

**T.C.**  
**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİ İLE  
DİZGELİ EĞİTİMİN 4.SINIF SOSYAL BİLGİLER  
DERSİNDE BAŞARIYA, KALICILIĞA VE TUTUMA  
ETKİSİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

**Selma KORKMAZ TOKLUCU**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**KIRŞEHİR**  
**OCAK 2013**

**T.C.**  
**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİ İLE  
DİZGELİ EĞİTİMİN 4.SINIF SOSYAL BİLGİLER  
DERSİNDE BAŞARIYA, KALICILIĞA VE TUTUMA  
ETKİSİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

**Selma KORKMAZ TOKLUCU**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**DANIŞMAN**  
**Yrd. Doç. Dr. Bayram TAY**

**KIRŞEHİR**  
**OCAK 2013**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,**

Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan .....(İmza)

Yrd. Doç. Dr. Nuri BALOĞLU

Üye.....(İmza)

Yrd. Doç. Dr. Mutlu Pınar DEMİRCİ GÜLER

Üye.....(İmza)

Yrd. Doç. Dr. Bayram TAY

(Tez Danışmanı)

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

(İmza Yeri)

Akademik Unvan, Adı-Soyadı

Enstitü Müdürü

## ÖZET

Bu araştırma, ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Yaşadığımız Yer” ünitesinin öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, dizgeli eğitim ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına, kalıcılığa ve tutuma etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Kırşehir ili, A İlköğretim Okulu ve B İlköğretim Okulu 4. sınıfta okuyan dört sınıfta gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deney-1 grubunda işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, deney-2 grubunda dizgeli eğitim, kontrol-1 ve kontrol-2 grubunda ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulanmıştır. Verilerin elde edilebilmesi için Sosyal Bilgiler Başarı Testi geliştirilmiş, Kurnaz (2000) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeğinden yararlanılmış, ayrıca kalıcılık testi kullanılmıştır. Ölçme araçlarından Sosyal Bilgiler Başarı Testi ile Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak, kalıcılık testi ise araştırma bittikten 4 hafta sonra uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15 programından yararlanılmış ve veriler  $p \geq 0.05$  anlamlılık düzeyinde karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları elde edildikten sonra grupların ortalama puanları ve puan dağılımlarının standart sapmaları hesaplanmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ve dizgeli eğitimin öğrencilerin akademik başarılarını, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını artırmada ve öğrencilerin edindikleri bilgilerin kalıcılığında etkili olduğu, ancak öğrencilerin cinsiyetlerinin akademik başarı, tutum ve kalıcılıkta etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının kontrol-1 ve kontrol-2 grubunda öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğu ancak; Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını geliştirmede olumsuz yönde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının kontrol-1 grubunda öğrencilerin edindikleri bilgilerin kalıcılığında etkili olduğu, ancak kontrol-2 grubunda öğrencilerin edindikleri bilgilerin kalıcılığında etkili olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca

öğrencilerin cinsiyetlerinin akademik başarılarına ve kalıcı öğrenmeye etkisi olmadığı bulunmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı son test puanlarının birbirinden anlamlı düzeyde farklı olmadığı, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin, dizgeli eğitim ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşıma göre öğrenci tutumlarında daha etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve dizgeli eğitimin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrencilerin edindikleri bilgilerin kalıcılığında daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, dizgeli eğitim, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, tutum

## ABSTRACT

The present research was conducted in order to determine the effect of the cooperation based learning method, systematic education and a constructivist learning approach on students' success, their capacity for knowledge retention, and their attitudes in teaching the unit titled "The Place We Lived In" of Social Studies Course, in the 4th grades in primary schools.

The research was conducted in four classes receiving education in the 4th grade of the A Primary and the B Primary Schools in the Kırşehir province of Turkey. A pretest-posttest control group design was used in the research. A cooperation based learning method was applied in the experimental-1 group; systematic education was applied in the experimental-2 group while a constructivist learning approach was applied in the control-1 and control-2 groups. In order to obtain the data, a Social Studies Achievement Test was developed; the Social Studies Attitude Scale developed by Kurnaz (2000) was made use of; a retention test was also used. Among the measuring means, the Social Studies Achievement Test and the Social Studies Attitude Scale were applied as pretest and posttest in the experimental and control groups; a retention test was applied after 4 weeks following the completion of the research. The SPSS 15 program was made use of in data analysis and the data were compared at the  $p \geq 0.05$  significance level. After obtaining the pretest and posttest points of the experimental and control groups, the average points of the groups and the standard deviation of point distribution was calculated.

According to the findings obtained at the end of the research, it was found that the cooperation based learning method and systematic education were effective on increasing attitudes regarding social studies, and the academic success of the students, and their capacity for knowledge retention, but the students' genders were not effective on the academic success, attitude and knowledge retention.

It was concluded that a constructivist learning approach was effective in increasing the academic successes of the students in the control-1 and control-2 groups; but it affected the development of the attitudes towards social studies negatively. It was determined that a constructivist learning approach was effective on the capacity for knowledge retention of the students in the control-1 group; but it was

not effective on the capacity for knowledge retention for the students in the control-2 group. Also, it was found that students' genders were not effective on their academic successes and their permanent learning.

It was concluded that academic success posttest points of the experimental and control groups were not significantly different from each other; the cooperation based learning method was more effective on the attitudes of the students than was systematic education and a constructivist learning approach. It was found that the cooperation based learning method and systematic education was more effective on the capacity for knowledge retention with respect to the constructivist approach.

**Key Words:** Social studies, cooperation based learning method, systematic education, constructivist learning approach, and attitude.

## ÖNSÖZ

Günümüzde bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler eğitim ortamlarına ve programlara da yansımaktadır. Sosyal Bilgiler öğretim programı ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı esas alınarak yeniden şekillendirilmiştir. Bu yaklaşım öğrenciyi merkeze alan, öğretmenin rehberlik ederek öğrencinin öğrenmesine yardımcı olan bir yaklaşımdır.

İlköğretim 4. sınıftan itibaren başlayan Sosyal Bilgiler derslerine olan ilginin diğer derslere göre az olması, zor ve ezbere dayalı bir ders olarak algılanması daha farklı yöntem ve tekniklerin uygulanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersi eğitimi verilirken farklı yöntem ve teknikler kullanarak iyi bir öğretim gerçekleştirilmelidir. Kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesinde, olumlu tutum geliştirmede, etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasında kullanılacak farklı yöntem ve teknikler etkili olmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve dizgeli eğitim de öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerinde, kalıcı öğrenmeyi geliştirmede etkilidir. Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının önemini anlaması amaçlanan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı ve bu konuyla ilgilenen herkese kaynak olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışma Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve dizgeli eğitimin öğrenci başarısına, kalıcılığa ve tutuma etkililiğini belirlemek için gerçekleştirilmiştir.

Tezimin her aşamasında bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan, yol gösteren danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Bayram TAY'a, çalışmayı titizlikle inceleyen, değerlendiren ve katkıda bulunan jüri üyeleri değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Nuri BALOĞLU'na ve Yrd. Doç. Dr. M. Pınar DEMİRCİ GÜLER'e sonsuz teşekkür ederim. Türkçe yazım kurallarına uygunluğunu denetleyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Remzi CAN'a, verilerin analizi kısmında yardımcı olan Dr. Zafer KUŞ'a ve tezimin uygulama sürecinde; uygulama yaptığım ilköğretim okullarındaki öğrencilere ve öğretmenlere teşekkür ederim. Hayatım boyunca benden desteğini esirgemeyen, her zaman yanımda olan anne ve babama, biricik kızım Eylül Sena'ya ve canım eşim Orhan'a sonsuz teşekkür ederim.

Selma KORKMAZ TOKLUCU



## İÇİNDEKİLER

İçindekiler	Sayfa No
<b>ÖZET</b> .....	<i>i</i>
<b>ABSTRACT</b> .....	<i>iii</i>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<i>v</i>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<i>vi</i>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<i>ix</i>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<i>xii</i>
<b>SİMGELER VE KISALTMALAR</b> .....	<i>xiii</i>
<b>BÖLÜM I</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1. PROBLEM DURUMU</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ</b> .....	<b>3</b>
<b>1.3. PROBLEM CÜMLESİ</b> .....	<b>5</b>
<b>1.4. ALT PROBLEMLER</b> .....	<b>5</b>
<b>1.5. HİPOTEZLER</b> .....	<b>8</b>
<b>1.6. SAYILTILAR</b> .....	<b>11</b>
<b>1.7. SINIRLILIKLAR</b> .....	<b>11</b>
<b>1.8.TANIMLAR</b> .....	<b>11</b>
<b>BÖLÜM II</b> .....	<b>13</b>
<b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>13</b>
<b>2.1. EĞİTİM</b> .....	<b>13</b>
<b>2.2. SOSYAL BİLGİLER VE EĞİTİMİ</b> .....	<b>14</b>
<b>2.3. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMI</b> .....	<b>18</b>
2.3.1.Yapılandırıcı Yaklaşım Türleri.....	21
2.3.2. Yapılandırıcılıkta Program.....	22
2.3.3. Yapılandırıcılıkta Bilgi.....	23
2.3.4. Yapılandırıcı Yaklaşım Göre Öğrenme.....	24
2.3.5. Yapılandırıcı Öğrenmede Öğretmen ve Öğrencinin Rolü.....	25
2.3.6. Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımını Sınıfta Uygulama.....	30
2.3.7. Yapılandırıcı Eğitim Ortamlarında Değerlendirme.....	31
<b>2.4. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ÖĞRETİM STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLERİ</b> .....	<b>32</b>
2.4.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Öğretim Stratejileri.....	33
2.4.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Yöntem Teknikler.....	34
<b>2.5. İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİ</b> .....	<b>37</b>

2.5.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Önemli İlkeleri .....	41
2.5.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Küme Çalışması Değildir .....	44
2.5.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Üstün Yönleri .....	45
2.5.4. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Eksik Yönleri.....	46
2.5.5. İşbirliğine Dayalı Öğretim Teknikleri .....	46
<b>2.6. DİZGELİ EĞİTİM (ÖĞRETİM).....</b>	<b>55</b>
<b>2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>70</b>
2.7.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	70
2.7.2. Dizgeli Eğitim İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	79
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>87</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>87</b>
<b>3.1 ARAŞTIRMA MODELİ.....</b>	<b>87</b>
<b>3.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ.....</b>	<b>90</b>
<b>3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....</b>	<b>91</b>
3.3.1. Sosyal Bilgiler Başarı Testi (SBBT) (Ek-3) .....	91
3.3.2. Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği (SBTÖ) (Ek-4).....	97
3.3.3. Kalıcılık Testi (KT) .....	98
<b>3.4. ARAŞTIRMA SÜRECİ VE VERİLERİN TOPLANMASI .....</b>	<b>98</b>
<b>3.5. VERİLERİN ANALİZİ .....</b>	<b>101</b>
<b>BÖLÜM IV.....</b>	<b>102</b>
<b>BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>102</b>
<b>4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Öntest Puanlarına Göre Karşılaştırılması.....</b>	<b>102</b>
<b>4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....</b>	<b>103</b>
4.2.1. Deney-1 Grubunun Öntest ve Sontest Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	103
4.2.2. Deney-2 Grubunun Öntest ve Sontest Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	104
4.2.3. Kontrol-1ve Kontrol-2 Gruplarının Öntest ve Sontest Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	105
4.2.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Düzeylerinin Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	107
4.2.5. Deney-1 Grubunun Cinsiyete Göre Akademik Başarı Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	108
4.2.6. Deney-2 Grubunun Cinsiyete Göre Akademik Başarı Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	109
4.2.7. Kontrol-1 ve Kontrol-2 Gruplarının Cinsiyete Göre Akademik Başarı Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	110
<b>4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Öntest Puanlarına Göre Karşılaştırılması ...</b>	<b>112</b>
<b>4.4.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....</b>	<b>113</b>
4.4.1.Deney-1 Grubunun Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	113
4.4.2.Deney-2 Grubunun Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	114

4.4.3.Kontrol-1 ve Kontrol-2 Gruplarının Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	115
4.4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	116
4.4.5.Deney-1 Grubunun Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	118
4.4.6.Deney-2 Grubunun Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	119
4.4.7. Kontrol-1 ve Kontrol-2 Gruplarının Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	120
<b>4.5. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....</b>	<b>122</b>
4.5.1. Deney-1 Grubunun Sontest ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	122
4.5.2. Deney-2 Grubunun Sontest ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	123
4.5.3. Kontrol-1 ve Kontrol-2 Gruplarının Sontest ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	124
4.5.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	126
4.5.5. Deney-1 Grubunun Cinsiyete Göre Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	127
4.5.6. Deney-2 Grubunun Cinsiyete Göre Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	128
4.5.7. Kontrol-1 ve Kontrol-2 Grubunun Cinsiyete Göre Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	129
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>131</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>131</b>
5.1. SONUÇLAR .....	131
5.2.ÖNERİLER .....	141
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>143</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>155</b>
<b>EK.1: “YAŞADIĞIMIZ YER” ÜNİTESİNE AİT KAZANIMLAR VE İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN UYGULANDIĞI DERS PLANLARI .....</b>	<b>156</b>
<b>EK.2: “YAŞADIĞIMIZ YER” ÜNİTESİNE AİT KAZANIMLAR (HEDEF VE DAVRANIŞLAR) VE DİZGELİ EĞİTİMİN UYGULANDIĞI DERS PLANLARI.....</b>	<b>210</b>
<b>EK.3: SOSYAL BİLGİLER BAŞARI TESTİ .....</b>	<b>277</b>
<b>EK.4: SOSYAL BİLGİLER TUTUM ÖLÇEĞİ .....</b>	<b>285</b>
<b>EK.5:İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN UYGULANDIĞI SINIFA AİT ÖĞRENCİ RESİMLERİ.....</b>	<b>287</b>
<b>EK.6:DİZGELİ EĞİTİMİN UYGULANDIĞI SINIFA AİT ÖĞRENCİ RESİMLERİ .....</b>	<b>291</b>
<b>EK.7: ARAŞTIRMA İZİNİ.....</b>	<b>295</b>

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo Adı</b>	<b>Sayfa No</b>
Tablo 3.1. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü	89
Tablo 3.2. Araştırmanın Çalışma Grupları	91
Tablo 3.3. Yaşadığımız Yer Ünitesi Konu ve Kazanımları	92
Tablo 3.4. Yaşadığımız Yer Ünitesi Belirtke Tablosu	93
Tablo 3.5. Başarı Testi Madde Güçlük İndisleri Sonuçları	94
Tablo 3.6. Başarı Testi Madde Ayırt Edicilik İndisleri Sonuçları	95
Tablo 3.7. Başarı Testi Madde Toplam Korelasyonu ve Alpha Güvenirlik Katsayıları	96
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Düzeylerinin Öntest Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel Veriler	102
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Düzeylerinin Öntest Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	103
Tablo 4.3. Deney-1 Grubunun Öntest ve Sontest Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	104
Tablo 4.4. Deney-2 Grubunun Öntest ve Sontest Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	105
Tablo 4.5. Kontrol-1 Grubunun Öntest ve Sontest Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	106
Tablo 4.6. Kontrol-2 Grubunun Öntest ve Sontest Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	106
Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Düzeylerinin Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel Veriler	107
Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Düzeylerinin Sontest Toplam Puanları Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	107
Tablo 4.9. Deney-1 Grubunun Cinsiyete Göre Akademik Başarı Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	108

Tablo 4.10. Deney-2 Grubunun Cinsiyete Göre Akademik Başarı Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	109
Tablo 4.11. Kontrol-1 Grubunun Cinsiyete Göre Akademik Başarı Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	110
Tablo 4.12. Kontrol-2 Grubunun Cinsiyete Göre Akademik Başarı Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	111
Tablo 4.13. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Betimsel Veriler	112
Tablo 4.14. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	112
Tablo 4.15. Deney-1 Grubunun Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	113
Tablo 4.16. Deney-2 Grubunun Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	114
Tablo 4.17. Kontrol-1 Grubunun Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	115
Tablo 4.18. Kontrol-2 Grubunun Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	116
Tablo 4.19. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel Veriler	117
Tablo 4.20. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Sontest Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	117
Tablo 4.21. Deney-1 Grubunun Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	119
Tablo 4.22. Deney-2 Grubunun Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	120
Tablo 4.23. Kontrol-1 Grubunun Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	121
Tablo 4.24. Kontrol-2 Grubunun Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	122

Tablo 4.25. Deney-1 Grubunun Sontest ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	123
Tablo 4.26. Deney-2 Grubunun Sontest ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	124
Tablo 4.27. Kontrol-1 Grubunun Sontest ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	125
Tablo 4.28. Kontrol-2 Grubunun Sontest ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	125
Tablo 4.29. Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Puanlarına İlişkin Betimsel Veriler	126
Tablo 4.30. Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	127
Tablo 4.31. Deney-1 Grubunun Cinsiyete Göre Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	128
Tablo 4.32. Deney-2 Grubunun Cinsiyete Göre Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	128
Tablo 4.33. Kontrol-1 Grubunun Cinsiyete Göre Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	129
Tablo 4.34. Kontrol-2 Grubunun Cinsiyete Göre Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	130

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Öntest- Sontest Kontrol Gruplu Desen

88

## SİMGELER VE KISALTMALAR

SBBT	: Sosyal Bilgiler Başarı Testi
SBTÖ	: Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği
KT	: Kalıcılık Testi
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
SD	: Standart Sapma
N	: Birey Sayısı



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın önemi ve amacı, alt problemler, araştırma ile ilgili bazı terimler, varsayımlar, kapsam ve sınırlılıklar açıklanmıştır.

#### 1.1. PROBLEM DURUMU

İçinde yaşadığımız çağda, bilim ve teknolojide çok hızlı değişme ve gelişmeler yaşanmaktadır. Bireyler bilgi artışına uyum sağlamaya çalışmaktadır. Bireylerin bu değişime uyum sağlayabilmeleri için gelişmeleri takip etmeleri, kendilerini sürekli yenileyerek bilgi toplumunun gerektirdiği bilgi ve donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Buna yardımcı olacak en önemli unsur ise eğitimidir. Demirel (1994: 1)'e göre eğitim, genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecidir. Diğer bir deyişle, eğitim sürecinden geçen kişinin davranışlarında bir değişme olması beklenmektedir. Eğitim, okullarda yani eğitim kurumlarında bir program dâhilinde gerçekleştirilmektedir.

Eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri çocuğu iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Eğitim kurumları bu işlevi, çocuğun toplumsallaşmasını, içinde yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini, kurumları tanımasını sağlayarak; toplumdaki rollerinin gerektirdiği davranışları, toplumun kendisine sağladığı olanakları ve bunlardan yararlanma yollarını kazandırarak yerine getirir (Erden, ?: 4-5). Eğitim kurumlarında öğrenciyi etkili vatandaş olarak yetiştirme ve bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasına yardımcı olmada Sosyal Bilgiler dersi etkilidir. Sosyal Bilgiler dersinin amacı etkili vatandaş yetiştirmektir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim okullarının birinci ve ikinci kademesinde yer alan önemli derslerden birisidir. “Sosyal Bilgiler; ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirme amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı” (Erden, ?: 8-9) olarak tanımlanmaktadır. 2005 programlarıyla birlikte Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili

temel bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmak için yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı işe koşulmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrenenin aktifliğini ön plana çıkaran öğrenci merkezli ve öğretmenin yol gösterici olduğu bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımla öğrenciler daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmektedirler. Kalıcı öğrenmelerin ve etkili bir öğrenme ortamının oluşmasında öğretmenin seçeceği ve uygulayacağı strateji, yöntem ve teknikler önemlidir. Sosyal Bilgiler dersi öğrenmesi zor, karışık ve ezber dayalı bir ders olarak algılanmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan geleneksel yöntemler, öğrencinin dikkatini çekmede, derse karşı olumlu tutum geliştirmede ve kalıcı öğrenmeyi sağlamada yetersiz kalabilir. Öğretmenin seçeceği strateji, yöntem ve teknikler öğrencinin dikkatini çekmeli, öğrencinin aktif katılımını sağlamalı, ilgili hedeflerin kazanılmasını ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlamalıdır. Öğretim programlarının hayata geçirilmesinde kullanılabilir birçok strateji, yöntem ve teknik vardır. Sosyal Bilgiler dersi öğretimi programlarında da birçok strateji, yöntem ve teknik bir arada kullanılabilir. Öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin aktif katılımını sağlayarak etkili öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayan yaklaşımlardan biri işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, bir diğeri de dizgeli eğitim olabilir.

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencinin aktif katılımına dayalı, öğrencinin güdülenmesini sağlayan, öğrenme ortamını zevkli hale getiren, kalıcı öğrenmeyi sağlayan, öğrenen merkezli bir yöntemdir. Christison (1990)'a göre işbirliğine dayalı öğrenme, “öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç uğruna birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yaklaşımıdır” (Akt. Demirel, 1994: 38). Dizgeli eğitim ise belirlenmiş hedef davranışlar, içerik, eğitim ve sınav durumları ile dönüştürülen bir yapı olarak ele alınmaktadır (Sönmez, 2004: 54). Dizgeli eğitimde öğretmen bir rehberdir. Her türlü öğrenme ve öğretme etkinliğinde temele öğrenci alınmalıdır. Öğretmen genellikle öğrencinin bilgiyi bulup çıkarması, anlamlandırması, kullanması ve yeniden yapılandırması için ortamlar düzenlemeli ve olanaklar sunmalıdır (Yokuş, 2010: 142). Bu bağlamda hem işbirliğine dayalı öğrenme hem de dizgeli eğitim birer aktif öğrenme yöntemleri olarak düşünülebilir. Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler

dersinin öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin, dizgeli eğitimin ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının (yürürlükteki Sosyal Bilgiler Öğretim Programının) öğrencilerin akademik başarılarına, Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarına ve edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeylerine etkisi belirlenmeye ve karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ**

Ülkemizde 2005 programlarıyla birlikte Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı öğrenenin etkin katılımına dayalı öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Öğretmenin ise öğrenme ortamlarındaki rolü öğrenciye rehberlik etmektir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı öğretme-öğrenme sürecinde ilgili ulaşılmaması hedeflenen kazanımların kazandırılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında seçilecek strateji, yöntem ve teknikler etkilidir. Programda öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin faydalanmasına yönelik çeşitli yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikler sunulmuştur. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin ilgisini arttıracak, etkin katılımı sağlayacak yöntem ve teknikler seçilmeli ve öğrenmeyi kolaylaştırmak, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak amaçlanmalıdır.

Sosyal Bilgiler dersinde etkili öğrenme ve öğretmeyi sağlayacak pek çok yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Öğretme-öğrenme sürecinde her zaman kullanılabilir tek bir yöntem ve teknik etkili olmayabilir. Bu nedenle birden fazla farklı yöntem ve teknikler birarada kullanılabilir. Öğretmen, strateji, yöntem ve teknikleri seçerken; hedefler, konu, öğrenci grubunun büyüklüğü, zaman, maliyet, öğretmenin yatkınlığı gibi değişkenleri göz önünde bulundurmalıdır. Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde düz anlatım gibi geleneksel yöntemler öğrenilenlerin kalıcılığını sağlaması açısından pek etkili olmayabilir. Öğretmen, öğretme-öğrenme sürecini öğrencinin aktif katılımını sağlayacak, öğrenmeyi kolaylaştıracak, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlayacak ve öğrencilerin derse karşı tutumunu olumlu yönde değiştirebilecek şekilde düzenlemeli ve uygulamalıdır. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve dizgeli eğitimde öğrenciyi merkeze almakta ve öğrenci derse aktif olarak katılmaktadır. Ayrıca öğrencinin ilgisini çekecek ve öğrenmeyi kolaylaştıracak uygulamalar, etkinlikler yer almaktadır. Bütün bunlar göz önünde

bulundurularak bu araştırmada, Sosyal Bilgiler dersi “Yaşadığımız Yer” ünitesinin öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin, dizgeli eğitimin ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına, Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarına ve edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeylerine etkisini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde yürütölmekte olan Sosyal Bilgiler derslerinin işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve dizgeli eğitim ile de yürütölebileceği varsayılmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve dizgeli eğitimin temelde öğrencilerin farklı etkinlikler yoluyla ve öğrenme etkinliklerine katılımlarıyla bilgiye ulaşabilecekleri, ulaşabildikleri bilgileri bu yollarla kalıcı hale getirebilecekleri varsayılmaktadır. Bununla birlikte öğrenme ortamlarının farklı strateji, yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmesinin öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği düşüncesinden hareketle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ve dizgeli eğitimin bu bağlamda etkili olabileceği düşünölmektedir. Bu araştırma ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve dizgeli eğitimin öğrenci başarısına, tutumuna ve bilginin kalıcılığına etkisinin karşılaştırılmasının eğitim öğretim açısından önemli olduğu düşünölmüştür. Bu karşılaştırma ile Sosyal Bilgiler derslerinin sadece öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinliklerle değil işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve dizgeli eğitim gibi öğrencilere farklı aktiviteler yapmaya ve böylelikle öğrenenlerin kalıcılığını artırmaya dönük etkinliklere yer verilmesi gerekliliği bir kez daha gözler önüne serilmesi düşünölmüştür. Araştırmanın sonuçlarının, Sosyal Bilgiler öğretimının daha etkili ve verimli olmasına katkıda bulunacağı ve yapılacak araştırmalara ışık tutacağı düşünölmektedir.

Alanyazın incelendiğinde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile ilgili farklı sınıflarda, farklı öğrenme alanları ve ünitelerde değişik araştırmalar yapıldığı ve işbirliğine dayalı öğrenmenin genellikle geleneksel öğretim yöntemleri ya da yapılandırmacı yaklaşımla karşılaştırıldığı görölmektedir (Akın, 1996; Karaoğlu, 1998; Özkal, 2000; Altıparmak, 2001; Yıldız, 2001; Taşdemir, 2004; Acar, 2006; Çelebi, 2006; Ergün, 2006; Demiral, 2007; Öner, 2007; Özçelik, 2007; Demirtaş, 2008; Eskiürk, 2009; Genç, 2009; Yönez, 2009; Çetin, 2010; Yetkin,2010; Olđun, 2011). Dizgeli eğitim ile ilgili de farklı sınıflarda, farklı öğrenme alanları ve

ünitelerde değişik araştırmaların yapıldığı ve dizgeli eğitimin genellikle geleneksel öğretim yöntemleri ya da yapılandırmacı yaklaşımla karşılaştırıldığı görülmektedir (Kayabaşı, 1997; Kılıç, 2000; Alacapınar, 2002; Emir, 2002; Çetin,2003; Koçak, 2004; Memişoğlu, 2004; Paş, 2004; Kapıcıoğlu, 2006; Piji, 2006; Küçükoğlu, 2007; Takkaç, 2007; Öntaş, 2010). Bu öğrenme alanı, ünite ve sınıfta birden fazla yaklaşımın etkililiğini karşılaştırmayı amaçlayan araştırmalara rastlanmamıştır. Bundan dolayı da araştırmanın önemli olduğu ve daha sonra yapılacak araştırmalara da kaynak oluşturacağı düşünölmektedir.

### **1.3. PROBLEM CÜMLESİ**

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, dizgeli eğitim ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına (yürürlükteki Sosyal Bilgiler Öğretim Programına) göre öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde “Yaşadığımız Yer” ünitesiyle ilgili başarı, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ve bilgilerinin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

### **1.4. ALT PROBLEMLER**

1. İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde “Yaşadığımız Yer” ünitesindeki başarı düzeylerine göre;

a. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

b. Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

c. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları (kontrol-1 ve kontrol-2) öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

d. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu, Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu ve yapılandırmacı öğrenme

yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları (kontrol 1 ve kontrol 2) öğrencilerinin deneysel işlem sonrası başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

e. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

f. Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

g. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları (kontrol-1 ve kontrol-2) öğrencilerinin cinsiyete göre deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

2. İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin “Yaşadığımız Yer” ünitesi Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarına göre;

a. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

b. Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

c. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları (kontrol-1 ve kontrol-2) öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

d. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu, dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları (kontrol 1 ve kontrol 2)

öğrencilerinin deneysel işlem sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

e. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

f. Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

g. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları (kontrol-1 ve kontrol-2) öğrencilerinin cinsiyete göre deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

3. İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde “Yaşadığımız Yer” ünitesindeki bilgilerinin kalıcılık düzeylerine göre;

a. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu öğrencilerinin son test başarıları ile edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

b. Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu öğrencilerinin son test başarıları ile edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

c. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları (kontrol-1 ve kontrol-2) öğrencilerinin son test başarıları ile edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

d. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu, dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları (kontrol 1 ve kontrol 2)

öğrencilerinin edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

e. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

f. Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

g. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları (kontrol-1 ve kontrol-2) öğrencilerinin cinsiyete göre edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

## 1.5. HİPOTEZLER

**Hipotez 1.** İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık vardır.

**Hipotez 2.** Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık vardır.

**Hipotez 3.** Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları (kontrol-1 ve kontrol-2) öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık vardır.

**Hipotez 4.** İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu, Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları (kontrol 1 ve kontrol 2) öğrencilerinin deneysel işlem sonrası başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.



**Hipotez 5.** İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

**Hipotez 6.** Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

**Hipotez 7.** Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları (kontrol-1 ve kontrol-2) öğrencilerinin cinsiyete göre deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

**Hipotez 8.** İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık vardır.

**Hipotez 9.** Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık vardır.

**Hipotez 10.** Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları (kontrol-1 ve kontrol-2) öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık vardır.

**Hipotez 11.** İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu, dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları (kontrol 1 ve kontrol 2) öğrencilerinin deneysel işlem sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

**Hipotez 12.** İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal

Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

**Hipotez 13.** Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

**Hipotez 14.** Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları (kontrol-1 ve kontrol-2) öğrencilerinin cinsiyete göre deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

**Hipotez 15.** İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu öğrencilerinin son test başarıları ile edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

**Hipotez 16.** Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu öğrencilerinin son test başarıları ile edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

**Hipotez 17.** Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları (kontrol-1 ve kontrol-2) öğrencilerinin son test başarıları ile edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

**Hipotez 18.** İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu, dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları (kontrol 1 ve kontrol 2) öğrencilerinin edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

**Hipotez 19.** İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

**Hipotez 20.** Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

**Hipotez 21.** Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları (kontrol-1 ve kontrol-2) öğrencilerinin cinsiyete göre edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

## **1.6. SAYILTILAR**

1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenmelerine etki edebilecek sınıf dışı etkenlerin ve öğrencilerin öğrenmeye ilgilerinin dört grup için de denk olduğu varsayılmıştır.

2. Deneklerin, tutum ölçeğini yanıtlarken duygu ve düşüncelerini samimi olarak yansıttıkları varsayılmıştır.

3. Uygulama süresince deney 1 ve deney 2 grupları arasında herhangi bir etkileşim olmamıştır.

## **1.7. SINIRLILIKLAR**

1. Araştırma Kırşehir ilinde bulunan iki ilköğretim okulunun 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılı I. Dönemi ve 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Yaşadığımız Yer” ünitesi ile sınırlıdır.

3. Uygulama süresi, haftada üç saat olmak üzere beş hafta ile sınırlıdır.

## **1.8.TANIMLAR**

**Eğitim:** İstendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme sürecidir (Sönmez, 1974: 17).

**Sosyal Bilgiler:** İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirme amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Erden, ? : 8-9).

**İşbirliğine Dayalı Öğrenme:** Öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç uğruna birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yaklaşımıdır (Christison, 1990: Akt. Demirel, 1994: 38).

**Dizgeli Eğitim (Öğretim):** Bilimin ilkelerine göre belirlenmiş hedef davranışlar, içerik, eğitim ve sınav durumları ile dönüştürülen bir yapıdır (Sönmez, 2004: 54).

**Tutum:** Bir psikolojik objeye karşı (veya için) negatif veya pozitif duygunun yoğunluğudur (Thustone'den akt. Tekindal, 2009: 5).

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konuya açıklık getirmek amacıyla; eğitim, Sosyal Bilgiler ve eğitimi, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve dizgeli eğitim ile ilgili genel bilgiler açıklanmıştır. Literatür taranarak çalışmayla benzerlik gösteren araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. EĞİTİM

Yaşadığımız yüzyıl kendimizi, kurumlarımızı ve değerlerimizi sosyal ve kültürel şartlar açısından yeniden gözden geçirmemizi gerektirmektedir. Endüstri toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde teknolojik değişim ve gelişmeleri takip edebilmek oldukça fazla enerji gerektiren bir durum haline gelmiştir. Bu değişimin gelişim yönünde olabilmesi için bilim, teknoloji, sanat ve ahlaki değerler alanında bilgili ve tutarlı insanlar yetiştirebilmenin en önemli araçlarından biri eğitimidir (Arı, 2011: 3). İnsanoğlunun yeryüzünde bulunduğu andan itibaren eğitim başladığı düşünülebilir. Eğitim, ister örgün, isterse yaygın olsun, yaşamla ilgilidir. Böyle olunca, yaşamı düzenleyen kuralları bulmak ve uygulamak ve kendinden sonrakilere aktarmak insanın görevidir (Sönmez, 2010 a: 5). Bu görevin yerine getirilmesi için gerekli olan yeterliliklerin daha çok formal eğitim yoluyla kazandırılması beklenmektedir.

Eğitim, “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1998: 12). Bir başka tanımda eğitim, bireylere problemleri görebilme ve çözebilme yeterliği kazandıran, bireylerin davranışlarını biçimlendirme ve değiştirme süreci olarak ifade edilmektedir (Tay, 2005: 210). Duman (2008: 9) eğitimi, “yaşam süreci boyunca istendik yönde davranış değişikliğini gerçekleştirme ya da oluşturma süreci” olarak tanımlarken, Tyler eğitimi “bireylerin davranış biçimlerini değiştirme süreci” olarak tanımlamış ve bu tanım yaygın kabul görmüştür (Fidan, 1996: 2). Sönmez

(2010b: 4) de eğitimi; “fiziksel uyarımlar sonucu beyinde istendik bio-kimyasal yapı oluşturma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik ürünler” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlarda vurgulanan önemli noktaların; birey, bireyin yaşantısı, kasıtlı, istendik yönde ve süreç şeklinde olduğu söylenebilir.

Eğitim yaşamın var oluşundan itibaren her alanla ilişkilidir. Sosyal Bilgiler alanı içerisinde eğitim; Sosyal Bilgilere yön veren, gelişmesine katkı getiren süreçlerden oluşmaktadır (Yanpar Yelken, 2011: 358). Bu bölümde Sosyal Bilgiler ve eğitimi üzerinde durulacaktır.

## **2.2. SOSYAL BİLGİLER VE EĞİTİMİ**

Planlanan bütün kalkınma hamlelerinin temel amacı insanların yaşam kalitesini artırmaktır. Bu amaca paralel olarak geliştirilen eğitim politikalarında ve stratejilerinde ilköğretim ve okul dışı yaygın eğitimde temel eğitim kavramına önem ve öncelik verilmektedir. Çünkü bugün birçok ülkede milyonlarca çocuk ve genç evde, işyerinde ve genel olarak toplumda yaşamlarının daha sağlıklı ve çağdaş nitelikte olmasına yardım edecek temel bilgi, beceri, tutum ve değerleri tam olarak edinmeden okuldan ayrılmaktadırlar. Bu yönü ile ilköğretim okulu öğrencilere varlıklarını sürdürebilmek, kapasitelerini sonuna kadar geliştirmek, onurlu bir şekilde yaşamak ve toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin tam olarak kazandırılması gerekmektedir. Bu da bir ölçüde Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerine ulaştıracak davranışların kazandırılması ile ilişkilidir (Meydan, 2011: 162). İlköğretimde öğrencileri hayata hazırlama aşamasında, öğrencilerin içinde bulunduğu toplumu ve bu toplumun kültürünü, başka kültürleri ve toplumları tanımlarını sağlayacak en önemli derslerden birisi de “Sosyal Bilgiler”dir (Turan ve Ulusoy, 2011: 138). Sosyal Bilgilerin, insanın yaşadığı topluma uyumlu bireyler haline getirme ve egemen gücün (devlet) istediği vatandaş tipini yetiştirme gibi çok önemli fonksiyonları vardır (Safran, 2008: 5).

