. Tımar sahipleri kendilerine tahsis edilmiş olan arazide her türlü denetimi yapma yetkisine sahipti.

Tımar Sisteminin Bozulmasının Nedenleri?⁴

- Eyaletlerde asker kalmamıştır ve devlet otoritesi zayıflamaya başlamıştır.
- İsyanlar git gide artmıştır.
- Yeniçeri sayısı daha da artırılmıştır ve yeniçerilerin gücü artmıştır.
- Tımar sistemi nedeniyle sipahi sayısı azalmıştır. Savaş zamanlarında ücretli asker olmak kaçınılmaz hale gelmiştir.
- Bu sistemin bozulmasıyla üretim azaldığı için devletin vergileri de azalmıştır.
- Paralı asker alınması devletin hazinesini olumsuz olarak etkilemiştir.
- Maddi sıkıntı çeken devlet halka ağır vergiler yüklemeye başlamıştır.
- Tımarlarını kaybeden insanlar isyan etmeye başlamıştır.
- Köylerden şehirlere göçler daha da artmıştır.
- Göç, işsizlik gibi birçok sosyal sorunlar ciddi anlamda büyümüştür.
- Şehirde işsiz kalan halk eşkıyalık yapmaya başlamıştır bu durum da şehirde güvenlik sorununu meydana getirmiştir.

⁴ <https://www.e-tarih.net/timar-sisteminin-bozulmasinin-sonuclari-nelerdir.html>



HASAN AĞANIN ÇİFTLİĞİ

Fırat nehrinin batısında çok verimli arazileri olan bir köy varmış. Bu köyde Hasan Ağa adında varlıklı bir çiftçi yaşarmış. Hasan Ağa çok merhametli, iyi yürekli biriymiş. Köyde yaşayan birçok kişi Hasan Ağa'nın çiftliğinde çalışmış. Hasan Ağa çiftliğinde çalışan köylülere maaş yerine belli zaman aralıklarında ürün yetiştirebilecekleri tarlalar verirmiş. Verimli arazilere sahip olan Hasan Ağa'nın çiftliğinde bulunan tarlalar, köylüler tarafından ekilir biçilirmiş. Köylüler tarlalardan kazandıkları gelirlerin bir kısmını kendilerine, diğer bir kısmını da Hasan Ağaya verirlermiş. Hasan Ağa bu gelirlerin bir kısmını çiftliğin giderlerine diğer bir kısmını da hayır işlerine ayırırmış. Biriken bu paralar ile köydeki öğrencilerin eğitim masrafları, askerlik için başka şehirlere giden gençlerin askerlik harcamaları, bu gelirler üzerinden sağlanırmış. Ayrıca Hasan Ağanın ve köylünün kazanması ile birlikte diğer köylerden yeni tarım arazileri de satın alınmaya başlanmış. Hasan Ağa çiftliğinde öyle bir düzen sağlamış ki herkes sorumluluğunu bilip ona göre davranırmış. Bu düzenden herkes çok memnunmuş. Öyle ki bu köyden birçok asker ve devlet memurları yetişmiş.

Zaman geçtikçe Hasan Ağa'nın omuzlarındaki yük bir hayli ağırlaşmış. Hasan Ağa yaşlanmış ve köylüler ve yapılan işler üzerinde hakimiyet kuramamaya başlamış. Hasan Ağa biricik torununa çiftliğin tüm yetki ve sorumluluğunu devretmek zorunda kalmış. Yeni otoriteden memnun olmayan köylüler iş bırakmaya başlamış. Birde çiftlikte çalışan bazı isyankâr gençler kurulu düzeni bozmaya ve diğer köylüleri kışkırtmaya çalışmışlar. Çiftlikte yaşanan gergin ortam ile özellikle köylülerin uzun süre ekip biçmediği tarlalar verimsizleşmeye, köylülerin kentlere göç etmesine, ekilen arazilerde çalıştırılacak kimsenin kalmaması gibi birçok soruna neden olmuştu. Bu

sorunlarla baş edemeyen Hasan Ağa çiftlikteki tüm düzeni bozmuş, tek başına çiftliğinde yaşamaya devam etmiş.


Ek



Osmanlı Tahrir Defteri (Osmanlı Tapusu)

Güncel Tapu Örneği

ÇALIŞMA YAPRAĞI 1

| | | |
|---------------------|---|----------|
| Öğrenci Adı Soyadı: | Türkiye Cumhuriyeti  TAPU SENEDİ | Fotoğraf |
| İli | | |
| İlçesi | | |
| Mahallesi | | |
| Köyü | | |
| Sokağı | | |
| Yüzölçümü | | |
| Arazi Bilgisi: | | |
| Tapu Müdürü | İmza | |
| Öğrenci Ad-Soyadı | İmza | |


ÇALIŞMA YAPRAĞI 2


1. Tımar sisteminin devlete nasıl bir faydası olmuştur?


2. Tımar sistemiyle tarımsal üretim arasında nasıl bir ilişki vardır?



3. Tımar sisteminin uygulandığı bölgelerde ekonomik ve sosyal hayata ilişkin neler söylenebilir?

4. Tımar sistemi Osmanlı askerlik sistemine ve bölgelerin güvenliğine nasıl katkı yapmaktadır?

| | |
|---------------------|--|
| Öğrenci adı-soyadı: | Türkiye Cumhuriyeti |
| İli: Gaziantep |  |
| İlcesi: Şahinbey | |
| Mahallesi: Binalar | |
| Köyü: | |
| Sokağı: Üniv. Blv. | |
| Yüzölçümü: | |
| Arazi bilgisi: | |
| TAPU SENEDİ | |

| Tapu müdürü | İmza |
|--------------------------|---|
| Öğrenci Adı - soyadı: | İmza:  |

| | |
|---------------------------------|--|
| Öğrenci Adı Soyadı: e | Türkiye Cumhuriyeti |
| İli: Konya |  |
| İlçesi: Halkapınar | |
| Mahallesi: Dedeli Mah. | |
| Köyü: Dedeli köyü | |
| Sokağı: Dedeli köyü yolu | |
| Yüzölçümü: 2100 m ² | TAPU SENEDİ |
| Arazi Bilgisi Verimli Toprak | |

| | |
|--------------------|--|
| Tapu Müdürü: | İmza:  |
| Öğrenci Adı Soyadı | İmza  |

ÇALIŞMA YAPRAĞI 2

1. Tımar sisteminin devlete nasıl bir faydası olmuştur?

Hazineden para çıkmadan hem asker
yetistirip hem de eyaletlerin güvenliğini sağlıyordu.

2. Tımar sistemiyle tarımsal üretim arasında nasıl bir ilişki vardır?

Köylüler arazilere arpa, buğday vb. ekerek
altında tarımsal üretim de yapmış oluyorlar.

3. Tımar sisteminin uygulandığı bölgelerde ekonomik ve sosyal hayata ilişkin neler söylenebilir?

Tımar sistemini uygulandığı bölgelerde ekonomi
daha iyi ve daha düzenli olur.

4. Tımar sistemi Osmanlı askerlik sistemine ve bölgelerin asayişine nasıl katkı yapmaktadır?

Devlet para vermeden bir orduya sahip oluyor
aynı şekilde o bölgenin güvenliği de sağlanıyor.

ÇALIŞMA YAPRAĞI 2

1. Tımar sisteminin devlete nasıl bir faydası olmuştur?

Askerlere ihtiyaç duyduklarında tımarlardan faydalanıyorlar ve para biriktiriyorlar.

2. Tımar sistemiyle tarımsal üretim arasında nasıl bir ilişki vardır?

Askerler ve köylüler oradaki arazilerden faydalanıp ihtiyaçlarının giderilmesini sağlıyorlar.

3. Tımar sisteminin uygulandığı bölgelerde ekonomik ve sosyal hayata ilişkin neler söylenebilir?

Orada sürekli üretim oluyor ve herkes arazilerden faydalanıyor. Bölgenin güvenliği sağlanıyor. Ekonomi değişir.

4. Tımar sistemi Osmanlı askerlik sistemine ve bölgelerin asayişine nasıl katkı yapmaktadır?

Daha çok askerlerin daha az maliyetle olmasını sağlıyor ve oradaki asayışı artırıyor.

EK-11. Üçüncü Etkinlik

Ders: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 7

Süre: 40'

Öğrenme Alanı: Kültür ve Miras

Kazanım: Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.

Araç-Gereç ve Materyaller: Akıllı Tahta, Sıra, Değerlendirme Kağıtları

Teknik/Yöntem: Yaratıcı Drama

Anahtar Soru: Osmanlı Devleti için Divanı Hümayun ne ifade ediyor?

Dersin Amacı: Osmanlı Devleti'nde alınan kararların kimlerin ve nasıl verildiğini değerlendirebilme.

HEDEFLENEN ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bütün öğrenciler: Divanı Hümayun üyelerinin kimlerden oluştuğunu fark edecektir.

Birçok öğrenci: Divanı Hümayun üyeleriyle günümüzdeki Spor Kulüpleri üyeleri arasında ilişki kuracaktır.

Bazı öğrenciler: Divanı Hümayun üyeleri ile günümüzdeki Spor Kulüp üyeleri ve görevleri arasında bağlantı kurup aralarında değerlendirmeler yapacaktır.

UYGULAMA

(Öğretmen, Divan-ı hümayun da bulunan üyeler hakkında öğrencilere ön bilgiler verir ve bir sonraki hafta için öğrencilerden divan üyelerini ve görevleri hakkında bilgi toplamasını ister). Öğretmen etkinliğe, öğrencilere anahtar soruyu sorarak başlar. Gönüllü öğrencilerden biri spor kulübü başkanı olarak belirlenir ve tahtaya çıkartılır. Daha sonra spor kulübü başkanı kendisine bir başkan vekili belirler. Başkan vekili de bir başkan yardımcısı seçer. Kulübün mali işler müdürü, Kulübün eğitim ve hukuk işleri

müdürü ve Kulübün genel sekteri gönüllü öğrencilerden seçilir. Bu kulübün amacının bir futbol, voleybol ve basketbol branşlarında bir spor kulübü kurmak ve Türk sporuna hizmet etmek olduğu belirtilir.

Spor Kulübünün üyeleri tahtaya konumlandırılan sıralarda oturtulur ve toplantı yapmaya başlanır. Kulüp başkanı kulüp ile ilgili görev dağılımlarını yapmak üzere başkan vekilini yetkilendirir. Başkan vekili bu konuda sizlerden fikir alarak görev dağılımlarınızı yapacaktır. Benden sonra en yetkili kişi Başkan vekilidir. Başkan vekili, Spor kulübünde olan kurul üyelerini ve onların görev yetkilerini tek tek paylaşmasını ister.

- Kulüp başkanı kulüp üyelerine evet arkadaşlar Kulübümüzün adı “Sporyum Spor Kulübü” olacak fikirlerinizi öğrenmek isterim der. Oylama yapar. Varsa farklı öneriler değerlendirilir. Öneriler bir kâğıda yazılır.
- Kulübün mali işleri ile ilgilenilmesi için mali işler müdürünü görevlendirir. Mali İşler Müdürü, kulübün gelir ve gider masraflarından sorumludur. Mali İşler Müdürü bu kulüpte olabilecek mali konuları konuşur.
- Kulübün eğitim ve hukuki işleriyle ilgilenmesi için “Eğitim ve Hukuk İşleri müdürüne” görev verilir. Kulüpte eğitim ve hukukla ilgili ne gibi düzenlemeler yapabileceği sorulur, açıklama yapması beklenir.
- Kulübün yazışmalarından sorumlu kişide “Kulüp Genel Sekreteridir”. Kulübün hangi yazışmalarının olabileceği ile ilgili açıklamalar yapması beklenir.

Yeni kurulacak olan spor kulübüyle ilgili görev dağılımları belirlendikten sonra kurulda alınan kararlar kulüp genel sekreteri aracılığıyla yazılır ve belgeyi bütün üyelerin imzalaması beklenir. Daha sonra öğretmen tahtayı ikiye bölerek tahtanın bir tarafına Spor kulübü ve üyelerini, diğer tarafa Divanı Hümayun ve kurul üyelerini yazar. (Ek 1) Gönüllü öğrencileri çağırarak tahta üzerinde eşleştirme yapmalarını ve bunu yaparken üyelerin benzer yönlerini anlatmalarını ister.

Değerlendirme

Etkinlik tamamlandıktan sonra öğretmen öğrencilere konu ile ilgili sorular sorar.

- Çocuklara siz olsaydınız Divan-ı Hümayun ve Üyelerini günümüzde neye benzetirdiniz. Ayrıntılı bir şekilde yazar mısınız?
- Çocuklar sizler Divan’ı Hümayun üyelerinden hangisi olmak isterdiniz? Nedeni açıklar mısınız?
Öğretmenin genel bir değerlendirmeden sonra etkinliği sonlandırır.

| Hedef kavram | Analog | İlişki |
|---------------------|--------------------------------|---|
| Divanı Hümayun | Spor Kulübü | Divan-1 Hümayun Meclisi, Spor Kulübüne benzetilmiş. |
| Divan Üyeleri | Spor Kulübü Yönetim Kurulu | Divan-1 Hümayun üyeleri Spor Kulübü Yönetim Kuruluna benzetilmiş. |
| Hüküm | Alınan Kararlar | Divan-1 Hümayun 'da alınan hükümler, Spor Kulübünde alınan kararlara benzetilmiş. |
| Padişah | Kulüp Başkanı | Divan'1 Hümayun Meclisinin Kurucusu, Kulüp başkanına benzetilmiş |
| Sadrazam | Kulüp Başkan Vekili | Divan'1 Hümayun da Sadrazam, Kulüp başkan vekiline benzetilmiş. |
| Vezir | Kulüp Başkan Vekili Yardımcısı | Divan'1 Hümayun 'da Vezir, kulüp başkan vekil yardımcına benzetilmiş. |
| Defterdar | Mali İşler Müdürü | Divan-1 Hümayun 'da Defterdar Mali İşler Müdürüne benzetilmiş. |
| Kazasker | Eğitim ve Hukuki İşler Müdürü | Divan-1 Hümayun 'da Kazasker Eğitim ve Hukuki İşler Müdürüne benzetilmiştir. |
| Nişancı | Genel Sekreter | Divan-1 Hümayun 'da Nişancı Genel Sekretere benzetilmiş. |

DİVANI_I HÜMAYUN ÜYELERİ

SADRAZAM / VEZİRİAZAM

- Hünkarımızın mutlak vekili ve yardımcısıyım.
- Hünkarımızın mührünü taşıyım.
- Fatih Sultan Mehmet Han'dan itibaren Divanı Hümayun toplantılarına başkanlık etmeye başladım.
- Hünkarımız sefere katılmadığı zaman 'Serdarı Ekrem' unvanıyla orduya komuta ederdim.
- Günümüzün Başbakanıyım.



VEZİR

- Daha çok askeri ve siyasi işlerden sorumluyum.
- Devlet idaresinde veziriazama yardım ederdik.
- Devletimizin sınırları genişledikçe sayılarımız arttı.
- Günümüzün başbakan yardımcısı konumundayım.



KAZASKER / KADIASKER

- Divanı hümayunda büyük davalara bakarım.
- Kadı (hâkim) ve müderrislerin (Öğretmen) atamalarını yaparım.
- Anadolu ve Rumeli Kazaskeri olarak ikiye ayrılırdık.
- Günümüzün Adalet ve Milli Eğitim Bakanayım.