Toplumun geçmişte, bugün ve gelecekte politik, ekonomik, kültürel ve çevresel görünümünü içeren bir çalışma alanı olarak Sosyal Bilgiler, dünyadaki ülkelerin öğretim programlarında önemli bir yere sahiptir. Ulusal eğitim politikalarının uygulamaya dönüştürülmesinde öğretim programları, öğretim

programları içinde de Sosyal Bilgiler büyük bir rol üstlenmektedir (Öztürk ve Deveci, 2011: 1). Çok kültürlü dünyada etkin vatandaş yetiştirmek üzere gençlere eğitim vermek Sosyal Bilgilerin en önemli görevleri arasındadır. Dünyadaki çeşitli ülkelerde yer alan Sosyal Bilgiler ya da Sosyal Bilgiler ile ilgili derslerin amaçları incelendiğinde, Sosyal Bilgiler dersinin bilgi, beceri, tutum, değer ve sosyal katılıma ilişkin olarak, tüm ülkelerin vatandaşlık eğitimine uyarlanabilen amaçları olduğu görülmektedir. Bu amaçların ülkelerin siyasal yapılarına ve eğitim politikalarına göre yansımaları da programın ulusal amaçlarını oluşturmaktadır. Sosyal Bilgiler bir ülkenin yetiştirmek istediği insan tipi ile doğrudan ilişkili bir derstir (Öztürk ve Deveci, 2011: 38). Ülkelerin kendi eğitim sistemlerinden beklentileri kendilerinin devamını sağlayacak bireyler yetiştirmektir. Bu amaca ulaşabilmenin yolu o ülke için etkili vatandaş yetiştirmekle mümkün olabilecektir. Ülkemizde etkili vatandaşın özellikleri; demokrasiye inanmış ve ona gönül vermiş, vatandaş olma bilincine ulaşmış, vatanın önemini analiz etmiş ve onu her türlü tehlikeden korumaya adanmış, Atatürk ilkelerine gönülden bağlanmış ve onu geliştirip yüceltme sorumluluğuna erişmiş, hak, sorumluluk, özgürlük ve ödevleri konusunda anayasa ve onun temel ilkelerini uygulama noktasında bunu hayat felsefesi haline getirmiş, laik, demokratik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ni ilelebet yaşatma bilincine ulaşmış ve vatanperverlik sıfatını taşıyan yurttaş olmaktır. Sosyal Bilgiler etkili vatandaş yetiştirme programlarının vazgeçilmez bir unsurunu oluşturmaktadır (Tay, 2011: 7).

Ülkemizde ilköğretim çağındaki çocuklara vatandaşlık bilgisi ve yaşam için gerekli değer, tutum ve davranışlar Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğretilmektedir. Bu gelişim dönemindeki çocukların tarih, coğrafya, psikoloji vs. sosyal bilim disiplinlerine ait bilgileri ayrı dersler olarak kazanması oldukça zor gözükmektedir. İlköğretim döneminde kazanılan bilgilerin, becerilerin ve davranışların sonraki yıllarda da etkisini devam ettireceği göz önünde bulundurulursa, bu dönemde geleceğin büyükleri olacak çocuklarımıza Sosyal Bilgiler dersinin öğretilmesinin stratejik bir öneme sahip olduğu daha iyi anlaşılır (Safran, 2008: 15).

Ülkemizde Sosyal Bilgiler eğitiminin hala istenilen düzeye ulaşmadığı söylenebilir. Gerek vatandaşlık görevleri bağlamında, gerekse kazandırılması

hedeflenen değerler ve davranışlar bağlamında birtakım eksikliklerin olduğu görölmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nde yaşıyan, birbirlerine Atatürk milliyetçiliği ile bağlı, cumhuriyetin kazanımlarına sahip çıkan; geleneksel değerlerimizin olumlu yanlarını muhafaza eden, bununla birlikte çağdaş ve evrensel değerleri kabul etmeye hazır yeni nesiller yetiştirmek Sosyal Bilgiler eğitiminin başlıca görevlerindedir. Ülkemizde iyi, etkin, sorumlu, üretken, birbirlerine saygılı ve vatanperver bireyler yetiştirmenin yolu iyi bir Sosyal Bilgiler eğitiminden geçmektedir (Safran, 2008: 15). Ülkemizde, öğrencilere tüm bu bilgi ve becerilerin bir kısmı, ilköğretim kurumlarının 1,2 ve 3. sınıflarında Hayat Bilgisi, 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersi yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu sebepten dolayı Sosyal Bilgiler dersi ilköğretimde yer alan en önemli derslerden biridir.

Sosyal Bilgiler eğitimi, eğitim bilimlerinin öğretim alanları içerisinde yer alır. Sosyal Bilgiler eğitiminin nasıl olması gerektiğini inceleyen bir özel alan eğitimidir. Sosyal Bilgiler dersi kendine özgü özellikleri olan bir derstir. Sosyal Bilgiler disiplinler arası bir disiplin olduğundan bütüncül bir yaklaşımla eğitiminin de yapılması gerekir. Bir ilköğretim öğrencisi bir olaya Sosyal Bilgiler açısından baktığında olayı çok yönlü düşünür. Bu olayın tarihi, coğrafyası vb. ayrı ayrı düşünmek yerine ortaya çıkardığı doğurgularına bakar ve ona göre yorumlar. İlköğretim çağındaki öğrenenler için oluşturulmuş bir ders olan Sosyal Bilgilerin mantığı eğitimciler tarafından çok iyi anlaşılmalıdır. Sosyal Bilgiler eğitimi eğitim bilimleri alt dallarının bu alana entegrasyonu ile ortaya çıkmıştır. Sosyal Bilgiler alanındaki yenilikler eğitim bilimlerini zenginleştirirken eğitim bilimlerindeki gelişmeler de Sosyal Bilgiler eğitimi alanını geliştirir (Yanpar Yelken, 2011: 362-363).

Sosyal Bilgiler eğitiminin ne zaman ve nerede başladığı da kesin olarak bilinmiyor. Yalnız, "İnsanoğlu var olduğu andan itibaren hem fen, hem de sosyal bilimler eğitimi başlamıştır" denebilir; çünkü insan; doğal ve toplumsal bir ortamda doğar, büyür, gelişir, yaşlanır ve ölür. Bu süreç içinde ona en azından yiyecek bulmak, yemek, içmek, giyinmek, korunmak, seks yapmak, savunmak vb. etkinliklerle ilgili bilgi, beceri ve duygular kazandırılır. Eğer kazandırılmazsa, kişi yaşamını sürdüremez. Tüm bu etkinlikler doğada ve bir toplum içinde olmaktadır.



İnsan, yaşamak için hem doğanın, hem de toplumun bazı ilkelerini öğrenmek zorundadır. Durum böyle ele alınınca, "fen ve sosyal bilimler insanoğlunu yaşamı kadar eskidir" savı ileri sürülebilir (Sönmez, 2010 a: 5-6).

Sosyal Bilgiler ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

"Sosyal Bilgiler; ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirme amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı" olarak tanımlanabilir (Erden, ?: 8-9).

Sönmez (2005: 455) ise Sosyal Bilgileri; " Sosyal Bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu süreç sonunda elde edilen dirik bilgilerdir" şeklinde tanımlamıştır.

"Sosyal Bilgiler", hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır (Öztürk, 2009: 4).

2005-2006 Öğretim Yılında uygulamaya konan Sosyal Bilgiler programında, Sosyal Bilgiler; bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi olarak tanımlanmıştır (MEB, 2005: 44).

Sosyal Bilgiler öğretimi ile bireyin demokratik tutum ve değerlere sahip, problem çözme ve karar alma becerileriyle donanmış, üretken ve katılımcı olması hedeflenir. Sosyal Bilgiler dersi, çocuğun toplumsallaşmasına katkı sağlamak ve gündelik yaşamda karşılaştığı sorunları çözmeye yardımcı olacak birtakım becerileri kazandırmak amacını taşımaktadır. Bu yönüyle okulu gerçek bir topluluk,

çocuğu ise bu topluluğun yaşıyan bir parçası olarak algılayarak, onun yaşamında karşılaştığı/karşılaşacağı sorunları belirlemek ve çözümünü göstermek amacını taşımaktadır. Sosyal Bilgiler dersi, çocuğun yakın çevresini tanmasına, yurt sevgisini kuvvetlendirmesine, duyu organlarını keskinleştirmesine, olayların nedenlerini anlama ve araştırma yeteneğinin gelişmesine de yardım eder (Meydan, 2011: 158-161). Sosyal Bilgiler bir derstir. Diğer bilimlerden bağımsız bir bilimsel alan değildir. Herhangi bir bilim dalının bir alt disiplini de değildir. Birçok bilimsel disiplin üzerinde durduğu konuları bir değer, yani normatif bir hüküm olarak gören bunu yeni kuşaklara benimsetmeyi konu edinen bir derstir (Duran, 2011: 179).

Sosyal Bilgiler dersi yaşamla iç içe olan bir derstir. Öğrenciler pek çok ön öğrenmelere sahiptirler. Özellikle grup çalışmaları bazen de bireysel olarak kendi öğrenmelerini kendileri oluşturabilirler. Sosyal Bilgiler dersinin temelinde nitelikli vatandaş yetiştirmek olduğu için öğrenciler en iyi yaparak ve yaşayarak öğrendiği için yapılandırıcılık yaklaşımı kalıcı öğrenmeleri sağlayabilir (Yanpar, 2006: 89). Geleneksel yaklaşım, mutlak bilgiyi ve bazı becerileri öğrencilere kazandırmada yeterli olmakla birlikte Sosyal Bilgiler gibi öğretim amacının, öğrencilerdeki problem çözme, yaratıcı düşünme, anlama, birlikte öğrenme becerilerini geliştirmek olan bir alanda gerekli becerileri kazandıramadığı bilinmektedir. Yaşadığımız şu zamanda bireylerden temel bilgilere ve becerilere sahip olmaları istenmekle birlikte aynı zamanda düşünen, araştıran, problemleri çözebilen ve çözüm üretebilen bireyler olması da beklenmektedir. Bunun için klasik öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının yanında öğrenmeye ve öğretmeye farklı bakışlar getiren yaklaşımlardan yararlanılmalıdır. Bilgiye ve bilginin edinilme biçimine, eğitime, öğrenme ve öğretmeye yeni bir bakış sunan yaklaşımlardan biri de yapılandırıcılık yaklaşımıdır (Çelebi, 2006: 14). Bu bölümde yapılandırıcılık öğrenme yaklaşımı üzerinde durulacaktır.

### **2.3. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMI**

Son yirmi yıldır dünyada öğretim programı geliştirme çalışmaları hızlanmış ve hemen hemen pek çok ülke, programlarını köklü bir şekilde yeniden gözden geçirmeye başlamıştır. Bu değişiklikler Sosyal Bilgiler eğitimi anlayışına ve programlarına da yansımıştır. Teknolojik gelişmeler ve küresel sorunlara karşı

alınacak ortak beşeri tavırlar Sosyal Bilgiler programlarının yeniden şekillenmesine yol açmıştır. Küreselleşme ile birlikte uluslar, kendi ulusal kültürlerinin zenginliğini ve insanlığın ortak mirasına katkılarını daha fazla vurgulamaya başlamıştır. Bir de buna yapılandırmacılık (constructivism) yaklaşımının sunduğu fırsatlar eklenmiştir. 1980'li yıllardan günümüze yapılandırmacılık, hem sosyal bilimler anlayışında (özellikle karşılaştırmalı siyaset bilimi ve uluslararası ilişkilerde) hem de eğitim biliminde etkisini hissettirmeye başlamıştır (Ata, 2009: 34).

Yapılandırmacılık 20. yüzyılın başlarından itibaren gelişmeye uygulamalara temel oluşturmaya başlamıştır. Önceleri bir felsefi akım, bir bilgi felsefesi olarak bilinen yapılandırmacılık, son zamanlarda eğitim ortamlarından teknoloji kullanımına, aile terapisine kadar birçok alanda kullanılmaya başlanmıştır. Yapılandırmacılık; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla ilgilenmekte ve düşünceleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır (Açıkgöz, 2003: 60-61). Yapılandırmacılık kuramının zaman içinde gelişip şekil kazanmasında, günümüz kavramsal çerçevesinin oluşmasında birçok düşünür ve bilim adamının çabaları ve görüşleri etkili olmuştur. Bunlardan en belli başlıları John Dewey, Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, Jerome Bruner ve E.Von Glasersfeld'dir (Akınoğlu, 2011: 430).

Yapılandırmacılığın kuramsal temelleri incelendiğinde, bir tek görüşe ya da kurama dayanmadığı; birçok öğrenme kuramının ve felsefi görüşlerin sentezi olduğu görülmektedir (Oğuz, 2008: 370). Yapılandırmacılık, davranışçı ve bilgi işleme kuramlarını kullanarak öğretimi düzenleyen nesnelci görüşe karşı çıkan bir yaklaşımdır (Aslim, 2011: 337).

Yapılandırmacılık bireyin "zihinsel yapılandırması" sonucu gerçekleşen biliş temelli bir öğrenme yaklaşımıdır. Bilgiyi almak ve duymak, bilgiyi zihinsel yapılandırma ile eş anlamlı değildir. Öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır ya da algıladığı bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks & Brooks, 1993; Akt. Erdem ve Demirel, 2002: 82). Bununla birlikte yapılandırmacılık, bir öğretim teorisi değil, bir öğrenme teorisidir (Richardson, 2003: 1629).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklamaya çalışan ve öğrenci merkezli bir felsefi yaklaşımdır. Bu paradigmanda öğrenme ürün olarak değil süreç olarak vurgulanır. Yapılandırmacılıkta kişinin belirli bir soruya herkes tarafından bilinen bir objektif bir cevabı vermesi önemli değil, bilakis kendi paradigmasını oluşturarak soruyu cevaplandırması, kendine göre içselleştirip yapılandırması önemlidir. Öğrenme, herhangi bir dışsal dünyayı içsel olarak anlamlandırıp yapılandırma sürecidir. Yapılandırmacılık, öğrenme ve eğitim bağlamlarında, kavramsal bir terim olarak bilginin öğrenen tarafından yapılandırılması-oluşturulmasına işaret eder. Yapılandırmacılık, dünyanın, gerçekliğin, içinde yaşanılan çevrenin bireyin geçmiş yaşantılarına dayalı, bireysel olarak yorumlanıp anlamlandırılmasıdır. Dışsal dünyanın ya da bilginin yapılandırılması öncelikle bireyin deneyimlerine ve kullandığı düşünme stratejilerine göre olmaktadır. Yapılandırmacılık bireysel anlamlandırma ve bir keşiftir. Yapılandırmacılık geleneksel anlayışa karşıdır. Öğrencinin eylemlerinin öznesi ve aktif belirleyicisi olmasını öngörür. Yapılandırmacılık bireysel kimliğin ve düşüncenin özgürleştirilmesini ifade eden felsefi bir yaklaşımdır. Dışsal dünyayı, nesnelere ya da bilgiyi anlamlandırma, çocuğun zihninde var olan bilgilerle yeni ve yaratıcı zihinsel modeller ve yapılar oluşturmaktır (Duman, 2007: 306-307). Bu bağlamda yapılandırmacılığı oluşturan iki unsur vardır. Birincisi, bilgi pasif olarak alınmaz. Öğrenciler tarafından aktif olarak yapılandırılır ve bu yapılandırılan bilgi kişiden kişiye değişiklik göstermektedir. İkincisi ise dünyada tek bir doğru yoktur. Kişiler kendi tecrübeleri yoluyla dünyayı anlamaya çalıştıkları için, doğrular sadece her bireyin kendi algılayışına göre farklılık gösterir (Wheatley, 1991; Akt. Akyürek Tay ve Tay, 2009: 51-52). Yapılandırmacılık geleneksel yaklaşımdan farklıdır. Öğrenen merkezli, bilginin öğrenen tarafından yapılandırıldığı bir yaklaşımdır.

Yapılandırmacılığı etkileyen eğitimciler, felsefeciler ve psikologların ortak görüşleri şunlardır (Marlowe & Page, 1998; Akt. Erdem ve Demirel, 2002: 83) :

\*Öğrenenler kendi öğrenmelerine etkin olarak katıldıklarında bilgi kalıcı olur.

\*Öğrenenler bilgiyi araştırıp keşfederek, yaratarak, tekrar yaratarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak bireysel bilgilerini yapılandırır.

\* Öğrenme etkin olarak, eleştirel düşünme ve problem çözmeye dayanır.

\* Etkin öğrenme ile öğrenenler, içerik ve süreci aynı zamanda öğrenirler.

Geleneksel eğitim sisteminde yer alan programda öğrencilerin ulaşması beklenen hedefler öğretmen ve öğrencilerin dışında bir organ tarafından belirlenir ve hiçbir şekilde öğrenciler arasındaki fark gözetilmeksizin aynı öğrenme ürünlerine ulaşması beklenir. Yapılandırmacılıkta hedefler kurumlarca belirlenmiştir. Öğrenenlerin kazanımları önceden bellidir. Öğretmen hedeflere ve kazanımlara yenilerini öğrencileri ile birlikte oluşturabilir. İçerik ana çizgileriyle hedeflerle tutarlı olarak öğrenciler tarafından oluşturulur. Öğretmen yol gösterir ve ortak öğrenendir. Etkinlikleri öğrenenler gerçekleştirir. Değerlendirme performans temellidir ve geleneksel kâğıt-kalem testlerinin yanında öğrencilerin kendi kendilerini veya birbirlerini ve öğretmenin çok yönlü değerlendirmelerini içerir. Aktif öğrenmeyi gerçekleştirmek için öğretmenler bu yaklaşımı bilmeli ve uygulamalıdır. Bu şekilde planlanan dersler uzun zaman alabilir. Ancak zaman değil kalite daha ön planda olmalıdır. Bu yaklaşımla öğrenciler daha kalıcı öğrenebilirler (Yanpar, 2006: 97-98). Sonuç olarak yapılandırmacılık öğrencinin nasıl öğrendiğini açıklar, öğretimin nasıl yapılacağını açıklamaz (Açıkgöz, 2003: 67).

### **2.3.1.Yapılandırmacı Yaklaşım Türleri**

Yapılandırmacılık geleneksel bilgi kuramlarından oldukça farklıdır. Bu kuramda bilgi, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir, bireyin yaşantısından bağımsız değildir (Akınoğlu, 2011: 430). Yapılandırmacılık, bireyin kendi yaşam aktiviteleri içinde kendi doğruları ile yaşaması ve bu süreçte edindiği bilgi birikimi olarak ifade edilebilir. Yapılandırmacılık bu genel özelliklerinin yanında özde ayrı olmak üzere farklı yaklaşımları içinde barındırmaktadır. Bu yaklaşımlar genellikle üç görüş etrafında toplanmaktadır. Bunlar; bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık, radikal yapılandırmacılıktır. Bu yaklaşımlar yapılandırmacılıkta öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamaktadır (Akyürek Tay ve Tay, 2009: 52).

Çeşitli yapılandırmacılık anlayışlarında bazı temel teorik farklılıklar vardır. Farklılıkları oluşturan ortak olmayan noktalar yapılandırmacı öğrenme çevresinde odaklanmıştır. Bazı yapılandırmacı yaklaşımlar anlam oluşturmada bireysel temellere odaklanır, bazıları ise kişilerin yaşamında sosyo-kültürel etkilere odaklanır. Bazı yaklaşımlar da hem bireysel hem de sosyal etkileri ileri sürer. Son zamanlarda yapılan tartışmalar ve eleştiriler sonucunda bilişsel ve sosyal yapılandırmacı kuramlar birbirine yaklaşmakta ve bütüncül bir yaklaşım gelişmeye başlamaktadır. Diğer bir ortak olmayan nokta ise eğitimde akademik bilginin rolü ile ilgilidir (Akınoğlu, 2011: 432). Pek çok türü bulunan yapılandırmacı yaklaşımın, en yaygın olarak bilinenleri Piaget'in görüşlerine dayanan bilişsel yapılandırmacılık, Vygotsky'nin görüşlerine dayanan sosyo kültürel yapılandırmacılık ve Von Glasersfeld'in yorumlarına dayanan radikal yapılandırmacılık olduğu söylenebilir (Aslim, 2011: 338).