DEFTERDAR

- Bütçe hazırlama ve devletimizin gelir gider işlerinden sorumluyduk.
- Anadolu ve Rumeli defterdarı olmak üzere ikiye ayrılırdık.
- Günümüzün Maliye ve Ekonomi Bakanayım.



NİŞANCI

- Divan toplantılarında alınan kararlara ve hünkarımızın fermanlarına tuğra çekerdim.
- Fethedilen yeni toprakları gelirlerini ayırıp devlet görevlilerine dağıtımını yapardım.
- Günümüzün İç İşleri bakanıyım.



Etkinlik Değerlendirme Formu

Sevgili ęrenciler, etkinlik sonrası aşağıdaki formu ayrıntılı bir şekilde doldurunuz.

1. Çocuklar siz olsaydınız Divan-ı Hümayun ve üyelerini günümüzde neye benzetirdiniz. Ayrıntılı bir şekilde yazar mısınız?



2. Çocuklar sizler Divan'ı Hümayun üyelerinden hangisi olmak isterdiniz? Nedeni açıklar mısınız?

Etkinlik Değerlendirme Formu

Sevgili öğrenciler, etkinlik sonrası aşağıdaki formu ayrıntılı bir şekilde doldurunuz.

1. Çocuklar siz olsaydınız Divan-ı Hümayun ve üyelerini günümüzde neye benzetirdiniz. Ayrıntılı bir şekilde yazar mısınız?

Padışah: Cumhurbaşkanı

Sadrızam: Cumhurbaşkanı yardımcısı

Yazıcı: Cumhurbaşkanı yardımcısının yardımcısı

Dafterdar: Hazine bakanı

Kazasker: Hukuk ve eğitim bakanı

Nişancı: Genel sekreter, yazıcı

2. Çocuklar sizler Divan-ı Hümayun üyelerinden hangisi olmak isterdiniz? Nedeni açıklar mısınız?

Padışah çünkü proje yada bir kararın olup olmayacağına karar veriyor ve tüm üyelerden üstün

Etkinlik Değerlendirme Formu

Sevgili öğrenciler, etkinlik sonrası aşağıdaki formu ayrıntılı bir şekilde doldurunuz.

1. Çocuklar siz olsaydınız Divan-ı Hümayun ve üyelerini günümüzde neye benzetirdiniz. Ayrıntılı bir şekilde yazar mısınız?

Padisah = Cumhurbaşkanı

Sadrazam = Cumhurbaşkanı vekili

Vezir = Cumhurbaşkanı vekili yardımcısı

Defterdar = Maliye Bakanı

Kazasker = Milli Eğitim Bakanlığı

Nisancı = Cumhurbaşkanı genel sekreteri.

2. Çocuklar sizler Divan-ı Hümayun üyelerinden hangisi olmak isterdiniz? Nedeni açıklayınız?

Ben Divan-ı Hümayun üyelerinden Sadrazam olmak isterdim. Çünkü toplantıları padişah tarafında kendisi yönetiyor.

EK-12. Dördüncü Etkinlik

Ders: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 7

Süre: 40'

Öğrenme Alanı: Kültür ve Miras

Kazanım: Avrupa'daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti'ni değişime zorlayan süreçleri kavrar.

Araç-Gereç ve Materyaller: Belgesel, akıllı tahta, kalem, kâğıt, boya kalemleri

Teknik/Yöntem:

Anahtar Soru: Sömürgecilik nedir biliyor musunuz? Sömürgecilik ülkeleri ve içinde yaşayan insanları nasıl etkiler?

Dersin Amacı: Guguk kuşunun hikayesinin örneğinden yola çıkarak sömürgeciliğin ülkeler ve içinde yaşayan insanlar üzerindeki etkilerini değerlendirebilme.



HEDEFLenen ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bütün öğrenciler: Sömürgeciliğin tanımını fark edecektir.

Birçok öğrenci: Sömürgeciliğin ülkelerde yarattığı etkileri anlayacaktır.

Bazı öğrenciler: Sömürgecilik kavramının, neden olduğu etkilerden yola çıkarak insani açıdan değerlendirebilecektir.

UYGULAMA

Öğrencilere anahtar soruyu sorarak, öğrencilerin sömürgecilik hakkında neler bildikleri ve bunun üzerinde düşünmeleri sağlanır. Daha sonra çocuklara guguk kuşunun hikayesinin yer aldığı <https://www.youtube.com/watch?v=tG7eW5j7dz4> belgesel akıllı tahta ile izletilir. İzledikleri bu belgesel ile ilgili görüş ve düşünceleri sorulur. Guguk

kuşunun hikayesi örneğinden yola çıkarak sömürgecilik hakkında bilgiler verilmeye başlanır. Ek’de yer alan fotoğraflar hakkında sorular sorulur?

- Bu fotoğraflarda dikkatinizi çeken şey nedir?
- Bu fotoğraflarda hangi insani değerler ihmal edilmiş olabilir?
- Niçin böyle bir durumla karşılaşmış olabiliriz?
- Bu fotoğraflardan yola çıkarak bir haber yapmak isteseydiniz, nasıl bir başlık kullanırdınız?
- Bu görüntülerin önüne geçebilmek için neler yapılabilir?

Öğrenciler soruları yanıtladıktan sonra, öğretmen sömürgeciliğin ülkeler ve insanlar üzerindeki etkilerini anlatmaya başlar. Sınıfa üç alternatif sunulur. Öğrencilerden bu seçeneklerden birini seçmesi beklenir.

1. Sömürgecilik ile ilgili slogan geliştirmeleri,
2. Sömürgeciliği anlatan bir resim çizmeleri,
3. Sömürgecilik ile ilgili bir gazete haberi yapılması istenir.

Önceden belirlenen süre içerisinde görevlerini bitirmeleri beklenir. Öğrenci günlükleri dağıtılarak etkinlik sonlanmış olur.

Değerlendirme

Görev bitiminde öğrencilerin hazırladıkları afiş, resim ve gazete haberlerini sınıfa sunmaları istenir. Daha sonra hazırlanan etkinlikler sınıf panosunda sergilenir.

| Hedef kavram | Analog | İlişki |
|-------------------------|-------------------------|--|
| Sömürge yapan devletler | Guguk kuşları | Sömürge yapan devletleri guguk kuşlarına benzetilmiştir. |
| Sömürülen devletler | Başka kuşların yuvaları | Sömürülen devletlerin, guguk kuşlarının başka kuşların yuvalarını sahiplenip orayı ele geçirmelerine benzetilmiştir. |



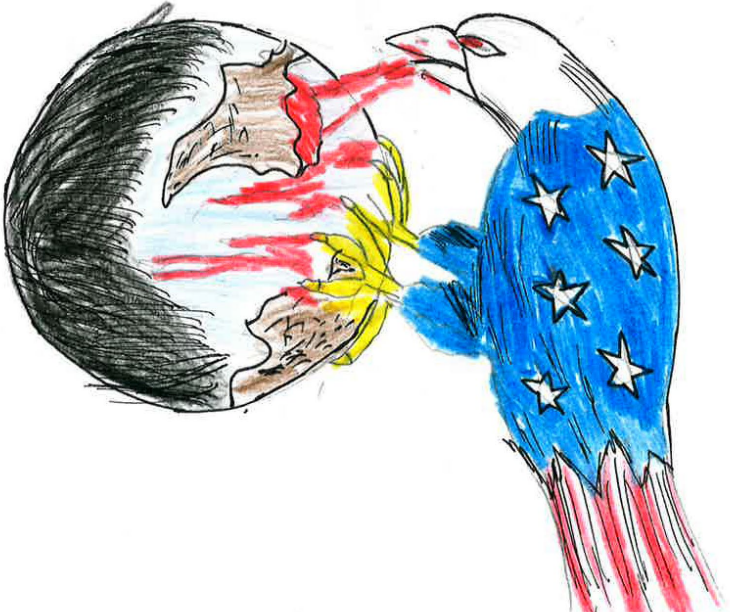


SÖMÜRGEÇİLİĞE DİR ENMENİN
TERK YOLU EĞİTİMDİR



FRANSA

AFRİKA



AMERİKA

= SÖMÜRGEÇİLİK =

Gecen günlerde Filistin ile İsrail arasındaki çatışmaları ve İsrail'in yapmış olduğu sömürgeçiliği hepimiz gördük.