Bireysel, sosyo kültürel ve radikal yapılandırmacılar arasında çok önemli farklar yoktur. Bireysel yapılandırmacılar, bireyin yeni karşılaştığı durumları, bilgileri, karışıklığı, sorunları; kendisinde daha önceden var olan bilgi ve deneyimleriyle bağdaştırarak yeniden yapılandırır. Sosyo kültürel yapılandırmacılar göre bilgi, yalnız bireyin zihninde yapılandırılmaz; bununla birlikte içinde yaşadığı sosyo kültürel ortamın da bunda çok önemli rolü vardır. Radikal yapılandırmacılar ise, bilginin bir dışsal gerçekliğe bağlı olmadan birey tarafından yapılandırıldığını savunurlar (Jonassen, 1991; Cooper, 1993; Akt. Sönmez, 2004: 40).

### **2.3.2. Yapılandırmacılıkta Program**

Yapılandırmacı eğitim programında esasicilik anlayışına dayalı bilgi yüklemek ya da konu merkezli tasarım yerine, öğrencinin gerçek sorunlarına dayanan öğrenen merkezli tasarım uygulanmaktadır. Eğitim programı önemli kavramları vurgular, ilerleme bütünden parçaya doğrudur. Yapılandırmacı eğitim-öğretim programında bilgi, doğrusal ve hiyerarşik olarak anlatılmak yerine öğrenenin içerikle etkileşim kurması ve bilgiyi temel kavramlar, problemler, öyküler, yansıma, örnek olaylar, yardımlaşma, çoklu uygulamalarla yapılandırması benimsenmelidir. Yapılandırmacılık standardize edilmiş bir programın elenmesini gerektirir. Aslında öğrencinin bir önceki bilgilerinin isteğe bağlı olarak kullanmayı sağlayan bir

program anlayışını destekler. Başka bir söylemle gerçek problem çözmeyi kapsayan bir anlayışı temsil eder. Yapılandırmacı öğretim etkinliği için uygulanacak program esnek, gerçek yaşantılara dayalı içerik ve öğrenci merkezli öğretim strateji ve somut yaşantıları ön plana çıkartan anlayışları taşımalıdır. Programdaki etkinlikler büyük ölçüde birincil bilgi kaynaklarına ve öğrenci materyallerine dayalıdır (Duman, 2007: 313).

### **2.3.3. Yapılandırmacılıkta Bilgi**

Yapıcı yaklaşım, bilgi deneyimlerimizin bireysel yorumudur der. Bilgiyi yapılandırma, yaşantılarımızın yorumu ve onlar hakkında düşünme sürecidir. Öğrenme, dünyayı gözlemlediğimiz mercekler izin verdiği sürece gerçekleşir. Yeni uyarıcılar; hem önceki bilgilerimize hem de çevrede bulunanlara göre yapılandırılır (Duman, 2007: 308). Yapılandırmacılığa göre bilgi, duyularımızla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla edilgin olarak alınan ya da dış dünyada bulunan bir şey değildir. Tersine; bilgi, bilen (öğrenen) tarafından yapılandırılır, üretilir. Bu nedenle yapılar kişiye özgüdür (Açıkgöz, 2003: 61).

Yapılandırmacı öğrenme felsefesinde bilgi edinme, sürdürülebilir ve geliştirilebilir bir süreçtir. Sonuç değildir, yeni bilginin oluşturulması bireyin geçmiş yaşantılarına, içinde bulunduğu koşullara ve bilişsel stratejileri etkili kullanıp kullanılmadığına da bağlı olarak değişebilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında birey daha önceki bilgi, beceri ve deneyimlere dayalı olarak belirlenmiş düşünce yapısını alır ve kendine göre birtakım değişikliklerle şekillendirerek, ilkelere dayalı olarak oluşturacağı yeni yapıyı benimser (Duman, 2007: 308).

Yapılandırmacılık yaklaşımlarının tümü (bilişsel, sosyal ve radikal) temelde, bilginin birey tarafından yapılandırıldığı görüşünü savunmaktadır. Bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık, bilişsel süreç, sosyal etkileşim, dil gelişimi ve algılama konularına verdikleri önem bakımından birbirlerinden farklıdır. Bilişsel yapılandırmacılıkta bireyin bilişsel süreçlerini, sosyal yapılandırmacılıkta bireyin sosyal etkileşimini ve dil gelişimini, radikal yapılandırmacılıkta bireyin algılama süreci ve kişisel deneyimlerini ön plana çıkarmaktadır. Kısaca bilişsel

yapılandırıcılık yapıyı, sosyal yapılandırıcılık anlamı, radikal yapılandırıcılık her ikisini vurgulamaktadır (Doolittle, 1999; Akt. Akyürek Tay ve Tay, 2009: 54-55).

#### **2.3.4. Yapılandırıcı Yaklaşım Göre Öğrenme**

Yapılandırıcılıkta öğrenenler yeni bir öğrenme sürecinde, önceki bilgi ve yaşantıları üzerine öğrenecekleri yeni durumu uygulayarak her iki bilgiyi zihinlerinde birleştirerek yeni bir anlama düzeyi oluştururlar. Yapılandırıcılık kuramında öğrenme etkin, sosyal, yaratıcı ve işbirliğine yönelik bir süreçtir. Öğrenmenin aktif bir yapıda olması bireyi tartışan, araştıran; sosyal bir yapıda olması bireyi iletişim kurabilen, etkileşim yaratabilen; yaratıcı bir yapıda olması da bireyi daha çok düşünmeye iten ve yeni fikirler üretebilen kişiler olarak hazırlar. Öğrenme sürecinde verilmek istenen bilgi öğrenene aktarılabilir ama bireyin anlamasını sağlamak için bireyin öğrenmeyi istemesi gerekmektedir (Yanpar, 2006: 94).

Yapılandırıcılığın öğrenmeye ilişkin rehber ilkeleri şöyle sıralanabilir:

1. Öğrenme bir anlam arama ve araştırmasıdır. Bununla birlikte öğrenci, öğrenmeyi anlamlı ve aktif olarak yapılandırabilmek için kendi yakın çevresinden anlam arayışına başlamalıdır.

2. Anlam, parçaları olduğu kadar bütünü anlamayı gerektirir. Parçalar bütünsel bağlamda anlaşılmalıdır. Öğrenme önceki kavramlara odaklaşmalı ve olgulardan izole edilmiş olmamalıdır.

3. Öğretmek için öğrencilerin dünyayı, çevrelerini ya da problemlerini algılamada kullandıkları zihinsel modelleri anlamamız, algılamamız gerekmektedir.

4. Öğrenmenin amacı bireyin kendi anlamını bireysel olarak yapılandırmasıdır. Doğru cevabı ezberlemek değildir. Eğitim disiplinlerarası olmalıdır. Değerlendirme, öğrenme sürecinin doğal bir parçası olmalıdır. Öğrencilere öğrendiklerinin niteliği hakkında bilgi ve dönüt sağlamayı garanti etmelidir.



5. Ne kadar öğrenildiği değil nasıl ve niçin öğrenildiği önemlidir, öğrenme-öğretme süreci, öğrencinin yapabileceği ve geliştirebileceği etkinliklerle yürütülür. Bilginin işlenmesi anlayışı egemendir (Duman, 2007: 309).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, bilgiyi geleneksel anlamda öğrenciye aktarma ya da başkasının aktardığı bilgiyi olduğu gibi alıp kaydetme değil, bilginin gerçek yaşantılarla özne tarafından içsel olarak inşa edilmesini, kodlanmasını, yapılandırılmasını vurgulayan genel bir yaklaşım ve bakış açısidir. Her birimiz deneyimlerimizin, kültürümüzün, kültürlenmenin ve hazır bulunuşluk düzeyimizin, duyularını ve durumlarını kullanarak “zihinsel modeller” ve “kurallarımızı, ilkelerimizi” üretiriz (Duman, 2007: 309).

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme süreçlerinde etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öncelikle öğrenme süreci şu aşamalardan geçmelidir:

1. İlgi, dikkat, merak, ihtiyaç ve beklentiyi uyandırmalı ve planlamalı
2. Araştırma ve keşfetme için gerekli zenginleştirilmiş araç-gereç ve materyaller sağlanmalı
3. Yeterli zaman verilmeli. Öğrenme bireyseldir ve öğrenenin özelliğine ve durumlarına göre değişmektedir. Çağdaş öğrenme modellerinde “sınıftaki normal bir öğrenci öğrendiğine göre bütün öğrenciler öğrenir”.Yeter ki onlara öğrenmeleri için yeterli zaman verilsin.
4. Derinlemesine bir daldırma sağlanmalı. Metin, konu ya da problemler için çözümlenme ve alternatif yaklaşımlar belirlenmeli.
5. İşbirliğine dayalı bir düşünce, duygu paylaşımı sağlanmalı, öğretilen konunun kavramları oluşturulmalı, ortamları tasarlanmalıdır. Anlam öğretilenin bir parçası olmalı, şansa yer vermemelidir (Duman, 2007: 321).

### **2.3.5. Yapılandırmacı Öğrenmede Öğretmen ve Öğrencinin Rolü**

Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan bir eğitim programının başarıya ulaşmasının en önemli koşulu, programı uygulayacak olan öğretmenlerin rollerini

etkin ve verimli bir şekilde yerine getirebiliyor olmalarıdır. Öğretmenin bu yaklaşıma yönelik eğitiminde yeterli düzeyde olması gerekir. Öğretmenin kendisini sürekli geliştiren bir araştırmacı her şeyden önce iyi bir öğrenen olması gerekir. Günümüz okullarından ve öğretmenlerinden beklenen görev; sınıfta gerçekleşen olay ve olgulara, sürece öğrencinin bakış açısından bakabilmesi, gelişmeyi desteklemesi ve değerlendirebilmesidir (Akınoğlu, 2011: 437).

Öğretmen, gerek geleneksel yaklaşımlarda gerekse yapılandırmacı yaklaşımda başarının anahtarı konumundadır. Çünkü öğretmen sınıf içinde yaptıkları ve yapamadıkları ile sınıftaki öğrencilerin öğrenme düzeylerini doğrudan etkilemektedir. Sınıf ortamını bir film setine benzetecek olursak bu sette en önemli görevin yönetmene düştüğü bilinmektedir. Bu bağlamda sınıf ortamının yönetmeni de öğretmendir. Geleneksel anlayıştaki bir sınıfta öğretmen, senaryoyu yazan, oyuncuların neyi ne kadar yapacağına izin veren, senaryonun dışına çıkmamaya özen gösteren kısaca yapılacakların belli ve sıkı bir plan çerçevesinde uygulanmasını sağlayan rolündedir. Hatta öğretmen çoğu zaman hem senarist, hem yönetmen hem de başrol oyuncusudur. Yapılandırmacı anlayışın hâkim olduğu sınıfta ise öğretmen rolleri farklılaşmaktadır. Bu sınıflarda öğretmen senaryoyu kısmen yazan, yeri geldiğinde değişiklikler yapan, oyuncusunun isteklerine ve kendiliğinden gelişen hareketlerine ve konuşmalarına izin veren, yönetme işinde daha çok rehber olan, kesinlikle başrolü oynamayan, gerekli durumlarda en iyi yardımcı erkek ya da kadın oyuncu olan bir rolü vardır (Akyürek Tay ve Tay, 2009: 57-58).

Yapılandırmacılığa göre öğretmenin yapması gereken, öğrenci ile eğitim programı arasında aracılık etmek, öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecini yanlış yönelmeleri önleyerek kolaylaştırmaktır. Öğretmen, öğrenciyi dinlemeli, zihinden geçenleri keşfetmeli ve onun kavramsal yapılarına uygun çözümler üretmelidir. Bizim “yanlış anlama” dediklerimiz, öğrencilere göre çok anlamlı doğrular olabilir. Çoğu zaman, yeni bilgileri öğrenebilmeleri için, öğrencilerin önceki yapılarında değişikliklerin olması gerekebilir (Açıkgöz, 2003: 65).

Öğretmen sadece çalışma konusunun altındaki ilkelerle değil, bu prensipleri uygulayacağı çeşitli yollarla ilgili bilgiye sahip olmalıdır. Örneğin, öğretmen Sosyal Bilgiler dersinde demokrasi kavramını çalışıyorsa, bu kavrama farklı bir şekilde

yaklaşmak isteyen grupların yaklaşımlarına uygun eğilim göstermelidir. Bu kavrama soyut yaklaşan grup felsefeler, yazılı bilgiler vb. sunularak bilgilerini geliştirecektir. Bu durumda öğretmen bu farklı sunumları ve ilişkileri anlamak zorundadır. Diğer bir grup demokrasiyi drama yoluyla ya da örnek olaylardan yola çıkarak inceleyebilir. Bu durumda öğretmenin kendisi demokrasi kavramını daha karmaşık bir durumda uygulamak için zihinsel çevikliğe ve geniş bilgiye sahip olmalıdır (Yanpar, 2006: 100-101).

Konu bilgisine ek olarak, öğretmen eğitim formasyonuna da sahip olmalıdır. Öğretmen ders işlerken oluşturmacı yaklaşıma uygun anlatım, tartışma, ortak öğrenme, problem tabanlı öğrenme, araştırmacı öğrenme gibi birçok teknik uygular. Öğrenciler kullanılan özel tekniklerin farkına varmaksızın her zaman bilgi oluşturacak ve tekrar organize edecek, sadece öğretmen ve ders kitabına bağımlı olmayacaktır. Bu yaklaşımda öğretmen öğrenciye konuya ilişkin terminoloji ve tanımları başlangıçta vermez. Öğrenciler fikirleri ve olayları yaşar, örneğin sosyal bilimlerde Çanakkale Savaşı ile ilgili savaş alanından mektuplar okuyarak üniteye başlarlar. Bu yaşantılardan sonra öğretmen ve öğrenciler birlikte terminolojiyi, tanımlamaları ve kavramsal organizasyonu gerçekleştirirler. Yapılandırmacı yaklaşımda dersi tasarlamak önem taşırsa da, öğretimde belli bir sıra izleme zorunluluğu yoktur. Öğretmen daha çok belli durum ve koşullarda, belli olaylara yönelik stratejiler uygulamalıdır. Öğrencinin anlayışını desteklemek için belli stratejiler izlemelidir. Öğrenciyi belli bir karmaşıklık düzeyinde kısıtlayan yapı iskeleti kurma, öğretmenin belli bir probleme yaklaşırken sesli olarak düşünüp hareket ettiği model olma, koçluk, rehberlik, danışmanlık vb. görevleri vardır. Oluşturmacı yaklaşımın bir diğer öz değeri de problem tabanlı aktivitelerde işbirliğidir. Öğrenci diğerinin düşüncesine hem tanık hem de katılımcıdır, fakat bu işbirliğinde bazen problemler çıkabilir; çekişme, bir aktivitenin dışında bırakılma başkalarının fikir ve emeğinden geçinme gibi. Eğer öğretmen birlikte öğrenme kurallarını biliyorsa bunlar en aza indirilir (Yanpar, 2006: 101). Bununla birlikte Brooks ve Brooks (1999: 20) yapılandırmacılığın beş temel ilkesini aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:

Birincisi, yapılandırmacı öğretmen öğrencilerin bakış açılarını arar ve değer verir.

İkincisi, yapılandırmacı öğretmen öğrencilerin varsayımlarına meydan okumak için dersleri yapılandırır (planlar).

Üçüncüsü, yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerin müfredatla ilişkili olarak eklemeler yapmaları gerektiğinin farkındadır.

Dördüncüsü, yapılandırmacı öğretmen dersleri bilginin küçük parçaları etrafında değil, büyük fikirler etrafında yapılandırır (planlar).

Son olarak, yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini ayrı olaylar olarak değil, günlük sınıf araştırmalarının bağlamında değerlendirir (Grennon Brooks ve Brooks, 1993'den akt. Brooks ve Brooks, 1999: 20).

Sonuç olarak yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme-öğretme sürecinin başarıya ulaşmasında öğretmen rolleri oldukça önemlidir. Öğretmen kendini sürekli yenileyen, geliştiren, öğrencilerle iyi iletişim kuran ve yaratıcı bir kişiliğe sahip olmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda diğer önemli bir faktörde öğrenendir.

Öğrenen, birlikte çalıştığı arkadaşlarının öğrenmesinden de sorumlu olduğundan işbirliğinin önemini bilir ve grup etkinliklerini, deneyleri vb. tüm çalışmaları birlikte yaparlar. Çalışmalar sırasında birbirlerinin çalışmalarını değerlendirerek çoklu bakış açısına sahip olurlar. Süreç içinde kendilerini, gruplarını ve diğer grupları değerlendirirler. Etkinlikler sırasında bazı bireyler grup halinde çalışmaktan ve öğrenmekten zevk alırken diğerleri de bireysel olarak çalışmaktan ve bilgilerini yapılandırmaktan hoşlanabilirler. Bireylerin önceki yaşantıları, hazır bulunuşlukları, öğrenme biçimleri ve kişilik özellikleri öğrenme yaşantılarını etkilediği için öğrenme süreci içinde bu özellikler dikkate alınarak etkinlik planları yapılmalıdır. Yapılandırmacı öğrenen, zorluklardan yılmayan, meraklı, keşfetmeyi seven, girişimci ve sabırlı olması yer alır. Öğrenen, öğrenme sürecinde sürekli merak eder, merak ettikçe de yeni keşifler yapar. Meraklı öğrenen, öğrenmeye daha çok güdülenirken, girişimci öğrenen özelliği ile bilgiyi özgürce daha derinlemesine araştırır, inceler, analiz eder, problem çözer, eleştirel soru sorar, karşılaştırma yapar,

bulduklarını tartışır, yorumlar ve yorumladıklarını nedenleriyle savunur. Öğretmenler gibi öğrenenler de çok sabırlı, amaçlarına ulaşmada inatçı ve mücadelecidirler (Çelebi, 2006: 44). Yapılandırmacılığın öğrenenler açısından faydaları aşağıdadır.

\* Öğrenenlerin karar alma ve planlı hareket becerisini artırır.

\* Öğrenenleri aktif hale getirir.

\* Günlük hayatı ve problemlerini tanıtır.

\* Motivasyonu artırır.