Sömürgeçilik bir milletin,devletin diğer bir devletin ihtiyaçlarını ve haklarını kısıtlamasıdır. Bunlar, yiyecek, içecek, doğal gaz, elektrik vb. dir.

Sömürgeçiliği genellikle güçlü ve gelişmiş devletler yapar ve o devletteki masum insanların haklarını kısıtlarlar.

Sömürgeçilik, ırk, din yada bir diğer devletin topraklarını almak için kullanılır. Filistin ve İsrail arasındaki çatışma tarihi tekrarlıyor ve 1880-1900 yılları arasında olan Afrika İngiliz sömürgeçilerini hatırlatıyor.

Hiçbir sebepten dolayı sömürgeçilik yapılmamalı ve o devletteki insanların hakları kısıtlanmamalı. Herkes artık sömürgeçiliğe, ırkçılığa, hoşgör' demeli.



EK-13. Beşinci Etkinlik

Ders: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 7

Süre: 40'

Öğrenme Alanı: Kültür ve Miras

Kazanım: Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.

Araç-Gereç ve Materyaller: Akıllı Tahta, yazı tahtası, silgi

Teknik/Yöntem: Soru Cevap, tartışma

Anahtar Soru: Islahatlar Osmanlı Devleti için ne ifade ediyor?

Dersin Amacı: Islahatlardan yola çıkarak Osmanlı Devletindeki toplumsal, ekonomik, değişimlerin boyutlarını değerlendirebilme.



HEDEFLenen ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bütün öğrenciler: Osmanlı Devletindeki ıslahatlar hakkında bilgi sahibi olacaktır.

Birçok öğrenci: Osmanlı Devleti'nin ıslahatlar ile ilgili sebep ve sonuç ilişkileri kuracaktır.

Bazı öğrenciler: Islahatların Osmanlı Devleti üzerindeki etkilerini örneklerle açıklayabilecektir.

UYGULAMA

Öğretmen, öğrencilere anahtar soruyu sorarak derse başlar ve öğrencilerin soru ile ilgili düşüncelerini alır. Daha sonra Ek'deki cep telefonlarının görsellerini öğrencilere gösterir. Zamanla bu cep telefonları neden ve nasıl bir değişime uğradığı ile ilgili

öğrencilerden yorumlar alınır. Verilen cevaplara göre gerekli açıklamalar, düzeltmeler yapılır. Bilgisayarların günümüze kadar gelen süreci Ek'te verilen görseller paylaşarak anlatılır.

Bu cep telefonları Osmanlı devletine benzetilir. Osmanlı devletinin Avrupa'daki gelişmelere ayak uydurmak için çağı yakalama düşüncesinden dolayı iyileştirme hareketleri yaptığı yani ıslahatlara ihtiyaç duyduğu ifade edilir. Yapılan ıslahat hareketlerinin de güncellemelere benzetilebileceğinden bahsedilir. (Bilgisayar oyunları örnekleri verilebilir).

Osmanlı Devleti'nin Yaptığı Islahatlar (Resimli analogi)

- Sınıf tahtasına ilk çıkan cep telefonlarının bir resmi çizilir.
- Öğrencilere gördükleri telefonla neler yapabilecekleri sorulur.
- Daha sonra günümüzde kullanılan güncel bir telefon örneği çizilir.
- Gördükleri yeni nesil telefonla neler yapılabilecekleri sorulur.
- Eski cep telefonları ile şimdi kullanılan telefonlar arasında ne gibi değişimler olduğunu ve bunun nasıl olduğu hakkında tartışma başlatılır.
- Alınan güncellemeler cevabı ile Osmanlıdaki ıslahat hareketlerini güncellemelere benzetilerek Islahatlar hakkında bilgi verilmeye başlanır.
- Osmanlı devletinde yapılan ıslahatları (iyileştirme hareketlerini) sınıflandırarak cep telefonlarının güncelleme örnekleri ile anlatmaya çalışılır.

Örnek

Osmanlı devletini ilk çıkan bir cep telefonuna, telefonlardaki güncellemeleri de ıslahatlar olarak benzetilebileceği anlatılır.

Osmanlıda Yapılan Islahatlar

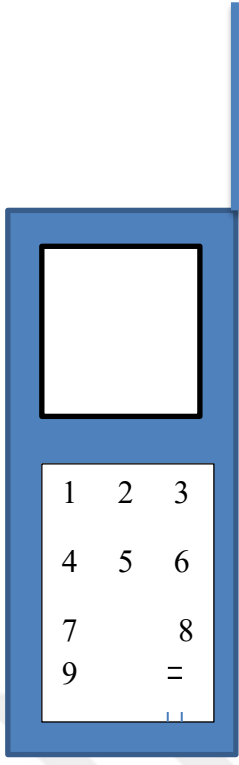
Tahtaya aşağıdaki tablo çizilerek sayılan Islahatlar başlıklar halinde yazılır. Öğrencilerden tablonun içeriğini doldurmaları istenir.

Soru: Sizce yapılan Islahatların Osmanlı Devleti'ne etkileri nasıl oldu ve bu ıslahatların devamı geldi mi? (Öğrenciler arasında tartışma başlatınız 15 dakika)

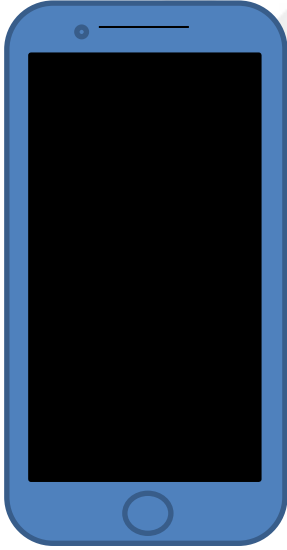
| Osmanlıda Yapılan İslahatlar | | | | |
|-------------------------------------|-----------------|------------------|-------------------|------------------|
| 1. Yönetim, | 2. Ordu, | 3.Eğitim, | 4.Ekonomi, | 5.Kültür, |
| | | | | |

| Hedef kavram | Analog | İlişki |
|---------------------|---------------|--|
| Osmanlı Devleti | Cep Telefonu | Osmanlı Devleti, ilk çıkan cep telefonlarına benzetilmiştir. |
| İslahatlar | Güncelleme | Osmanlı Devleti'nde yapılan ıslahatlar, telefonlara gelen güncellemelere benzetilmiştir. |





Dicle, bu telefonla arama yapabilir, arkadaşlarıyla sınırlı kelimeler kullanarak mesajlaşabilir.



Dicle, bu cep telefon ile konuşmak ve mesajlaşmanın yanında oyunlar oynayabilir, dosya paylaşımı yapabilir, internette gezebilir, farklı uygulamaları indirip kullanabilir.

EK-14. Altıncı Etkinlik

Ders: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 7

Süre: 40'

Öğrenme Alanı: Kültür ve Miras

Kazanım: Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.

Araç-Gereç ve Materyaller: Örnek metin, değerlendirme kağıtları.

Teknik/Yöntem: Örneklemeye, Hikâye yoluyla öğretim.

Anahtar Soru: Kültür ve Medeniyet ne demektir, fikirlerinizi söyler misiniz?

Dersin Amacı: Osmanlı Devleti içinde yaşayan farklı kültürlerin yıllarca huzur içinde beraber yaşamalarını canlandırabilme.

HEDEFLENEN ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bütün öğrenciler: Osmanlı Kültür ve Medeniyetini tanıyabileceklerdir.

Birçok öğrenci: Osmanlının ve farklı kültürlerin nasıl bir arada yaşadıklarını kavrayabileceklerdir.

Bazı öğrenciler: Osmanlı Devleti'nde ve yeni kültürlerle tanışmanın nasıl olduğunun farkına varabileceklerdir.

UYGULAMA

Öğretmen, öğrencilere anahtar soruyu sorar ve öğrencilerin kültür ve medeniyet hakkında fikirlerini paylaşmalarını ister. Çocuklara etkinlik konusu hakkında bilgiler verildikten sonra etkinliğe başlar. Renk Cümbüşü adlı metni gönüllü bir öğrencinin okumasını ister. Öğrencilere metin ile ilgili ne anladıkları sorulur. Öğrencilerin cevaplarından sonra öğretmen, çocuklar gözlerinizi kapayın ve konuşan ağaçlarla dolu bir bahçe olduğunu hayal edin der. Bu bahçede çeşit çeşit meyveler veren, meyvesi olmayıp çok güzel çiçekleri olan, meyvesi ve çiçeği olmayıp yılın her mevsimi yemyeşil yaprakları olan farklı farklı ağaçların olduğunu düşünün. Kim bu bahçeyi görse hayran hayran bakacalmış. Ağaçlar kendi aralarında muhabbet etmeyi çok severlermiş. Her sabah erken kalkan yanındakine selam verir. Sohbet etmeye başlarmış. Yılın belirli zamanları daha renkli daha canlı görünen ağaçlar diğerleri içinde hemen fark edilirmiş. Meyvesi olmayan ağaç sabırla mevsimin değişmesini yani sırasını beklermiş. Çiçek açan ağacın kokusu da bahçenin her yerini sararmış. Tüm mevsimleri yaşayan, hep yemyeşil olan ağaç onları hayranlıkla izler, yemyeşil yapraklarıyla övünürmüş. Hiçbir ağaç birbirini kıskanmaz. Uyum içinde büyürlermiş. Tabi bu ağaçlar birbirlerinden farklı oldukları için hepsinin ihtiyaçları da farklıymış. Biri güneş gören yeri daha çok severken, diğeri gölgede kendini daha iyi hissedermiş. Birisi her yıl budanmak isterken, diğeri 4 yılda bir budanınca rahatlamış. Bazıları suyu çok severken bazıları suyu hiç aramazmış. Zaman geçtikçe olgunlaşan meyvelerin tohumları yere düştükçe yeni fidanlar ve ağaçlar yetişmiş. Bu durum bahçenin zenginliğine zenginlik katmış.

Öğretmen öğrencilerden gözlerini açmalarını ister. Çocuklar, Osmanlı Devleti de tıpkı bu bahçe gibi rengarenktir. Bu bahçede farklı özelliklerdeki ağaçlar gibi Osmanlı Devleti'nde birçok kültürel özelliğe sahip insanlar bir arada yaşamış. Bu insanların kimisi Şamlı, Sofyalı, Bosnalı, Beyrutlu kimisi Bursalı, Ankaralı, Trablusgarlıydı. Tabi bu örnekleri çoğaltabiliriz... Bu insanlar tıpkı bu bahçedeki farklı ağaçlar gibiymiş. Osmanlı Devleti Kültürüne ait örnekler verilir. Öğrencilere değerlendirme soruları dağıtıldıktan sonra etkinlik sonlandırılır.

| Hedef kavram | Analog | İlişki |
|--|---------|--|
| Osmanlı Devleti | Bahçe | Osmanlı devleti ağaçlarla dolu bir bahçeye benzetilmiştir. |
| Osmanlı Devleti'nde farklı kültürde yaşayan insanlar | Ağaçlar | Osmanlı Devleti'nde farklı kültürde yaşayan insanlar ile ağaçlar arasında ilişki kurulmuş. |

ÖRNEK METİN

RENK CÜMBÜŞÜ⁵

Yedi tepe üzerine kurulmuş büyüklü bir şehir olan İstanbul, aynı zamanda farklı milletlerden ve dinlerden milyonlarca insana ev sahipliği yapıyor. Biz de bu gözde şehirde, Üsküdar'da oturuyoruz. Subaşı olan babamın mesleği gereği tanınan bir aileyiz. Oldukça hareketli, bir o kadar da renkli bir mahallede yaşıyoruz. Evimiz iki katlı, ahşap bir ev. Tahtadan merdiveni, yüksek tavanları ve özenle döşenmiş sedir odasıyla herkesin yaşamak isteyeceği kadar güzel bir ev. Bu küçük dünyamızda babam, annem, iki kardeşim, büyükbabam ve babaannemle oldukça huzurlu, mutlu bir hayat sürdürüyoruz. Evimizin sağ tarafında Agop Amcalar, sol yanında ise Natalia Teyze oturuyor. Agop Amca kuyumcu. İstanbul'daki hatırı sayılır kuyumculardan. Bu baba mesleğini, isteyerek devam ettirmiş hatta kendi oğlunun da bu geleneği devam ettirmesini istiyor içten içe. Eşi Armin Hanım'la otuz yıldır evliler ama daha yeni evlilermiş gibi sevgiyle bakıyorlar birbirlerine. "Armin Hanım" diyorum çünkü kendine abla, teyze denmesinden hoşlanmaz. Bu huysuzluğunun sebebi yaşıyla barışık olduğu zamanların geride kalması olsa gerek. Natali Teyze ise eşini üç yıl önce kaybetmiş, yalnız başına yaşayan yaşlı bir teyzemiz. Komşuluk ilişkileri son derece güçlü yaşanır bizim mahallemizde. Örneğin kim hasta olduysa hemen duyulur, iyileşinceye kadar evinden yemek eksik edilmez. Ya da birisi iki gün ortalıkta görünmese derhâl evine gidilir, iyi olup olmadığı kontrol edilir. İncancı, dili, dini ve ırkı ne olursa olsun, özel günlerde herkes bir araya gelir, o günü kutlar. En güzel günler Ramazan ayında yaşanır. Eşsiz lezzette iftar sofraları hazırlanır, bu sofraların etrafında Müslüman, Hristiyan ve Yahudiler bir araya gelir, aynı anda yemeğe başlar, bol sohbetli bir gece geçiririz. Tabi Paskalya bayramları da mahallemizde aynı güzellikte yaşanır. Birbirinden renkli yumurtalar kapı kapı gezdirilir. Aslında bu sadece ne bizim mahallemizde ne de İstanbul'a has bir güzellik. Bu, tüm Osmanlı coğrafyasına mal olmuş bir kardeşlik, birlikte yaşama becerisidir. Bu yüzden gün içinde hem camiden yükselen ezan sesini hem de kilise çanını duymak mümkündür. Cuma günleri öğle vaktinde kalabalık Müslüman topluluğunu camide gördüğünüz gibi cumartesi günleri Yahudileri sinagoglarda, pazar günleri de Hristiyanları kiliselerde görebilirsiniz. Daha geçen ay, mahallemizdeki aşınmış, yıpranmış duvarlarıyla zamana direnmeye çalışan tarihî kilise, Kadı'nın emriyle onarıldı. Mahallenin tüm erkekleri de bu onarıma alın terleriyle katkıda bulundular. İşte bizim için "Osmanlı" demek, böyle bir şey... Kardeşçe, huzur içinde aynı toprakları paylaşmak, ülkemiz için çalışmak demek. Aslında her birimiz, şahane bir tabloyu oluşturan farklı güzellikte renklerimiz.