\* Öğrenenlerin kendi özelliklerini anlamaya yardım eder.

\* Konu alanında geleneksel sınıflara göre başarı daha çok yükselir (Çelebi, 2006: 44).

Yapılandırmacı bir sınıfın amaçlarına ulaşmasında öğrenenin de en az öğretmen kadar önemli bir rolü vardır. Öğrenenler, yapılandırmacı eğitim ortamında öğrendiklerinin günlük yaşamlarının her döneminde kullanabileceklerinin bilincinde olarak öğrenmeye etkin bir şekilde katılırlar. Öğrenenler, dünya ile etkileşimlerine ve geçmiş yaşantılarına dayalı olarak kendi anlamlarını yaratırlar ve yorumlarını yaparlar. Bilgiyi yorumlarken de zihinsel yapılarını, var olan şemalarını etkin bir şekilde kullanırlar (Çelebi, 2006: 45). Bununla birlikte Cooperstein ve Kocevar-Weidinger (2004: 141-142)'e göre farklı tanım ve aşamaları olmasına rağmen yapılandırmacı derslerin çehresinde (görünümünde) kabul gören dört unsur vardır. Bu unsurlar aşağıdaki gibidir:

1. Öğrenciler, kendi anlamlarını oluştururlar.

2. Yeni öğrenme ön bilgi üzerine inşa edilir.

3. Öğrenme sosyal etkileşim ile güçlendirilir.

4. Anlamlı öğrenme gerçek (otantik) görevler yoluyla geliştirir (Good ve Brophy, 1994'den akt. Cooperstein ve Kocevar-Weidinger, 2004: 142).

### 2.3.6. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Sınıfta Uygulama

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme-öğretme sürecine etkileri, sadece öğretmen, öğrenci ve öğrenmeye olmamıştır. Öğretmen, öğrenci ve öğrenme üzerine etkileri bunların gerçekleşebileceği sınıf ortamlarına da taşınmıştır. Bir başka deyişle yapılandırmacı öğrenme, yapılandırmacı öğretmen ve yapılandırmacı öğrencinin yapılandırmacı bir sınıfa ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Akyürek Tay ve Tay, 2009: 59).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı farklı derslerde çeşitli şekillerde uygulanabilmektedir. Başta örnek olay incelemesi, rol oynama, drama, proje çalışmaları, probleme dayalı öğrenme, araştırmaya dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, öğrendiklerini başkalarına öğretme veya yazıya dökme gibi tüm aktif öğrenmeyi gerektiren uygulamalarla öğrenmeler gerçekleştirilebilir (Akınoğlu, 2011: 439).

Yapılandırmacılığın öğretim sürecinde uygulanması için önerilen kesin reçeteler/ders işleme sistemi yoktur. Yapılandırmacı öğrenme sürecinin ana belirleyicisi temel ilkelerdir. Ders, dersin içeriği ve öğrencinin ihtiyaçları dikkate alınarak çok yönlü ve çok farklı etkinlik planı hazırlanabilir. Bir ders temelde keşfetme (exploration), kavram oluşturma (conceptinvention) ve uygulama (application) olmak üzere üç ana yapıda işlenir. Öğrenme kuramcıları bu ana bölümlere dayanarak 3E, 5E ve 7E gibi öğrenme planlarının basamaklarını düzenlemişlerdir. Bu modellerden ilk önce 1960'lı yıllarda ABD'de temel eğitimi geliştirme projesi sonucunda ortaya konulan 3E modelidir. Bu model geliştirilmiş ve bazı basamaklar eklenerek 5E oluşturulmuş ve yaygın olarak fen eğitiminde kullanılmıştır. Bu 5E modeline de bazı eklemeler yapılarak da 7E modeli oluşturulmuştur (Akınoğlu, 2011: 440).

Yapılandırmacı öğrenme prensiplerine genel olarak bakıldığında öğrencinin merkeze yerleştirildiği görülür. Öğrenmenin yaşam içinde ve sosyal etkileşim yoluyla bireyin ilgi, ihtiyaç, gereksinim ve ön bilgilerine göre gerçekleştirilmesi, öğretmenin de bu süreçte rehber görevini üstlenmesi bu öğrenme modelini özetler (Dilaver ve Akyürek Tay, 2008: 99). Yapılandırmacı öğrenme kuramının öğrenen merkezli, özgürlükçü, kişisel, bütüncül ve üründen çok süreci değerlendirmeye

dayanan bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bu haliyle yapılandırmacı öğrenmede öğretmen, öğrenci ve sınıfın özellikleri geleneksel anlayışlardakinden farklı olacaktır. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenmede öğretmen, öğrenci ve sınıf üçgeninin iyi anlaşılması gerekir (Dilaver ve Akyürek Tay, 2008: 102).

### **2.3.7. Yapılandırmacı Eğitim Ortamlarında Değerlendirme**

Değerlendirme, öğrencinin kendi ilerlemesini muhakeme etmesi ve yargılaması için öğrencinin kendi kendisini değerlendirmesini ön plana çıkartan öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Yapılandırmacı değerlendirme, öğrenenleri birbirleri ile karşılaştırmak yerine onlara öğrenmelerini paylaşmaları ve daha fazla öğrenmeleri için fırsat verir. Öğrencilerin mantıksal modelleri ve süreçteki zihinsel çıkarımları hesaba katılarak değerlendirilir. Yapılandırmacı öğrenmede hedeflerin ve öğrenme yaşantılarının belirlenmesinde olduğu gibi, sınav durumlarında da öğretmen-öğrenci işbirliği esastır. Bu yaklaşımda sınav durumlarının işlevi, öğrenene yardımcı olmaktır. Yapılandırmacı değerlendirmede ürün değil süreç değerlendirilir. Özgün, performans ve tümel değerlendirme gibi değerlendirme teknikleri kullanılır (Duman, 2007: 317).

Yapılandırmacılıkta tek bir ölçüt ya da tek bir ölçme aracına göre değil, çoklu ölçütlere ve çoklu ölçme araçlarına göre (Portfolyo) değerlendirme yapılır. Bu bağlamda öğrencinin öğrenme sürecini bilişsel farkındalıklı (metacognition) bir anlayışla değerlendirebilmesi benimsenir. Bunun için öğrenme sürecinde bilişi yönetici bir anlayış hâkimdir; yapılandırmacı bir öğretim öğretmenden daha çok öğrencinin kendi kendini yönlendirme ve öz değerlendirme, yapacaklarını planlama, yaptıklarını izleme, kontrol edebilme ve değerlendirip karar verebilmesini öngörür. Yapılandırmacı bir sınıfta öğrenme aktif olarak, gerçek dünyaya dair problemlere çözümler getirilerek, yansıtıcı bir anlayışla portfolyo olarak değerlendirilir (Duman, 2007: 317-318).

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı değerlendirme modeli de dar kapsamlıktan çok geniş kapsamlı, sürece dayalı, kazanımları hedefleyen ve öğreneni genel olarak değerlendiren bir model olarak karşımıza çıkmaktadır (Yanpar, 2006: 104).

Yapılandırmacı yaklaşım ile geleneksel yaklaşımın ölçme ve değerlendirme süreçlerinde farklılık söz konusudur. Genel olarak geleneksel yaklaşımlarda ürün ağırlıklı değerlendirme varken, yapılandırmacı yaklaşımda süreç ağırlıklı değerlendirme vardır. Bununla birlikte geleneksel yaklaşımda öğrenciler sadece sınav ile değerlendirilirken, yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme çok boyutludur (Dilaver ve Akyürek Tay, 2008: 106). Öğretmen yapılandırmacı öğrenmelerin değerlendirilmesinde; öğrencilerin hazırladıkları kavram haritalarını, duygu ve düşüncelerini ortaya koydukları yansıtıcı günlükler, çalışma yaprakları, işbirlikli grup projeleri, gelişim dosyaları (portfolyolar), gözlemler, görüşmeler, dereceleme ölçekleri (rubric), tutum ölçekleri ve performans testleri gibi çeşitli araç ve yöntemlerden yararlanmalıdır (Oğuz, 2008: 395).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin konu ile ilgili hedef davranışları kazanabilmeleri, öğretmenin seçeceği strateji, yöntem ve tekniklere bağlıdır. Kalıcı öğrenmelerin sağlanmasında seçilecek strateji, yöntem ve tekniklerin etkisi büyüktür. Bu nedenle öğretmen, öğrenme – öğretim sürecinde uygulayacağı strateji, yöntem ve teknikleri seçerken dikkatli olmalıdır. Bu bölümde Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılacak strateji, yöntem ve tekniklere yer verilecektir.

#### **2.4. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ÖĞRETİM STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLERİ**

Öğretim-öğrenme sürecinde, öğrencilerin amaçlar ile belirlenen özellikleri kazanabilmeleri ve kalıcı izli davranış değişikliği oluşturabilmeleri için öğretmenlerin birtakım yollardan yararlanmaya gereksinimleri vardır. Bu konuda, gerek öğrencilerin, gerekse öğretmenin işini kolaylaştıracak, etkili öğretim ve öğrenmeyi sağlayacak çok çeşitli strateji, yöntem ve teknik bulunmaktadır. Ancak, her çalışmaya uygun ve her zaman kullanılabilir tek bir strateji, yöntem ve teknik söz konusu değildir. Öğretmenler, amaçlar, konular, öğrenme ortamı, öğrenci özellikleri gibi değişkenleri dikkate alarak en uygun strateji, yöntem ya da tekniği kullanmalıdır. Kuşkusuz, öğretmenlerin en uygun, strateji, yöntem ya da tekniği seçebilmesi ve kullanabilmesi, onların bu strateji, yöntem ya da teknikleri çok iyi tanımasına bağlıdır (Yaşar ve Gültekin, 2009: 78).



Öğretmen öğretimi için hedef kitle olan öğrencilerinin gelişim özelliklerine göre nasıl öğrendiklerini bilerek, bu özelliklerine uygun düşecek en uygun öğrenme yollarını seçebilmelidir. Öğrencilerde öğrenmeyi ihtiyaç haline getirerek onlarda sürekli bir öğrenme isteği oluşturma düşüncesi öğretmeni sürekli meşgul etmektedir. Öğretmenin öğretim ortamında bulunma gerekçesinin öğrenmeye rehberlik olduğu bilinci ile hareket eden öğretmenlerin öğretimleri için seçip işe koşacakları her türlü strateji, yöntem ve teknik bu anlayışa hizmet eder nitelikte olmalıdır (Taşdemir, 2007: 127).

Sosyal Bilgiler dersinde genellikle pek çok öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve teknikleri birlikte ve içi içe kullanılmalıdır. Tek bir strateji, yöntem ve teknik etkili olmayabilir; çünkü eğitim ortamında birden fazla strateji, yöntem ve teknik aşamalı olarak işe koşulunca öğrenme daha etkili ve kolay olmaktadır (Sönmez, 2010a: 151). Programda, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin yararlanmasına yönelik olarak çeşitli öğrenme yaklaşımları sunulmuştur. Çoklu zekâ, işbirliğine dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, buluş yoluyla öğretim, sorgulamaya dayalı öğretim, gezi-gözlem, altı şapkalı düşünme, balık kılıcı, beyin fırtınası gibi yöntem ve tekniklerle öğretmenlerin dersi daha etkili ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak biçimde planlamaları, uygulamaları ve değerlendirmeleri beklenmektedir. Elbette, programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin öncelikle bu yöntem ve teknikleri bilmeleri ve öğretim sürecinde uygulamaları gerekmektedir. Öğretmenlerin geleneksel anlayışla sadece ders kitabına dayalı olarak programları uygulamaya devam etmeleri ve kendilerini geliştirerek, farklı kaynaklardan araştırarak yeni etkinlik ve yöntemleri işe koşmamaları hem programın dayandığı felsefeye aykırı olacaktır, hem de programın uygulamada başarılı olma şansı azalacaktır (Özdemir, 2009: 40).

#### **2.4.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Öğretim Stratejileri**

Etkili eğitimde en iyi ve en önemli strateji, yöntem ve teknik diye bir durum söz konusu değildir. Bunun sebebi de özellikle merkezinde insan olan eğitim kavramı için insanların her birinin anlama, algılama ve etkilenme derecelerinin birbirinden farklı olmasıdır. Çağdaş öğrenme yaklaşımları ve yöntemlerinin etkili

uygulanmasında, öğretmenlerin alan bilgisinin ve formasyon bilgilerinin yeterli seviyelerde olması gerekliliği de dikkate alınmalıdır (Arı, 2011: 14).

Öğrenme-öğretme süreç ve etkinliklerinde stratejilerin seçilmesi kullanılması öğrenmenin kolay ve hızlı olarak öğrenciler tarafından yapılandırılmasına yardımcı olur. Stratejilerin seçimi ve kullanılması için bazı koşulların olduğu bilinmektedir. Stratejilerin öğretimi gerçekleştirmek için çok genel yaklaşımlar olduğu vurgulanmaktadır. Stratejiler süreci yönetmek için işe koşulan genel yaklaşımlardır. Stratejiler hedeflere nasıl ulaşılacağı, içerik sunumunun nasıl olacağı ve öğrencilerin nasıl bir etkinlik bağlamında bilişsel, duyuşsal sezgisel ve psikomotor olarak yönlendirilip onlara rehberlik edileceği stratejilere göre yapılır (Duman, 2008: 73). Öğretim stratejileri öğretmenlerin öğretim sürecinde izlediği farklı bilgi aktarım yollarıdır. Bu bağlamda, öğretim stratejileri derslerin hedeflerine ulaşmasını sağlayan yöntem, teknik ve araç-gereçlerin belirlenmesine yön veren genel yaklaşımlardır (Şen, 2011: 107). Öğretim stratejileri genel olarak; sunuş yoluyla öğretim stratejisi, buluş yoluyla öğretim stratejisi, araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi olarak sınıflandırılmaktadır.

#### **2.4.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Yöntem Teknikler**

Öğrencilere istendik yönde davranış kazandırabilmek için öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve teknikleri ile konunun örüntüsüne uygun araç gereçlerden yararlanılmalıdır. Okulda öğrenilen konular teorik düzeyde kalmakta ve günlük yaşamdan kopuk bir şekilde dersler işlenmektedir. Bu yetersizliklerin giderilmesi ve öğrenmenin daha anlamlı olabilmesi için öğretmenlerin farklı yöntemler uygulaması ve öğrencilere çeşitli beceriler geliştirmesi yönünde etkinlikler tasarlaması gerekir. Bu amaçla geliştirilen yeni yöntem ve teknikler de öğrenmenin oluşmasını kolaylaştırmak ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırmak amacını gütmektedir (Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2008: 57).

Hedefe, konuya ve duruma uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin seçilişi kuşkusuz ilgiyi ve etkin katılımı artırır, öğrenciyi güdüler ve böylece sınıf içi etkinlikleri daha etkili ve anlamlı kılar. Dersin ve konunun içeriği ne olursa olsun, mümkün olduğu ölçüde, öğrenciyi etkin öğrenme çabasına sokacak ve bu durumu,

istenilen tüm öğrenmeler tam olarak gerçekleşinceye kadar sürdürecektir. Öğretmenin dersi öğrencilere öğretmesi, onlara aktarması değil, öğrencilerin kendi çabaları ile öğrenmeleri; öğretmenin, öğrencilerin öğrenme çabalarında onlara rehberlik etmesi, bu çabaları yönlendirmesi esas olmalıdır. Bir yöntemin uygulanmasından önce, tanımlanabilmesi, hangi derste ve hangi hedefler için nasıl kullanılacağı, üstün ya da yetersiz yanlarının ve diğer yöntemlerle ilişkilerinin bilinmesi gerekir. Öğrencilerin yaşları, yetenekleri ve önceki öğrenmelerine uygun yöntemleri kullanmaları büyük önem taşır. Bütün konularda ve her durumda, etkili yöntem ve tekniklerden söz etmek mümkün değildir. Bunun yerine hedef olarak, öğrenci ve konu niteliğine uygun yöntemlerden söz edebiliriz. Uygulamada çok çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılması, öğrencilere çok yönlü ve zengin yaşantılar sağlayacaktır (Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2008: 40-41).

Yöntem, sınıfta eğitim etkinliklerine yön veren bilgi rezervi ve planlı eğitimsel yaşantıları öğrenciye ulaştırmayı sağlayan yoldur (Ocak, 2007: 216). Geçerli öğrenme yaşantıları oluşturmayı amaçlayan öğretim durumları çeşitli öğretim yöntemlerinden faydalanarak tasarlanır ve uygulamaya konulur. Bu açıklamalara göre öğretim metodunu öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yol olarak tanımlayabileceğimiz gibi; öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutlu yeterlikler kazandırmak amacıyla yapılan gözlem, deney, planlama ve uygulama çalışmalarının tümü olarak açıklayabiliriz (Taşdemir, 2007: 128).

Bir öğretmenin sınıfında kullanabileceği birçok öğretim tekniği vardır. Bu tekniklerin her birinin kendine özgü özellikleri bulunmaktadır. Burada önemli olan nokta, kullanılacak olan tekniğin öğrencilere kazandırılmak istenen amaçlara ve konulara uygun olup olmadığının belirlenmesidir. Yine, tekniğin öğrencilere ve öğretmene de uygunluğuna da bakılmalıdır. Tüm bunların yanında, derse öğrencinin katılımını sağlayacak, öğrencileri bireysel çalışmalara ve grup çalışmalarına özendirerek teknikler belirlenmelidir (Güven, 2008: 284-285). Tekniklerin etkisi öğretmenin yetenek ve deneyimine bağlıdır. Her teknik tek başına bir ders için yeterli olmayabilir. Öğretmen kendine, çevreye, öğrenciye, zamana ve konuya uygun olan teknik ya da teknikleri seçer (Taşdemir, 2007: 128). Teknik, öğretim yöntemini

uygulamaya koyma biçimi, beceri ya da işlemidir. Öğrenme hedeflerine ulaşmak için seçilen yöntemi uygulamaya koyma biçimi yani yardımcı yoldur (Koçak, 2011: 7). Uygulanıştır(teknik=etkinlik=sınıfta yapılan her türlü eylem). Bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünüdür (Duman, 2008: 74).

Öğretimde kullanılacak teknikler, farklı araştırmacılar tarafından değişik biçimde sınıflandırılmıştır. Bunlardan kimileri tekniklerin içeriklerine, kimileri tekniğin uygulandığı yere (sınıf içi ve sınıf dışı) ve kimileri de tekniğin uygulandığı kişilere (bireysel ve grup) göre teknikleri gruplandırmışlardır. En çok kullanılan teknikler şöyle sıralanabilir: Beyin fırtınası tekniği, rol oynama tekniği, drama tekniği, yaratıcı drama tekniği, benzetim tekniği, programlı öğretim, mikro öğretim, bilgisayar destekli öğretim, gezi tekniği, gözlem tekniği, proje tekniği, eğitsel oyunlar, altı şapkalı düşünme tekniğidir (Güven, 2008: 285).