⁵ (Selçuk Beşir Demir, Hamza Akengin, Hikâyelerle Sosyal Bilgiler Öğretimi, s. 83-84), [Açıl, Güvenç, Hayta ve Kılıç, 7. Sosyal Bilgiler ders kitabı, 2019, s.62).

Değerlendirme Soruları

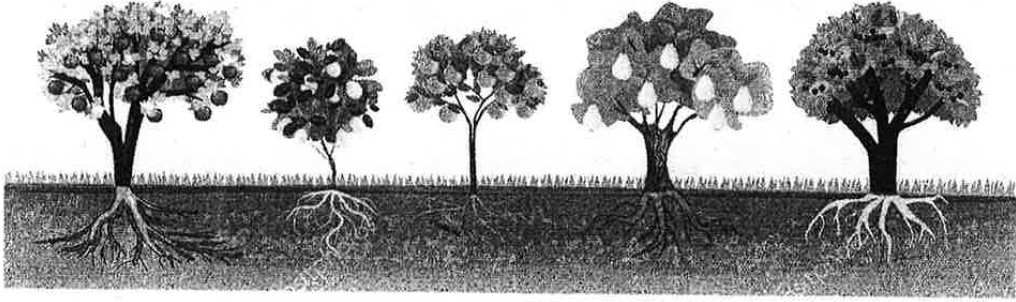


1. Büyüklerinizin (Dede ve nineniz vs.) eskiden yaptığı ama günümüzde çok yapılmayan bir gelenek var mı?

2. Bayramlarda, düğünlerde ve özel günlerinizde ailenizde kültür haline gelen şeyler gördünüz mü?

3. Çevrenizde farklı dille konuşan, yaşam tarzı sizden farklı insanlar var mı? Onlarla tanıştınız mı, onlarda dikkatinizi çeken ne oldu bilgi verebilir misin?

Değerlendirme Soruları



1. Büyüklerinizin (Dede ve nineniz vs.) eskiden yaptığı ama günümüzde çok yapılmayan bir gelenek var mı?

Eskiden tüm komşular birbirini tıtır, hergün bahçeye gidilir, hep anlaşıp çok yakınlardı.

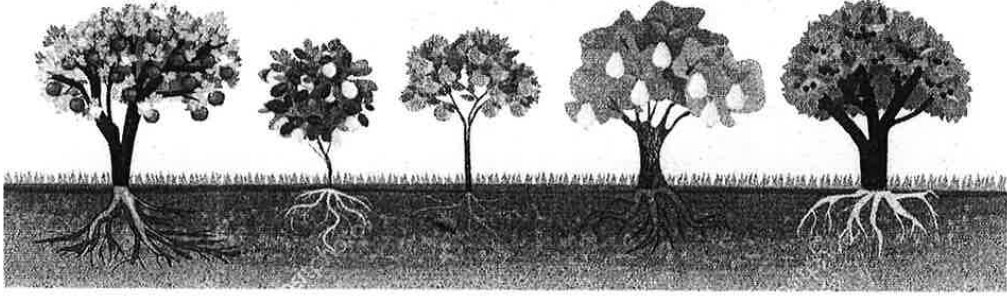
2. Bayramlarda, düğünlerde ve özel günlerinizde ailenizde kültür haline gelen şeyler gördünüz mü?

Evet, büyüklerin elini öpmek, yeni kıyafetler almak, para almak ve birbirimizi ziyaret etmek.

3. Çevrenizde farklı dille konuşan, yaşam tarzı sizden farklı insanlar var mı? Onlarla tanıştınız mı, onlarda dikkatinizi çeken ne oldu bilgi verebilir misin?

Evet var. Onların yemekleri ve vatan sevgileri bimi cetti.

Değerlendirme Soruları



1. Büyüklerinizin (Dede ve nineniz vs.) eskiden yaptığı ama günümüzde çok yapılmayan bir gelenek var mı?

Eskiden ninen kendi kendine iğne batırarak dövme yapıyordu. Yeni doğum yapmış kadınların sütü alınıp yakılır ve bir iğneyi mum ile ısıtıp süte sokup kendi derilerine batırarak dövme yaparlardı.

2. Bayramlarda, düğünlerde ve özel günlerinizde ailenizde kültür haline gelen şeyler gördünüz mü?

Juvarlanca yemek olabilir ve ailecek bir araya gelip bayramlaşılır.

3. Çevrenizde farklı dille konuşan, yaşam tarzı sizden farklı insanlar var mı? Onlarla tanıştınız mı, onlarda dikkatinizi çeken ne oldu bilgi verebilir misin?

Annemin ailesi kerece konuşuyor fakat onlara öze pek bir şey yok.

EK-15. Madde Analiz Ölçütleri

| Maddeler | Madde Güçlük İndeks Ölçütü | Madde Ayırt Edicilik Ölçütü |
|----------|----------------------------|--|
| Madde 1 | (0,69) kolay madde | (0,23) orta düzeyde düzeltilmesi gereken madde |
| Madde 2 | (0,52) orta güçlükte madde | (0,46) çok kaliteli madde |
| Madde 3 | (0,59) orta güçlükte madde | (0,44) çok kaliteli madde |
| Madde 4 | (0,42) orta güçlükte madde | (0,44) çok kaliteli madde |
| Madde 5 | (0,38) zor madde | (0,52) çok kaliteli madde |
| Madde 6 | (0,60) kolay madde | (0,49) çok kaliteli madde |
| Madde 7 | (0,48) orta güçlükte madde | (0,38) iyi bir madde |
| Madde 8 | (0,54) orta güçlükte madde | (0,48) çok kaliteli madde |
| Madde 9 | (0,51) orta güçlükte madde | (0,58) çok kaliteli madde |
| Madde 10 | (0,30) zor madde | (0,27) orta düzeyde madde, düzeltilebilir. |
| Madde 11 | (0,19) çok zor madde | (-0,01) ayırt ediciliği zayıf madde |
| Madde 12 | (0,38) zor madde | (0,23) orta düzeyde madde, düzeltilebilir. |
| Madde 13 | (0,56) orta güçlükte madde | (0,44) çok kaliteli madde |
| Madde 14 | (0,57) orta güçlükte madde | (0,59) çok kaliteli madde |
| Madde 15 | (0,31) zor madde | (0,14) ayırt ediciliği zayıf madde |
| Madde 16 | (0,31) zor madde | (0,16) ayırt ediciliği zayıf madde |
| Madde 17 | (0,37) zor madde | (0,25) orta düzeyde madde, düzeltilebilir. |
| Madde 18 | (0,38) zor madde | (0,44) çok kaliteli madde |
| Madde 19 | (0,34) zor madde | (0,38) iyi bir madde, geliştirilebilir |
| Madde 20 | (0,34) zor madde, | (0,28) orta güçlükte madde, düzeltilebilir. |
| Madde 21 | (0,62) kolay madde, | (0,63) çok kaliteli madde |
| Madde 22 | (0,27) zor madde | (0,22) orta düzeyde madde, düzeltilmeli. |
| Madde 23 | (0,22) zor madde | (0,20) orta düzeyde madde, düzeltilmeli |
| Madde 24 | (0,35) zor madde, | (0,22) orta düzeyde madde, düzeltilmeli |
| Madde25 | (0,41) orta güçlükte madde | (0,41) çok kaliteli madde |
| Madde 26 | (0,53) orta güçlükte madde | (0,77) çok kaliteli madde, |
| Madde 27 | (0,28) zor madde | (0,02) ayırt ediciliği zayıf |
| Madde 28 | (0,56) orta güçlükte | (0,52) çok kaliteli madde |
| Madde 29 | (0,49) orta güçlükte madde | (0,57) çok kaliteli madde |
| Madde 30 | (0,49) orta güçlükte madde | (0,59) çok kaliteli madde |
| Madde 31 | (0,62) orta güçlükte madde | (0,49) çok kaliteli madde |
| Madde 32 | (0,41) orta güçlükte madde | (0,33) iyi bir madde geliştirilebilir |
| Madde 33 | (0,31) zor madde, | (0,40) çok kaliteli madde |
| Madde 34 | (0,24) zor madde. | (0,21) orta düzeyde madde, düzeltilebilir. |
| Madde 35 | (0,41) orta güçlükte madde | (0,57) çok kaliteli madde |
| Madde 36 | (0,41) orta güçlükte madde | (0,51) çok kaliteli madde |
| Madde 37 | (0,35) orta güçlükte madde | (0,33) iyi bir madde, geliştirilebilir |
| Madde 38 | (0,35) zor madde | (0,52) çok kaliteli madde |
| Madde 39 | (0,38) zor madde | (0,46) çok kaliteli madde |
| Madde 40 | (0,31) orta güçlükte madde | (0,36) iyi bir madde |
| Madde 41 | (0,28) zor bir madde | (0,19) ayırt ediciliği zayıf |
| Madde 42 | (0,25) zor madde | (0,35) iyi bir madde |