Bütün derslerde olduğu gibi Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde de tek bir yöntem ya da teknik kullanılmamalı, amaçlara uygun farklı yöntem ve teknikler seçilmelidir. Paykoç (1991) başlıca öğretim yöntem ve tekniklerini 4 grupta toplamıştır. Bunlar:

- 1- Öğretmen ağırlıklı yöntem ve teknikler,
- 2- Etkileşim ağırlıklı yöntem ve teknikler,
- 3-Bireysel ağırlıklı yöntem ve teknikler,
- 4-Yaşantılara dayalı yöntem ve teknikler.

Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler daha iyi anlaşılması için aşağıda kısaca açıklanmıştır.

1. Öğretmen Ağırlıklı Yöntem ve Teknikler: Düz anlatım, soru-cevap yöntemi, gösteri gibi öğretmen ağırlıklı olan ve genellikle tek yönlü iletişime yer veren günümüzde sık kullanılan geleneksel yöntem ve tekniklerdir.

2. Etkileşim Ağırlıklı Yöntem ve Teknikler: Açık oturum, tartışma, grup çalışması, işbirlikli öğrenme v.b. etkileşim ağırlıklı yöntem ve teknikleri kapsar. Öğrenci katılımcıdır, çok kalabalık olmayan kümelerde olumlu sonuçlar verir.

3. Bireysel Ağırlıklı Yöntem ve Teknikler: Bilgisayar destekli öğretim, modüllerle öğretim ve bireysel tasarımlar gibi öğrencilerin bireysel olarak yaptıkları çalışmalarda kullanılan yöntem ve tekniklerdir.

4. Yaşantılara Dayalı Yöntem ve Teknikler: Deney, rol oynama, oyunlar bu gruba girer. Öğrencinin öğrenme etkinliklerine doğrudan katıldığı ve kalıcılığı yüksek yöntemlerdir (Akt. Çelebi, 2006: 12-13).

Yapılan araştırmalara göre, işbirlikli öğrenmede öğrenci etkin olarak derse katılmakta, öğrendiği bilgileri diğer öğrencilerle paylaşarak bilgilerin kalıcılığını arttırmaktadır. Başkalarına öğretme etkinliklerinin yaklaşık % 90 oranında öğrenme ve hatırlama sağladığı dikkate alınır, işbirlikli öğrenmenin önemi daha da iyi anlaşılacaktır. Sonuç olarak Sosyal Bilgiler dersinin amaçları ve içeriği incelendiğinde, bu dersin öğretiminde işbirlikli öğrenmenin uygulanmasının olumlu etkiler sağlayacağı düşünülmektedir (Çelebi, 2006: 14). Dizgeli eğitimde farklı yöntem ve teknikler bir arada kullanılmakta ve öğrenci derse etkin bir şekilde katılmaktadır. Öğretmenin görevi öğrencilere rehberlik yapmaktır. Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmada, kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesinde, derse karşı öğrencilerin olumlu tutum geliştirmede dizgeli eğitim etkilidir. Bu araştırmada işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile dizgeli eğitim kullanıldığından bu bölümde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve dizgeli eğitim üzerinde durulacaktır.

## **2.5. İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİ**

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi farklı şekillerde adlandırılmış ve tanımlanmıştır. Tanımlanan bu kavramlar birbirlerinden farklı görülse de hepsi aynı içeriği yansıtmaktadır. İngilizce bir kavram olan “cooperative learning” kavramını Açığöz (1992) “işbirlikli öğrenme” olarak adlandırırken; Gömleksiz (1993) ise bu

kavramı “kubaşık öğrenme” olarak adlandırmıştır. Genel literatür dikkate alınarak bu çalışmada işbirliğine dayalı öğrenme kavramı kullanılmıştır.

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç uğruna birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yaklaşımıdır (Christison, 1990: Akt. Demirel, 1994: 38). Johnson, Johnson ve Smith’(1998)’e göre işbirliğine dayalı öğrenme, “ortak öğrenme amaçlarını maksimum düzeyde gerçekleştirmek üzere öğrencilerin küçük gruplar hâlinde (2-4 kişilik) işbirliği içerisinde birlikte çalışması esasına dayalı interaktif bir öğrenme-öğretme metodu” olarak tanımlanmaktadır (Akt. Köseoğlu, 2010: 244-245). İşbirliğine dayalı öğretim; öğrencilerin sosyalleşmesine, duygusal yönden birçok özelliklerinin gelişmesine, paylaşımcı olmalarına, eleştirel bakış açısına, iletişim becerilerine, sorumluluk duygularının gelişmesine, eğlenceli bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlamaktadır. Grup üyeleri arasında sinerji oluşturarak grup üyelerinin bireysel enerjilerini birlikte grup başarısı için kullanmalarına imkan vermektedir (Ocak, 2007: 254).

İşbirliğine dayalı öğrenme kavramı “İşbirlikli Öğrenme” olarak da kullanılmaktadır. İşbirlikli öğrenme, basitçe; öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele alınabilir (Açıkgöz, 2003:172).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük kümeler oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda birlikte çalışıp öğrenmelerine dayalı bir yaklaşımdır (Güven,2008: 310).

Johnson, Johnson ve Smith’e göre; İşbirlikli Öğrenme, öğrencilerin, olumlu bağımlılık, bireysel sorumluluk, dayanışmaya dayalı etkileşim işbirliği yapma yeteneğinin geliştirilmesi, grup çalışması alışkanlığının kazanılması gibi unsurları içeren koşullar altında ortak bir amacı gerçekleştirmek için yaptıkları grup çalışmalarını içeren öğretim tekniğidir (Fildder ve Brent: 1994 :23 ; Akt. Taşdemir, 2004: 10).

İşbirlikli öğrenme sosyal yaşamın bir gereğidir. İnsan doğumundan itibaren işbirlikli öğrenme ile karşı karşıya kalır. İlerleyen yaşamında bunun işbirlikli öğrenme olduğunun farkına varır. Okul öncesi dönemde çocuğa temel kavramların anne babanın ortak gayretleri ile öğretilmesi işbirliğine, çocukların bir oyunu bilmeyen arkadaşlarına öğreterek oynamaya çalışmaları İşbirlikli öğrenmeye örnektir (Akyürek Tay, 2002: 25). İşbirlikli öğrenmenin en önemli özelliği öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarını (Açıkgöz, 1992: 3). İşbirlikli sınıflar, öğrencilerin küçük gruplar halinde toplanarak etkileşimde buldukları, öğretmenin de grupların arasında dolaşarak gereksinim duyanlara yardımcı olduğu yerlerdir (Açıkgöz, 2003: 172). İşbirlikli sınıflarda, öğrenciler küçük gruplar halinde toplanarak etkileşimde bulunmaktadır (Güven, 2008: 310).

İşbirlikli öğrenme yöntemini uygulamaya geçmeden önce hedefler belirlenmeli ve bu hedefler doğrultusunda etkinlikler planlanmalıdır. Uygulama öncesi öğrencilere konu ile ilgili bilginin kısa sunumu yapılır. İşbirlikli öğrenme, öğrencileri planlı etkinlikler doğrultusunda ortak bir amaç etrafında birleştirmekte ve grup kimliği oluşturmalarını sağlamaktadır. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde, öğrenci gruplar 2-6 kişiden oluşur. Grupların oluşturulmasında ise öğrenci özellikleri (cinsiyet, akademik başarı, ırk vb. etkenler) göz önünde tutularak, gruplara dağılım heterojen bir biçimde gerçekleştirilmelidir. İşbirlikli öğrenme grupları belli ilkeler doğrultusunda düzenlenmelidir. Her düzenlenen grup bir işbirlikli öğrenme grubu değildir (Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2008: 49). İşbirliğine dayalı öğrenmede gruplar yeterince heterojen oluşturulmadığı takdirde sınıfta tek grup başarılı olabilir, öğrenciler sadece bu grupta olmak isteyebilirler. Kalabalık sınıflarda grup sayısı artacağı için öğretmenin grupları takibi güçleşebilir. Öğretmen gruplara yeterince rehberlik yapmadığı takdirde gruplar yanlış yönlendirilebilir (Ocak, 2007: 254).

İşbirlikli öğrenmede oluşturulan gruplara, grup ruhu kazandırmak için grup üyelerinin, etkinlikler başlamadan önce, bir süre bir arada olmaları sağlanır. Böylece üyelerin gruplarına; bir isim bulmaları, grup amblemlerini oluşturmaları, grup renklerini hatta grup sloganlarını seçmeleri için fırsat verilmiş olur. Bu işlemler üyeler farkında olmadan grup ruhunu doğurur (Doymuş ve Doğan, 2011: 148-149).

Bu yöntemde öğrenciler bir amaç doğrultusunda birleşirler ve ortak çıkarlar söz konusudur. Bir öğrenci diğer öğrencinin öğrenmesinden sorumludur. Yani bireysel değerlendirmenin yanında, bir grup değerlendirmesi de söz konusudur. Burada “birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için” sözünün önemini vurgulayabiliriz. Grupları oluşturan öğrenciler arasında zorunlu bir birliktelikten ziyade, sağlam bir arkadaşlık vardır. Okul dışında bile bu birliktelik devam eder (Taşdemir, 2004: 11).

İşbirlikli öğrenme çalışmalarının etkili ve verimli olması için, bireyler arasında yoğun bir şekilde sosyal etkileşimin oluşması için uygun ortamların hazırlanması gerekir. Eğer grup elemanları arasında iyi bir güven, iletişim, paylaşım ve yardımlaşma ortamı sağlanamasa grup çalışmasının verimliliği azalır. Bu nedenle öğretmen, öğrencilerin sadece ders konularını öğrenilmelerinden sorumlu olmayıp; aynı zamanda liderlik, başkalarıyla paylaşım, olaylara empatik yaklaşım, uzlaşma ve etkili iletişim becerileri gibi önemli özellikleri de öğrencilere kazandırma sorumluluğunu üstlenmelidir. Ayrıca öğretmen, öğrencilere yol gösterici, çalışmalarını kolaylaştırıcı ve hızlandırıcı bir rol de üstlenmelidir (Doymuş ve Doğan, 2011: 149). İşbirlikli öğrenme sürecinde, öğretmen, fikir ve düşüncelerin paylaşılmasında, kümedeki her üyenin katılımının sağlanmasında, öğrencilerin düşüncelerinin birbirleriyle ilişkilendirilmesinde, küme raporunun veya projesinin hazırlanmasında destek olmaktadır. Bunun dışında öğretmen, öğrenciler arasındaki etkileşime rehberlik etmektedir (Güven, 2008: 314). Öğretmen, öğrenmenin kolaylaştırıcısıdır. Öğrencileri soru sormaya, fikirleri tartışmaya ve savunmaya sevk eder, öğrencilerin öğrenebileceği bir çevre sağlar (Kollu, 2005: 13).

Demirel (1994: 42), işbirliğine dayalı öğrenme modelinin temel ilkelerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Gruplar en az iki, en çok beş ya da altı kişiden oluşur ve öğrenme bu küçük gruplar içinde gerçekleştirilir.
2. Öğrenmede öğrencilerin grup içindeki etkileşimleri önemli rol oynar.
3. Öğrenciler arası yarışmadan çok gruplar arasındaki yarışma daha önemlidir.



4. Öğrencilerin başarıları ya da başarısızlığı bireylerden çok gruplara aittir.
5. İşbirliğine dayalı öğrenme sınıftaki farklı yetenek ve kişilik özelliğine sahip öğrencileri bütünleştirir ve dostluk duygularını artırır.
6. Bu öğrenme modeliyle öğrencilerin sadece bilişsel yönleri değil duyuşsal ve sosyal yönleri de gelişir.

### **2.5.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Önemli İlkeleri**

Bir grup çalışmasının işbirliğine dayalı öğrenme olabilmesi için sağlanması gereken bazı ilkeler vardır. Bunlar:

1. Grup ödülü,
2. Olumlu bağımlılık,
3. Bireysel değerlendirilebilirlik,
4. Yüz yüze etkileşim,
5. Sosyal beceriler,
6. Grup sürecinin değerlendirilmesi,
7. Eşit başarı fırsatı' dır.

#### **a) Grup Ödülü:**

İşbirlikli öğrenme üzerinde çalışanların görüş birliği içinde oldukları nokta, gerçek işbirliği ortamlarında grup üyelerinin başarılı olabilmek için önce grubun başarılı olması gerektiğine inanmalarındır. Bir başka deyişle, işbirlikli öğrenme etkinlikleri öyle düzenlenmelidir ki grup üyeleri, ancak grup başarılı olunca başarılı olabilsinler (Açıkgöz, 2003: 174). Olumlu bağımlılığı geliştirmek için yaygın bir strateji olarak bilinen ödüller, grup konusunu başardığı zaman veya bir ölçüte eriştiği zaman kazanılır. Ödül, konuyu kavramak veya ortak amacı başarmak için grup elemanlarını teşvik eder ve her bir bireyin kendisinin ve diğer grup üyelerinin konu

alanlarını daha iyi öğrenmeleri ve araştırmaları için birbirlerine yardım etmelerini sağlar (Doymuş ve Doğan, 2011: 149).

#### **b) Olumlu Bağımlılık:**

İşbirliğine dayalı öğrenmenin temelini oluşturur. Grup üyelerinin her birinin, gruptaki diğerlerinin de öğrenmesinden sorumlu oldukları bilincine sahip oluşunu ifade eder. Başka bir deyişle grup üyelerinden birinin başarısı diğer üyelerin başarisından etkilenir (Ocak, 2007: 253). Olumlu bağlılık, grubun diğer üyelerin öğrenmeleri için tüm üyelerin sorumluluklarını yerine getirmeleri gerekmektedir. Olumlu bağlılığı oluşturmak için birkaç strateji bulunmaktadır. Çeşitli materyallerin kullanımı bu bakımdan önemlidir. Öğrencilere laboratuvar araç-gereçlerinden tek bir takım, sorulardan veya cevap kâğıtlarından tek kopya veya tek bir kaynak kitap sağlanması ile basitçe olumlu bağlılık gerçekteştirebilir. Diğer bir olumlu bağlılık stratejisi de görevlerdir. Grup üyeleri için çeşitli görevler belirlenebilir. Üyelere verilen görevler, üyeleri sadece konu alanı üzerinde tutmakla kalmaz, ayrıca pratik beceriler kazanmalarına, herhangi özel bir alanda kendini geliştirmelerine ya da bir bilgiyi uygulamaya geçirebilmelerine fırsat verir (Doymuş ve Doğan, 2011: 148).

#### **c) Bireysel Değerlendirilebilirlik:**

İşbirlikli öğrenme kuramcılarının özel bir verdikleri koşul, bireysel değerlendirilebilirliktir. Bu da, grup başarisının tek tek bireylerin öğrenmesine bağlı olması durumudur. Bireysel değerlendirilebilirlik çeşitli biçimlerde sağlanabilir (Açıkgöz, 2003: 176). Johnson ve Johnson'a (1990a) göre bunlardan ilki, grup üyeleri arasında, grup amacına ulaşmak için birbirlerine yardımcı olma sorumluluğunu hissedecekleri biçimde olumlu bağımlılık yapılandırılmaktadır. İkincisi, öğretmenin her bir öğrencinin başarı düzeyini değerlendirmesidir. Yani her öğrencinin malzemesini öğrenme ve yapılması gerekenleri yapma sorumluluğu taşımasıdır (Akt. Açıkgöz, 2003: 176).

#### **d) Yüz Yüze Etkileşim:**

Bu koşul, daha etkili ve verimli şekilde gerçekteşmesi için grup üyelerinin birbirlerini cesaretlendirmesi, desteklemesi, yönlendirmesi ve yardım etmesini ifade

eder. Grup üyelerinin birbirlerinin çabasını özendirme ve kolaylaştırmasıdır. Öğrenciler bunu, yardım etme, paylaşma, cesaretlendirme, dönüt verme, güvenme, yapılanları tartışma gibi davranışlarla gerçekleştirirler (Çubukçu, 2011: 514). Grup üyeleri karşılaştıkları problemlere nasıl çözüm bulduklarını aralarında paylaşmalı, fikir alışverişinde bulunmalı ve problemleri tartışabilmelidirler. Böylece bir konuda iyi olan öğrenciler, grubun diğer üyeleri için öğretici olarak hizmet vererek hem kendine hem de diğer üyelere faydalı olurlar. Akademik başarısı düşük öğrenciler grup üyelerinden düzeltici ve tamamlayıcı yardım alırlar. Bu süreçte yardımlaşma sürecinin ardından öğrenme gerçekleşir ve edinilen bilgiler kalıcı olur (Doymuş ve Doğan, 2011: 149).

#### **e) Sosyal Beceriler:**

İşbirliğine dayalı öğrenme çabalarının etkili ve verimli olması, kişiler arası iletişim becerilerinin yanında diğer sosyal becerilerin de kullanılmasını gerektirir. Bu nedenle öğretmen, sadece ders konularının öğrenilmesinden değil liderlik, başkalarına güven, empatik yaklaşım, uzlaşma ve etkili iletişim becerilerini kazandırmakla da kendisini sorumlu hissettirmelidir. Bu iletişimin etkili olarak yürütülmesi, öğrencilerin birbirlerini tanımalarına, güvenmelerine, birbirlerine karşı açık ve net olmalarına bağlıdır (Ocak, 2007: 254). İşbirlikli öğrenme sınıflarının çoğunda öğrencilere bir fikri eleştirebilme kabiliyeti, öz güven, empati yapabilme, başkalarına güven, iyi ilişkiler kurabilme gibi sosyal beceriler kazanmaları sağlanır. İşbirlikli öğrenme de aktif dinleme de önem verilen diğer bir sosyal beceridir (Doymuş ve Doğan, 2011: 149).

#### **f) Grup Sürecinin Değerlendirilmesi:**

Grup sürecinin değerlendirilmesi; grup etkinliğinin sonunda, grup üyelerinin hangi davranışlarının katkı getirip getirmediğinin, hangi davranışların sürmesi, hangilerinin değişmesi gerektiğinin saptanmasıdır (Açıkgöz, 2003: 176).

#### **g) Eşit Başarı Fırsatı:**

Hangi yeterlilik düzeyinde olursa olsun, öğrencilerin kendi gruplarına katkıları değerlendirilmelidir. Yüksek, orta ya da düşük başarıya sahip öğrenciler, en

iyi oldukları konularda kendilerini gerçekleştirebilmelidirler. Grup yarışması durumunda, öğrencilerin kendileriyle aynı düzeyde öğrencilerle karşılaşmasına dikkat edilmelidir (Slavin, 1990:3; Akt. Gömleksiz, 1993: 39).

### **2.5.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Küme Çalışması Değildir**

Yaygın olarak düşünülen bir yanılgıdır. Öğrencilerin gruplar halinde çalışması özelliğinden yola çıkarak işbirlikli öğrenme okullarımızda uygulanan küme çalışmasıyla aynı sanılmaktadır. Okullarımızda uygulanmakta olan küme çalışmalarının, öncelikle grup çalışmalarının yapılandırılmasına ilişkin nedenlerle işbirlikli öğrenme olmadığı söylenebilir. Çünkü küme çalışmasında üyelerin, konuları paylaştıktan sonra kendilerine düşen konu üzerinde genellikle ayrı ayrı çalıştıkları gözlenmektedir. Bu da grup çalışmasını bireysel çalışmaya döndürmektedir. Hatta en iyi sunumu yapan kümelerin seçildiği sınıflarda küme çalışması açıkça “grupla yarışma” uygulamasına dönüşmektedir. Ayrıca işbirlikli öğrenme, grupların oluşturulması, grup içinde rollerin dağılımı vb. noktalarda da küme çalışmalarından ayrılmaktadır (Açıkgöz, 2003: 173).

Grup çalışmalarını işbirlikli öğrenme yapan özellik, öğrencilerin hem kendilerini hem de arkadaşlarını kapasitelerinin sonuna kadar geliştirmeye çalışmalarıdır. Bu, tek tek her öğrencinin öğretilenleri tam olarak öğrenmesinden farklı bir durumdur. Grup çalışması sırasında öğrenciler tek başlarına geçiremeyecekleri ancak başka biriyle etkileşerek geçirebilecekleri, örneğin, soru sorma, açıklama yapma, eleştirme, örnek verme gibi, çok önemli öğrenme yaşantılarını geçirme fırsatı bulurlar. Bir grubun kazanımı her zaman tek tek üyelerin kazanımlarının toplamından fazladır (Açıkgöz, 2003: 172).

Küme çalışmaları genellikle ilkökul dördüncü ve beşinci sınıflarda Sosyal Bilgiler ve fen bilgisi derslerinde uygulanmaktadır. Bu çalışmalarda gruplar ya öğretmen tarafından oluşturuluyor, ya da öğrenciler tarafından oluşturuluyor. Öğrenciler gruplarını kendileri oluştururlarsa sevdikleri arkadaşlarıyla birlikte oluyorlar ve genelde kızlar kızlar ile, erkekler erkekler ile grup kurmakta ve başarı düzeyi yüksek olanlarla düşük olanlar ayrılmaktadır. Ayrıca oluşturulan bu gruplar

dönem boyunca ya da yıl boyunca yani uzun bir süre aynı kalmaktadır. Grupların çalışma konuları da farklı olmaktadır (Erçelebi, 1995: 9-10)

İşbirlikli öğrenme yönteminde ise gruplar daima öğretmen tarafından oluşturulmaktadır. Grup üyeleri 2-6 kişiden oluşmaktadır. Öğretmen grupları rastgele oluşturmakta ve gruplar her gün ya da her derste değiştirilmektedir. Grupları rastgele oluşturmak için öğretmen, kendine göre yöntemler geliştirmelidir. Bazen sınıf listesindeki sıraya göre grup oluşturabilir, bazen öğrencileri sırayla saydırır, ertesi derste farklı yerden saydırarak grup oluşturabilir, bazen de öğrencilerin isimlerinin baş harflerine göre ya da doğum tarihlerine göre grup oluşturabilir. Önemli olan sınıftaki öğrencilerin her gün ya da her derste farklı arkadaşıyla çalışmasıdır. Grupların heterojen gruplar olmasına dikkat edilmelidir. Yani grup üyeleri cinsiyet, yetenek, başarı, ekonomik durum vb. yönlerden farklı özelliklere sahip olmalıdır (Erçelebi, 1995: 10).

### **2.5.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Üstün Yönleri**

1. İşbirlikli öğrenme öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin olmalarına olanak sağlar.
2. İşbirlikli öğrenme öğrencilerin güdülenmelerini kolaylaştırır.
3. İşbirlikli öğrenme ile öğrenciler öğrenme sorumluluğu üstlenirler.
4. Öğrenciler başkalarıyla birlikte çalışma alışkanlığı kazanırlar.
5. Öğrenciler küme çalışmaları ile birbirlerine saygılı ve hoşgörülü olmayı öğrenirler.
6. İşbirlikli öğrenme ile düşük yetenekli olan öğrenciler öğrenme sürecine etkin olarak katılarak öğrenme becerilerini geliştirirler.
7. İşbirlikli öğrenme, öğrenme sürecini öğrenciler için zevkli duruma getirir.
8. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin ait olma gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olmaktadır (Güven, 2008: 314).

#### **2.5.4. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Eksik Yönleri**

1. İşbirlikli öğrenmenin amacı öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılmadığında kümede sadece birkaç öğrenci etkin olup, ötekileri herhangi bir çalışmada bulunmayabilirler.

2. Kümelerde öğrenci sayısının çok olması öğrencilerin bireysel sorumluluklarını yerine getirmelerine engel olabilir.

3. İyi bir planlama yapılmadığında işbirlikli öğrenmenin geleneksel küme çalışmasından farkı kalmaz.

4. Öğrenciler arasında kurulması gereken işbirliği yeterince kurulmadığında çalışmalar eksik kalabilir.

5. Öğretmenin yönlendirmeleri yeterli olmaması da başarıyı engeller.

6. Kümedeki daha başarılı öğrenciler zayıf öğrencileri sürece katılmalarını engelleyebilirler (Güven, 2008: 314-315).

#### **2.5.5. İşbirliğine Dayalı Öğretim Teknikleri**

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi tek bir yöntem gibi düşünülebilir. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi tek bir yöntemden oluşmamaktadır. Bu yöntem birçok teknikten oluşmaktadır. Bu tekniklerin farklılaşmasının sebebi İşbirlikli Öğrenme gruplarının oluşturulmasından değil, uygulanan derse veya üniteye göre değişiklik göstermesi ve sınıfın düzenlenmesinden kaynaklanmaktadır (Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2008: 51). En yaygın olarak kullanılan İşbirlikli Öğrenme Yöntemi teknikleri şunlardır:

- Birlikte Öğrenme
- Akademik Çelişki
- Öğrenci Takımları
  - Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (ÖTTB)
  - Takım-Oyun-Turnuva (TOT)
  - Takım Destekli Bireyselleştirme

- Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK)
- Grup Araştırması
- İşbirliği-İşbirliği
- Birleştirme
- Buluş
- Birleştirme II
- Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim (Açıkgöz, 2003: 177-219).

Bu araştırmada birleştirme, birlikte soralım birlikte öğrenelim, öğrenci takımları başarı bölümleri, birlikte öğrenme, grup araştırması tekniği kullanıldığından bu tekniklerin uygulama biçimleri açıklanmıştır.

**a) Birleştirme:**

Birleştirme tekniğinde öncelikle 3-7 kişi arasında değişen gruplar oluşturulur (Sarıtaş, 1998: 29). Tüm gruplar aynı üniteyi öğrenirler. Gruplardaki üyeler ünitenin belli bir bölümünü öğrenmek üzere seçerler (Güven, 2008: 317). Malzemenin eşit parçalara bölünerek her öğrenciye verilmesi, bu sayede her öğrencinin aynı konunun değişik bölümlerini yaparak yapılan işe katkıda bulunmasını sağlar (Sarıtaş, 1998: 29). Her üye kendi konusu ile ilgili hazırlığını tamamladıktan sonra farklı gruplarda aynı konuyu alan öğrenciler ile bir araya gelirler. Uzmanlık grubu olarak adlandırılan bu öğrenciler kendi aralarında konuyu tartışarak, derinlemesine öğrendikten sonra kendi gruplarına dönerler (Güven, 2008: 317). Grup içine yeniden dönen öğrenciler grup üyeleri ile öğrenmiş olduğu konuları paylaşır ve onların bu konuları öğrenmesinde görevlidir. Her öğrenci için çalışma sonunda bütün konulardan bireysel sınav olacağı açıklanır (Sarıtaş, 1998: 29).

**b) Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim:**

Birlikte soralım birlikte öğrenelim tekniğinin uygulanması sırasında yer almasında yarar görülen işlemler şunlardır:

1. Grupların Oluşturulması: Bu aşamada grup büyüklüğüne ve grup üyelerine karar verilir. Grupların ideal büyüklüğü üç dört kişidir. Ayrıca grupların; yetenek, başarı durumu, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey açısından heterojen olmasına dikkat edilmelidir.

2. Okuma: Her öğrenci, konuyla ilgili parçayı ya da bölümü tek başına sessizce okur. Öğretmen, okumayı yönlendirmek üzere, öğrencilere okurken dikkat edilmesi gereken noktaları ya da temaları bildirebilir. Bunu tahtaya yazarak ya da basılı olarak öğrencilere iletir.

3. Öğrencilerin Sorularının Hazırlanması: Öğrencilerin, okudukları konu ve kendilerine iletilen temalarla ilgili sorular hazırladığı aşamadır. Öğrencilerden parçada yanıtı kolayca bulunabilecek bilgi düzeyinde sorular değil kavrama ya da daha üst düzeyde sorular hazırlamaları istenmelidir ve bunu nasıl yapacakları öğretilmelidir. Öğrenciler, hazırladıkları soruyu bir karta yazarlar. Bu kart, sorunun gruba sunulmasında ve öğretmene verilerek puanlamanın yapılmasında kullanılır. Öğretmen, bireysel soruları düzeyine, doğruluğuna bakarak puanlar. Konuya göre, bir ya da daha fazla soru istenebilir. Sorulara verilecek puanlar daha sonra toplanarak belli bir ağırlıkla yıl sonu notuna da yansıtılabilir.

4. Grup Sorusunun Hazırlanması: Bireysel sorular hazırlandıktan sonra grup üyeleri bir araya gelerek grup sorusunu oluştururlar. Grup soruları hazırlanırken herkesin katılımın sağlayabilmek için öğrencilere, dönüşümlü olarak; kaydedici, postacı, özetleyici, tartışma lideri, gözlemci-denetleyici, güdüleyici gibi roller verilebilir.

5. Grup Sorularının Gönderilmesi: Grupça oluşturulan soru/sorular bir karta yazılarak rastgele seçilen başka gruplara postacı rolündeki öğrenci aracılığı ile gönderilir.

6. Grup Sorularının Yanıtlanması: Bu aşamada, soru hazırlamada olduğu gibi öğrencilere roller verilebilir. Bu rollerden bazıları; yazıcılık, okuyuculuk, denetleyicilik, güdüleyiciliktir. Sözcünün, daha sonra öğretmen tarafından rastgele seçilmesi, her öğrencinin, sözcü olacakmış gibi hazırlanması açısından yararlıdır.



7. Yanıtların Sınıfa Sunulması: Gruplar, seçtikleri sözcüler aracılığıyla kendilerine gelen soru ile ilgili görüşlerini ve yanıtlarını sınıfa sunarlar. Her soruda değişik öğrenciler sözcülük yaparlar. Öğretmen, sözcü olmayan grup üyelerini rastgele seçerek sözcülük yapmasını isteyebilir, konuyla ilgili sorular sorabilir. Bu sorulara verilen yanıtlara bakarak, öğretmen bireysel puanlama da yapabilir. Bu puanlar da daha sonra toplanarak yine belli bir ağırlıkla nota yansıtılabilir.

8. Grup Sunumunun Değerlendirilmesi: Sunum sırasında grubun ve sözcünün edimi, öğretmen ya da diğer öğrenciler tarafından değerlendirilir. Bunun için öğretmen öğrencilere bir değerlendirme formu verebilir. Değerlendirme sonucu, sözcü ve grup için birer sunum puanı elde edilir. Sözcülerin puanları belli bir ağırlıkla bireysel notuna yansıtılırken, grubun sunum puanı belli bir ağırlıkla grup puanına katılır.

9. Grup Sürecinin Değerlendirilmesi: Öğrencilerin grup çalışması sırasındaki davranışlarını değerlendirerek yararlı ve zararlı olanların ortaya çıkarılmasıdır. Grup sürecini, öğretmenin rehberliğinde öğrenciler kendilerini değerlendirirler.

10. Bütün Sınıf Tartışması: Gruplar, sunumlarını tamamladıktan sonra öğretmen konuyu özetleyerek genel bir tartışma başlatabilir. Bu tartışma sırasında, üstünde durulmayan ya da tam anlamıyla anlaşılmayan noktalar varsa onların açıklığa kavuşturulması amaçlanmaktadır.

11. Sınava: Konunun bitiminde bütün öğrenciler bireysel olarak sınava girerler. Sınavdan alınan puanlar ve sunum puanları toplanarak bir grup puanı elde edilir. Grup puanı daha önceden saptanmış olan ölçütlerle karşılaştırılarak daha önceden belirlenmiş olan “çok başarılı”, “başarılı”, “az başarılı” grup ödülleri verilir. Gruplar birbirleriyle yarışmazlar ve başarı açısından sıraya konmazlar. Bütün gruplar aynı anda “çok başarılı” ya da “az başarılı” olabilirler (Açıkgöz, 2003: 215-219).

### **c) Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri :**

İlk olarak öğrenme malzemesi sınıfa sunulur. Sunum, genellikle öğretmen tarafından yürütülen dolaysız öğretim ya da düz anlatım-tartışma biçiminde yapılır ve takımların çalışması istenir (Açıkgöz, 2003:185).

Öğrencilerin akademik başarı, cinsiyet, ırk vb. özellikleri göz önünde tutularak heterojen gruplar oluşturulur. Takımlar oluşturulurken söz konusu ders ile ilgili öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması alınarak yüksekten düşüğe doğru sıralanır. Oluşturulacak olan gruba göre yüksek puanlı öğrenciden düşük puanlı öğrenciye doğru grup sayısına göre numaralandırılır ve ondan sonra gelen öğrenciler heterojen biçimde gruplara dağıtılır (Taşdemir, 2004: 20).

Geliştirilen çağdaş yöntemlerde olduğu gibi İşbirlikli öğrenme yönteminde de öğretmen geri planda ve rehber konumundadır. Aktif olan öğrencidir. Öğrenci, yaparak yaşayarak, görerek ve keşfederek öğrenir. Bunları yaparken de arkadaşlarının öğrenmesi için çabalar. Sonuçta bireysel başarı olduğu kadar grup başarısı da vardır. Daha sonra bireysel olarak bu konuda sınava girerler. Sınavda aldıkları notlarla her öğrenci üyesi olduğu grubun ortalamasına katkıda bulunur. Bu da öğrencinin üyesi olduğu grubun diğer gruplara karşı başarı sırasını tayin eder. Yalnız, grup çalışmasında öğrenciler bütün gayretlerini gösterdikleri zaman yüksek not alma şansı yakalarlar (Taşdemir, 2004: 20). Sınavlarda öğrencilerin birbirlerine yardım etmesine izin verilmez. Bu her öğrencinin konuyu iyi bilmekle yükümlü oluşunu vurgular (Slavin,1994; Akt. Ilgar ve Babacan, 2012: 214).

Öğrencilerin sınavda aldıkları puanlar (bireysel puanlar) düzenli olarak durum çizelgesine yerleştirilerek haftalara göre ilerleme ve gruba katkı sağladıkları gelişme puanları takip edilebilir. ÖTTB tekniğinde durum ölçüğü ile her öğrencinin aldığı not ve gruba getirdiği katkı puanı yazılarak öğrencilerin gelişimleri düzenli olarak takip edilir. Bu sayede grupta öğrencilerin birbirlerinin puanlarını öğrenmeleri ve kendi aralarında değerlendirme imkânı yapmaları sağlanır. Öğrenciler grup içinde üyelerin konuyu anlamaları için her üye beraber çalışırlar. Daha sonra etkinliği, icra sırasındaki görevlerini değişerek farklı görevlerde etkinliği yaparlar (Taşdemir, 2004: 20-21).

Her takımdaki öğrencilerin o hafta yapılan bireysel değerlendirme sonuçlarının o gruptaki kişi sayısına bölünmesiyle takım ortalamaları hesaplanır. Takım ortalamalarının hesaplanması takım ödülleri için gereklidir (Ilgar ve Babacan, 2012:215). Slavin (1994)'e göre takım ödülleri şu şekilde belirlenir. Takım ortalaması 15 ise; "İyi Takım", takım ortalaması 20 ise; "Çok İyi Takım",

takım ortalaması 30 ise; “Mükemmel Takım” olarak ödüllendirilir (Akt. Ilgar ve Babacan, 2012:215). Çalışma sonunda başarılı olan takım ödüllendirilerek bir sonraki çalışma için hazırlıklar yapılır. Bu teknikte görüldüğü gibi gruptaki öğrenciler arasında değil de gruplar arasında yarışma söz konusudur. Grup içinde başarılı öğrenciler, diğer öğrencileri öğrenmeye karşı güdüleyerek ve öğrenmelerine yardımcı olarak grubun başarısını arttırmış olurlar. Bunun sonucunda da hem kendileri, hem de diğer grup üyeleri ödüllendirilmiş olur (Taşdemir, 2004: 21).

#### **d) Birlikte Öğrenme:**

Johnson ve Johnson (1991) tarafından geliştirilmiştir. İlk şekliyle birlikte öğrenme tekniğinin en önemli özellikleri; grup amacının olması, düşünce ve malzemelerin paylaşılması, iş bölümü ve grup ödülüdür. Johnsonlar bu teknik üzerinde yoğun araştırmalar yapmışlar ve araştırma sonuçlarına göre tekniği değiştirip geliştirmişlerdir (Açıkgöz, 1992: 16).

Açıkgöz’ün (1992) ilgili kaynaklara (Johnson, Johnson ve Holubec, 1990a; Johnson ve Johnson, 1991) dayanarak verdiği “Birlikte Öğrenme” tekniğinin uygulanması sırasında yer alması gereken işlemleri şu şekilde açıklamaktadır (Açıkgöz, 1992: 16):

1- Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi: Bu hedefler, a- akademik ve b- işbirliği becerileri olmak üzere iki grupta toplanabilir.

2- Grup büyüklüğüne karar verme: Grup büyüklüğü 2-6 arasında değişebilir. Grubun büyüklüğünü zaman, malzeme sayısı gibi etkenler belirlemektedir.

3- Öğrencilerin gruplara ayrılması: Yetenek, sosyo-ekonomik öz geçmişi, çalışkanlık, cinsiyet ve benzeri özellikler açısından heterojen gruplar oluşturulmalıdır. Grupları öğretmenlerin oluşturmaları tavsiye edilebilir. Ayrıca, grupları birlikte çalışma süreleri de önemlidir. Öğrencilerin hep aynı grupta çalışmalarını yerine değişik gruplarla çalışmalarını sağlanmalıdır.