EK-16. Madde Havuzunun Uzmanlara Gönderilmeden Önceki Hali

| | |
|-----|---|
| 1. | Sosyal bilgiler dersini zevkle dinlerim. |
| 2. | Sosyal bilgiler dersinde işlenen konular bana çok gerçekçi gelir. |
| 3. | Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerimi çok anlamlı buluyorum. |
| 4. | Sosyal bilgiler dersinin gelişimim için önemli olduğunu düşünürüm. |
| 5. | Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerimi faydalı bulurum. |
| 6. | Sosyal bilgiler dersinde öğrenme isteğim artar. |
| 7. | Sosyal bilgiler dersinde zamanın nasıl geçtiğinin farkına varmam. |
| 8. | Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerimin kalıcı olduğunu düşünürüm. |
| 9. | Sosyal bilgiler dersinde uygulanan etkinlikler ile öğrenmem kolaylaşır. |
| 10. | Sosyal bilgiler dersinde sınıf içi etkinliklerin olması çok hoşuma gidiyor. |
| 11. | Sosyal bilgiler ders saatinin daha fazla olmasını isterim. |
| 12. | Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerimin günlük hayatta yeri olduğunu düşünürüm. |
| 13. | Sosyal bilgiler dersini oluşturan konuları kolay öğreniyorum. |
| 14. | Sosyal bilgiler dersine girmekten çok mutluluk duyuyorum. |
| 15. | Sosyal bilgiler derslerinde çok eğleniyorum. |
| 16. | Sosyal bilgiler dersinin boş geçmesi beni mutsuz eder. |
| 17. | Sosyal bilgiler derslerini sabırsızlıkla beklerim. |
| 18. | Sosyal bilgiler dersine hazırlıklı giderim. |
| 19. | Sosyal bilgiler dersi diğer derslere karşı motivasyonumu artırır. |
| 20. | Sosyal bilgiler dersi ile merak duygum gelişir ve ders farklı konuları araştırmamı destekler. |
| 21. | Sosyal bilgiler dersinde başka hiçbir şeyle meşgul olmam. |
| 22. | Sosyal bilgiler dersinde kendimi çok enerjik hissedirim. |
| 23. | Sosyal bilgiler dersinde hayatın içinden konuları öğrenir ve bunları yaşamıma aktarırım. |
| 24. | Sosyal bilgiler dersi bittikten sonra konuları tekrar ederim. |
| 25. | Sosyal bilgiler dersi beni hayata hazırlar. |
| 26. | Sosyal bilgiler dersi benim için olmazsa olmaz. |
| 27. | Sosyal bilgiler dersiyle tarihimizi öğrenmek beni çok heyecanlandırır. |
| 28. | Sosyal bilgiler dersi doğaya ve çevreye karşı daha bilinçli davranmamı sağlar. |
| 29. | Sosyal bilgiler dersi ile hayatımı kolaylaştırıcı bilgiler öğreniyorum. |
| 30. | Sosyal bilgiler dersi ile olaylara karşı bakış açım değişti. |
| 31. | Sosyal bilgiler dersi farklılıklara karşı tavrımın değişmesini sağladı. |
| 32. | Sosyal bilgiler dersi ile kültürüme ait öğeleri öğrenmek beni mutlu eder. |
| 33. | Sosyal bilgiler dersi arkadaşlık ilişkilerimin gelişmesini sağlar. |
| 34. | Sosyal bilgiler dersi ile birçok ders ile ilgili konuları öğrenmek beni mutlu eder. |
| 35. | Sosyal bilgiler dersi diğer derslere karşı bakış açımın değişmesini sağlar. |
| 36. | Sosyal bilgiler dersi kapsamındaki geziler ile ders daha keyifli hale geliyor. |
| 37. | Sosyal bilgiler dersine zamanında girerim. |
| 38. | Sosyal bilgiler dersi ile sorumluluklarımın farkına varırım. |
| 39. | Sosyal bilgiler dersi ailemle ilişkilerimin daha iyi olmasını sağlar. |
| 40. | Sosyal bilgiler dersi ile başkalarının duygu ve düşüncelerine saygı göstermeyi öğrenirim. |
| 41. | Sosyal bilgiler dersi farklı aktiviteler yapmamı sağlar. |
| 42. | Sosyal bilgiler dersi arkadaşlarımla grup çalışması yapmamı sağlar. |
| 43. | Sosyal bilgiler dersi öğretmenim ile iyi bir bağ kurmamı sağlar. |
| 44. | Sosyal bilgiler dersinde öğrendiğim konuları araştırma yaparak geliştiririm. |
| 45. | Sosyal bilgiler dersi ödev yapma sorumluluğumu geliştirdi. |
| 46. | Sosyal bilgiler dersi sayesinde farklı fiziksel özelliklere saygı duyarım. |
| 47. | Sosyal bilgiler dersi sayesinde canlılara karşı daha duyarlı davranırım. |
| 48. | Sosyal bilgiler dersi okul kurallarına uymamı sağlar. |
| 49. | Sosyal bilgiler dersi sayesinde daha disiplinli davranırım. |
| 50. | Sosyal bilgiler dersi sayesinde topluluk önünde kendimi daha iyi ifade edebiliyorum. |

EK-17. Uzman Görüşü Sonrası Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Madde

Havuzu

| | |
|----|---|
| 1 | Sosyal bilgiler dersini ilgiyle dinlerim. |
| 2 | Sosyal bilgiler dersinde işlenen konular bana çok gerçekçi gelir. |
| 3 | Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerimi çok anlamlı buluyorum. |
| 4 | Sosyal bilgiler dersinin gelişimim için önemli olduğunu düşünürüm. |
| 5 | Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerimi faydalı bulurum. |
| 6 | Sosyal bilgiler dersinde öğrenme isteğim artar. |
| 7 | Sosyal bilgiler dersinde zamanın nasıl geçtiğinin farkına varmam. |
| 8 | Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerimin kalıcı olduğunu düşünürüm. |
| 9 | Sosyal bilgiler dersinde uygulanan etkinlikler ile öğrenmem kolaylaşır. |
| 10 | Sosyal bilgiler dersinde sınıf içi etkinliklerin olması çok hoşuma gidiyor. |
| 11 | Sosyal bilgiler ders saatinin daha fazla olmasını isterim. |
| 12 | Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerimin günlük hayatta yeri olduğunu düşünürüm. |
| 13 | Sosyal bilgiler dersini oluşturan konuları kolay öğreniyorum. |
| 14 | Sosyal bilgiler dersine girmekten çok mutluluk duyuyorum. |
| 15 | Sosyal bilgiler dersini güncel olaylarla ilişkilendiriyorum. |
| 16 | Sosyal bilgiler dersinin boş geçmesi beni mutsuz eder. |
| 17 | Sosyal bilgiler derslerini sabırsızlıkla beklerim. |
| 18 | Sosyal bilgiler dersine hazırlıklı giderim. |
| 19 | Sosyal bilgiler dersi diğer derslere karşı motivasyonumu artırır. |
| 20 | Sosyal bilgiler dersi ile merak duygum gelişir ve ders farklı konuları araştırmamı destekler. |
| 21 | Sosyal bilgiler dersinde başka hiçbir şeyle meşgul olmam. |
| 22 | Sosyal bilgiler dersinde kendimi çok istekli hissederim. |
| 23 | Sosyal bilgiler dersinde hayatın içinden konuları öğrenir ve bunları yaşamıma aktarırım. |
| 24 | Sosyal bilgiler dersi bittikten sonra konuları tekrar ederim. |
| 25 | Sosyal bilgiler dersi beni hayata hazırlar. |
| 26 | Sosyal bilgiler dersi benim için önemlidir. |
| 27 | Sosyal bilgiler dersiyle tarihimizi öğrenmek beni çok heyecanlandırır. |
| 28 | Sosyal bilgiler dersi doğaya ve çevreye karşı daha bilinçli davranmamı sağlar. |
| 29 | Sosyal bilgiler dersi ile hayatımı kolaylaştırıcı bilgiler öğreniyorum. |
| 30 | Sosyal bilgiler dersi ile olaylara karşı bakış açım değişti. |
| 31 | Sosyal bilgiler dersi farklılıklara karşı tavrımın değişmesini sağladı. |
| 32 | Sosyal bilgiler dersi ile kültürüme ait öğeleri öğrenmek beni mutlu eder. |
| 33 | Sosyal bilgiler dersi arkadaşlık ilişkilerimin gelişmesini sağlar. |
| 34 | Sosyal bilgiler dersi ile birçok ders ile ilgili konuları öğrenmek beni mutlu eder. |
| 35 | Sosyal bilgiler dersi diğer derslere karşı bakış açımın değişmesini sağlar. |
| 36 | Sosyal bilgiler dersi kapsamındaki geziler ile ders daha keyifli hale geliyor. |
| 37 | Sosyal bilgiler dersine zamanında girerim. |
| 38 | Sosyal bilgiler dersi ile sorumluluklarımın farkına varırım. |
| 39 | Sosyal bilgiler dersi ailemle ve çevremle ilişkilerimin daha iyi olmasını sağlar. |
| 40 | Sosyal bilgiler dersi ile başkalarının duygu ve düşüncelerine saygı göstermeyi öğrenirim. |
| 41 | Sosyal bilgiler dersi farklı aktiviteler yapmamı sağlar. |
| 42 | Sosyal bilgiler dersi arkadaşlarımla grup çalışması yapmamı sağlar. |
| 43 | Sosyal bilgiler dersi öğretmenim ile iyi bir bağ kurmamı sağlar. |
| 44 | Sosyal bilgiler dersinde öğrendiğim konuları araştırma yaparak geliştiririm. |
| 45 | Sosyal bilgiler dersi ödev yapma sorumluluğumu geliştirdi. |
| 46 | Sosyal bilgiler dersi sayesinde farklı fiziksel özelliklere saygı duyarım. |
| 47 | Sosyal bilgiler dersi sayesinde canlılara ve doğaya karşı daha duyarlı davranırım. |
| 48 | Sosyal bilgiler dersi okul kurallarına uymamı sağlar. |
| 49 | Sosyal bilgiler dersi sayesinde daha disiplinli davranırım. |
| 50 | Sosyal bilgiler dersi sayesinde topluluk önünde kendimi daha iyi ifade edebiliyorum. |

EK-18. Maddelere Yönelik Regresyon Ağırlık Oranları

| İlişki Yönü | Estimate (Tahmin) | S.E. (Standart Hata) | C.R. (Kritik Oran) | P. (Sig.) |
|-------------|-------------------|----------------------|--------------------|-----------|
| M1<--- F1 | 1,000 | | | |
| M2<--- F1 | 0,948 | ,135 | 7,040 | *** |
| M3<--- F1 | 0,802 | ,145 | 5,540 | *** |
| M4<--- F1 | 0,678 | ,155 | 4,381 | *** |
| M5<--- F1 | 0,797 | ,135 | 5,895 | *** |
| M6<--- F1 | 1,068 | ,141 | 7,599 | *** |
| M7<--- F1 | 1,003 | ,148 | 6,758 | *** |
| M8<--- F1 | 0,860 | ,128 | 6,721 | *** |
| M9<--- F1 | 1,045 | ,131 | 8,008 | *** |
| M10<---F1 | 0,770 | ,148 | 5,193 | *** |
| M11<---F1 | 0,711 | ,141 | 5,029 | *** |
| M12<---F2 | 1,000 | | | |
| M13<---F2 | 0,939 | ,206 | 4,555 | *** |
| M14<---F2 | 1,181 | ,218 | 5,426 | *** |
| M15<---F2 | 0,573 | ,194 | 2,957 | ,003 |
| M16<---F2 | 0,819 | ,171 | 4,793 | *** |
| M17<---F2 | 1,212 | ,221 | 5,497 | *** |
| M18<---F2 | 0,928 | ,190 | 4,878 | *** |
| M19<---F2 | 0,732 | ,197 | 3,711 | *** |
| M20<---F3 | 1,000 | | | |
| M21<---F3 | 0,876 | ,153 | 5,721 | *** |
| M22<---F3 | 0,990 | ,146 | 6,787 | *** |
| M23<---F3 | 0,850 | ,150 | 5,647 | *** |
| M24<---F3 | 0,982 | ,147 | 6,673 | *** |
| M25<---F3 | 0,844 | ,163 | 5,181 | *** |
| M26<---F3 | 0,857 | ,178 | 4,805 | *** |
| M27<---F3 | 0,922 | ,184 | 5,012 | *** |
| M28<---F4 | 1,000 | | | |
| M29<---F4 | 1,290 | ,318 | 4,062 | *** |
| M30<---F4 | 1,468 | ,348 | 4,223 | *** |
| M31<---F4 | 1,443 | ,340 | 4,239 | *** |
| M32<---F4 | 1,242 | ,320 | 3,879 | *** |
| M33<---F5 | 1,000 | | | |
| M34<---F5 | 0,790 | ,184 | 4,285 | *** |
| M35<---F5 | 0,676 | ,174 | 3,886 | *** |

EK-19. Standardize Regresyon Katsayıları

| İlişki yönü | Tahmin | İlişki yönü | Tahmin |
|--------------------|---------------|--------------------|---------------|
| M1<--- F1 | 0,786 | M19<---F2 | 0,489 |
| M2<--- F1 | 0,744 | M20<---F3 | 0,788 |
| M3<--- F1 | 0,609 | M21<---F3 | 0,647 |
| M4<--- F1 | 0,494 | M22<---F3 | 0,750 |
| M5<--- F1 | 0,643 | M23<---F3 | 0,640 |
| M6<--- F1 | 0,790 | M24<---F3 | 0,739 |
| M7<--- F1 | 0,720 | M25<---F3 | 0,593 |
| M8<--- F1 | 0,717 | M26<---F3 | 0,554 |
| M9<--- F1 | 0,823 | M27<---F3 | 0,576 |
| M10<---F1 | 0,576 | M28<---F4 | 0,500 |
| M11<---F1 | 0,560 | M29<---F4 | 0,696 |
| M12<---F2 | 0,611 | M30<---F4 | 0,755 |
| M13<---F2 | 0,629 | M31<---F4 | 0,761 |
| M14<---F2 | 0,803 | M32<---F4 | 0,637 |
| M15<---F2 | 0,378 | M33<---F5 | 0,715 |
| M16<---F2 | 0,673 | M34<---F5 | 0,586 |
| M17<---F2 | 0,820 | M35<---F5 | 0,525 |
| M18<---F2 | 0,689 | | |