4- Sınıfın düzenlenmesi: Gruptaki öğrenciler, kolay iletişim kurabilmeleri için birbirlerini görebilecekleri ve duyabilecekleri yakınlıkta oturmalıdırlar.

5- Öğretim malzemelerinin bağımlılık yaratacak biçimde planlanması: Bu işlem, grup üyelerinin tümünün katılımını sağlamak için gereklidir. Bunu sağlamak her gruba, öğrenme malzemesinden bir kopya vererek öğrencileri ilgili malzemeyi paylaşmak zorunda bırakmaktadır. Başka bir yol ise öğrencilerin her birine, öğrenilecek bilginin yalnızca bir kısmını vermek böylece öğrencilerin birbirine öğretilmelerini sağlamaktır.

6- Bağımlılık sağlamak için grup üyelerine roller verme: Bu amaçla verilebilecek roller şunlardır: Grubun ulaştığı sonuç ya da yanıtları kısaca açıklayan özetleyici; her öğrencinin öğrenilenleri tam olarak anlayıp anlayamadığını sınavan denetleyici; üyelerin açıklama ya da özetlerindeki yanlışları düzelten netlik denetçisi; yeni öğrenilenler ile önceki öğrenilenler arasında bağ kuran bağ kurucu, grubun gereksinim duyduğu malzemeleri getiren, öğretmen ve diğer gruplarla iletişim kuran araştırmacı -koşturmacı; grubun kararlarını ve grup raporunu kaleme alan kaydedici; grubun ne derece iyi çalıştığını değerlendiren gözlemci.

7- Akademik işin açıklanması: Öğrencilere ne yapmaları gerektiği bildirilmeli ve o işi nasıl yapacakları açıklanmalıdır. Anlaşıp anlaşılmadığı kontrol edilmelidir.

8- Olumlu amaç bağımlılığının yaratılması: Öğrencilerden grup ürünü isteyerek ya da grup ödülü vererek sağlanabilir.

9- Bireysel değerlendirme: Bütün grup üyelerinin katkısını sağlamak için gereklidir. Sınavların bireysel olarak verilmesidir. Bu, rastgele seçilen öğrencilere grup çalışmasıyla ilgili sorular sorulması ya da grup notunun rastgele seçilen bir öğrencinin çalışmasına dayalı olarak verilebilir.

10- Gruplar arasında işbirliğinin sağlanması: İş biten grup diğer gruplara yardımcı olabilir. Böylelikle grup içinde işbirliğinin yararları bütün sınıfa yayılabilir.

11- Başarı için gerekli ölçütleri açıklama: Öğrencilerin başarıları birbirleriyle karşılaştırılarak değil, önceden belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirilmelidir.

12- İstendik davranışların belirlenmesi: İşbirliği işe-vuruk olarak tanımlanmalıdır. Bunun için öğrencilerin şu davranışları göstermeleri vurgulanabilir:

- a- Her üyenin yanıtın nasıl elde edileceğini açıklaması
- b- Her üyenin yeni öğrenilenlerle önceki öğrenilenler arasında bağ kurması.
- c- Gruptaki her öğrencinin öğrenme malzemesini anlayıp anlamadığını ve yanıtlara katılıp katılmadığının kontrol edilmesi.
- d- Her öğrencinin katılımının özendirilmesi
- e- Öbür grup üyelerinin söylediklerini dikkatlice dinleme
- f- İnsanları değil düşünceleri eleştirme

13- Öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi: Grupların çalışması sırasında öğretmen öğrencilerin hangi noktalarda hangi sorunlarla karşılaştıklarını saptamak için grupları gözler. Bu gözlem öğrencilerin gösterdiği istedik ve istenmedik davranışları saptamak amacıyla da yapılır.

14- Grup çalışmasına yardımcı olma: Gruplar çalışırken öğretmen sorulan yanıtlayarak açıklamalar yaparak tartışarak öğrencilere verilen işi bitirmelerinde yardımcı olur.

15- İşbirlikli öğrenme becerilerini öğretebilmek için araya girme: Grup çalışması sırasında öğretmenin birlikte çalışmakta güçlük çeken öğrencilerin işbirliği yapmaları sağlayacak öneriler getirmesi ve bu becerileri gösteren öğrencileri pekiştirmesi yararlı olur. Ancak gerekli olmadıkça araya girilmemelidir. Bütün beceriler gibi işbirliği becerileri de öğrenilen becerilerdir.

16- Dersi sona erdirme: Dersin sonunda öğrenciler, o derste öğrendiklerini özetleyebilmelidirler.

17- Öğrenci öğrenmesini nitel ve nicel olarak değerlendirme: İşbirlikli öğrenme durumu sonunda ortaya çıkan ürün ya bir grup raporuna ya grupça hazırlanmış bir dizi yanıtlara ya da öğrencilerin her birinin sınav puanlarına dayalı olarak ölçülüp değerlendirilmelidir.

18- Grubun ne kadar iyi çalıştığı değerlendirilmelidir: Zaman sorunu olsa da işbirlikli öğrenme uygulamasından sonra grupta nelerin iyi yapıp yapılmadığının değerlendirilmesi gerekir.

Bu teknikte öğrenciler sürekli birbiri ile işbirliği halindedir. Herhangi bir yardıma ihtiyaç duyulduğunda öncelikle, grup üyeleri birbirinden yardım istiyor. Eğer sonuca ulaşılmazsa öğretmene başvurulur. Burada öğrenciler kişisel başarı veya grup başarısına göre değerlendirilir (Sarıtaş, 1998: 27).

#### **e) Grup Araştırması:**

Grup araştırması yönteminin uygulanması altı basamaklı bir süreçtir. Her aşamada, öğrencinin durumuna, zamana ve ortama uygun değişiklikler yapılabilir. Bu basamaklar şunlardır:

1. Öğretmen, önce genel bir konu saptar. Öğrenciler, kaynakları gözden geçirerek, beyin fırtınası vb. teknikler kullanarak ve tartışarak bu konuyu alt konulara ayırır. Aynı alt konuya ilgi duyan öğrenciler bir araya gelerek iki ya da altı kişilik gruplar oluştururlar. Ancak, grupların yetenek, özgeçmiş ve cinsiyet açısından heterojen olmasına özen gösterilir.

2. Grup üyeleri birlikte çalışarak kendi alt konularını nasıl araştıracaklarını planlarlar. Konunun hangi yönlerini hangi kaynaklardan yararlanarak hazırlayacaklarına ve nasıl bir iş bölümü yapacaklarına karar verirler.

3. Gruplar, planlarını uygulayarak araştırmayı yaparlar. Öğretmen, okulda ve okul dışında öğrencilerin kullanabilecekleri kaynakları düzenler. Her öğrenci, kendi payına düşen kısımlar ile ilgili bilgiyi toplar çözümler ve değerlendirir. Sonra, bütün grup üyeleri bir araya gelip edindikleri bilgileri paylaşarak grubun araştırma problemini çözmeye çalışırlar. Öğrencilere, çalışmalarını bitirmeleri için gerekli zaman tanınır.

4. Gruplar, veri toplamadan ve bilgilerin açıklığa kavuşturulmasından sonra ulaştıkları sonuçları rapor haline getirirler. Öğrenciler, hem öğretici olan hem de sınıftaki diğer öğrencilerin dikkatini çeken bir rapor hazırlayabilmek için çalışırlar.

Bunun için her gruptan bir temsilcinin katıldığı “yürütme kurulu” oluşturulur. Bu komite, grupların araştırma raporu için hazırladığı planları gözden geçirir, zamanlamayı yapar ve grupların malzeme isteklerini alır. Öğretmen danışmanlık yapmaya devam eder.

5. Araştırma raporunun sınıfta sunulduğu aşamadır. Sunum sırasında görsel-ışitsel araçların, diğer yaratıcı yolların kullanılması ve sınıftaki öğrencilerin katılımının sağlanması teşvik edilir.

6. Bu aşamada; rapor, sunum ve öğrencilerin değerlendirmesi yapılır. Öğrenciler, diğer grupların sunumları ile ilgili dönüt vererek değerlendirme sürecine katılırlar. Değerlendirilmesi gereken; öğrencilerin konuyu nasıl araştırdıkları, bilgileri problemlerin çözümüne nasıl uyguladıkları, nasıl çıkarımda buldukları ve sonuca nasıl ulaştıklarıdır. Öğretmen değerlendirme aşamasına yürütme kurulunun yardımını alır. Sınavlar genellikle bir iki hafta önceden duyurularak öğrencilere, hazırlanmak için zaman bırakılır. Sınavlarda grupların kendi raporlarına dayalı olarak hazırladıkları sorulardan yararlanılır (Açıkgöz, 2003: 204-206).

Bu teknikte öğrenme etkinliklerinin öğrenciler tarafından yönlendirilmesi vurgulanmaktadır. Öğrenciler; bir konuyu planlayarak, bilgi toplayarak ve o bilgileri çok yönlü bir problem çözümünde kullanarak, sentezleyerek ve çalışmalarını birleştirerek araştırma yaparlar (Çubukçu, 2011: 518).

## **2.6. DİZGELİ EĞİTİM (ÖĞRETİM)**

Dizgeli eğitim, olabirlik felsefesini temele almaktadır. Bu felsefeye göre eğitim, her öğrenciye göre yeniden düzenlenebileceği gibi, belli gruplara, hatta tüm insanlara göre de düzenlenebilir. Ayrıca öğrenme-öğretme, değerlendirme etkinlikleri de aynı mantıkla çok ve tek boyutlu ele alınabilir. Duruma, koşullara bağlı olarak tüm etkinliklerin nasıl olacağı değişir. Tek bir öğrenme- öğretim stratejisi, kuramı, yöntemi, teknik ve taktiği şimdilik olamadığı gibi, her davranışı öğrenecek kişinin bunları öğrenirken sürekli kullanacağı öğrenme-öğretim stratejisi, yöntem, teknik ve taktiği de olamayabilir. Pek çok mantık işe koşulabilir. Bilgi,

beceri, duygu ve sezgiler elde edilirken bilginin bulunması, anlaşılması, kullanılması ve ondan yenilerinin elde edilmesine gidilebilir (Sönmez, 2004: 54).

Dizgeli (Programlandırılmış) eğitim, biliminin ilkelerine göre belirlenmiş hedef davranışlar, içerik, eğitim ve sınav durumları ile dönütten oluşan dirik bir yapı olarak ele alınabilir (Sönmez, 2004: 54). Birden fazla farklı düzeyde hedef davranışları kazandırmak için uygun ve değişik yöntemlerin bir arada kullanılmasına dizgeli öğretim denir (Sönmez, 2004: 66-67). Böyle bir eğitim anlayışında önce uzak hedefler belirlenebilir, buradan hareketle eğitimin genel, özel hedeflerine gidilebilir. Hedefler belirlendikten sonra, o hedeflerin göstergesi olan davranışlar saptanabilir. Bu davranışların hangi içerikle kazandırılacağı, bilimsel, sanatsal ve düşünsel açıdan çağdaş olan bir yaklaşımla yazılabilir. Belirlenen davranışların, onlarla ilgili olan içeriği kullanarak, uygun öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve teknikleriyle nasıl kazandırılacağı planlanabilir; bu süreç sonunda bir değerlendirme yapılabilir. Ayrıca sürecin içinde de çeşitli değerlendirmeler işe koşulabilir (Sönmez, 2004: 54-55).

Dizgeli (programlandırılmış) eğitimde, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlara yönelik belirlenen hedef davranışlar birbirleri ile iç içedir. Öğrenilmiş davranışların hiçbiri tümüyle tek bir alana girmez. İçerik, hedef-davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi biçiminde ele alınabilir. Belirli bir davranışı öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması eğitim durumu olarak tanımlanabilir. Dizgeli öğretimde öğretmen bir rehberdir. Her türlü öğrenme ve öğretme etkinliğinde genellikle temele öğrenci alınabilir. Öğretmen genellikle öğrencinin bilgiyi bulup çıkarması, anlamlandırması, kullanması ve yeniden yapılandırması için ortamlar düzenlemeli ve olanaklar sunmalıdır (Yokuş, 2010: 141-142).

Dizgeli eğitim modelinde aşağıda belirtilen ilkeler temele alınmıştır:

1. Hiçbir kuram, öğrenme ve öğretmeyi tek başına tümüyle açıklayamamaktadır.
2. Her davranış yani bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sezgisel özellikler tek bir kuram, yöntem, teknikle kişiye öğretilmemektedir.



3. Her insan aynı davranışı aynı strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktikle öğrenememektedir. Aynı davranışı öğrenmek ve öğretmek için her insan farklı yollar kullanabilmektedir; çünkü insan hem birbirinden farklı, hem bazı bakımlardan benzer, hem de çok boyutlu bir varlıktır.

4. İnsan tek bir etkinlikle öğrenememektedir. Pek çok etkinliği bir arada kullanınca davranışlar daha kalıcı olabilmektedir.

5. Davranışın düzeyi ve niteliği değişince farklı strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktikler, akıl yürütme yolları işe koşulmalıdır.

6. Öğretimde ders değil ünite temele alınabilir. Bu ünitenin etrafında Matematik, Türkçe, Resim, Müzik, Beden Eğitimi vb. derslerin hedef davranışları kazandırılabilir.

7. Öğrenciye bilgiyi bulup çıkarma, anlama, kullanma ve yeniden üretip yaratma becerisi kazandırılabilir (Sönmez, 2004: 58).

Bir derste öğrenciye kazandırılacak hedef davranışlar bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel alanın değişik basamaklarında olabilir. Örneğin Sosyal Bilgiler dersinde bilgi, kavrama, uygulama düzeyindeki hedef davranışların kazandırılması kararlaştırılabilir. Böyle bir durumda bir strateji ve öğrenme yöntemi işe koşulmayabilir; çünkü kazandırılacak hedef davranışların düzeyi farklıdır. Bu nedenden dolayı her hedef davranışa uygun öğrenme stratejisi ve yöntemi seçip uygulanmalıdır. Yani bilgi düzeyi için sunuş yolu stratejisi ve düz anlatım; kavrama için buluş yolu stratejisi ve güdümlü tartışma; uygulama için ise araştırma-soruşturma stratejisi ve örnek olay ya da gösterip yaptırma yöntemi seçilip kullanılabilir. İşte birden fazla farklı düzeyde hedef davranışları kazandırmak için uygun ve değişik yöntemlerin bir arada kullanılmasını programlandırılmış öğretim sağlayabilir (Sönmez, 2001: 347).

Tam öğrenme stratejisi ve Köy Enstitüleri uygulamalarından yararlanarak oluşturulan dizgeli öğretim modeli Sosyal Bilgiler dersinde etkili biçimde kullanılabilir. Hatta bu strateji tüm derslerde işe koşulmalıdır (Sönmez, 2010a: 156).

Sözcüğü; Sosyal Bilgiler dersinde “vatan ve millet” ünitesiyle ilgili hedef davranışları öğrenciye kazandırırken bu modele göre şöyle davranılabilir:

Öğrencinin bu üniteye girmeden önce neyi bilip bilmediğini belirlemek için bir ön test verilir. Bu ön testten her bir öğrencinin neyi bilip bilmediği belirlenir. Öğrenme eksiklikleri saptanır. Genel ve özel yetenek ile ilgili testi uygulanır. Tüm bu tür etkinliklerle öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluk düzeyi ile duyuşsal giriş karakteristikleri saptanmış olur. Üniteye bilişsel ve duyuşsal açıdan hazır olmayanlar tamamlama eğitimine alınır. Bu eğitimden sonra ünitenin hedef davranışlarını kazandırma etkinliklerine başlanır. Öğretmen, vatan ve millet ünitesiyle ilgili “temel kavramların anlam bilgisi; ilgili temel ilkeler bilgisi; ilgili temel ilkeleri açıklayabilme, ilgili temel ilkelerin belirgin özelliklerini kestirebilme, verilen bir durumda vatan ve milletle ilgili temel ilkeleri kullanabilme, ilgili temel sorunlara yeni çözümler önerebilme” hedef davranışları her bir öğrenciye kazandırmak için sınıf ortamında yukarıdaki işlemlerden sonra şunları yapabilir: Öğrencileri vatan konusunda konuşturur. ”Ulusal birlik ve beraberlikten neden taviz verilemez? Verilirse neler olabilir? Ulusal birlik tehlikeye düşünce neler yapılabilir? Niçin?” gibi soruların sırasıyla sorulup yeter sayıda öğrenciden yanıt alınması, dinleme sözlü olarak ifade etme etkinliklerini ve sunuş yolunu; film, slayt, renkli resim setleri izletilerek gerekli soruların sorulması ve yanıtların alınması görme, dinleme ve konuşma etkinlikleriyle buluş yolunu; “Bu ilkelere neden uymalıyız? Uymazsak neler olabilir?” soruları üzerinde öğrencilerin tartışmaları, gerekçeli yanıtlar vermeleri, verilen her yanıtın doğruluğunun sınıfça belirlenmesi, değişik akıl yürütme yollarını kullanmaları (tümevarım, tümdengelim, analogi, diyalektik, hipotetik dedüktif vb.) tartışma etkinliğini; vatan ve milletle ilgili kuralları içeren oyunların sınıfta dramatize edilip gruplarca oynanması, değişik araçlar kullanarak (hamur, çamur, kağıt vb.) modeller oluşturulması, anket, görüşme formu, gözlem vb. kullanarak kişilerin bu konudaki görüşlerin alınması, tutum ve davranışlarının saptanması yaparak öğrenme etkinliklerini ve araştırma-soruşturma yolunu; yurdumuzun temel sorunlarına yeni çözümlerin öğrencilerce oluşturulması, bu çözümlerin sınıfa sunulması (beyin fırtınası, karar verme, problem çözme), bir sergi düzenlenmesi ve gelenlere yaptıklarını anlatmaları, şarkılar söylemeleri, bestelemeleri başkasına öğretme etkinliğini kapsar. Her işlemten sonra doğru

yapanlara pekiştireç verilmesi, yanlışların düzeltilmesi, eksikliklerin tamamlattırılması, bunlar için ipuçlarının kullanılması, eğitim hizmetlerinin niteliği ile ilgilidir (Sönmez, 2001: 347-348). Öğrencinin bilgiyi bulup çıkarması, anlaması, kullanması ve yeniden üretilip yaratması değişik strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktikler kullanılarak sağlanabilir. Öğretmen sınıf ortamında orkestra şefi gibi davranabilir. Ders anlatmak değil, ders işlemek temele alınabilir. Bir saatlik derste zamanı gelince Karagöz-Hacivat oyunu, kukla, dramatizasyona, yarışmalara, bilmecelelere yer verilebilir (Sönmez, 2005: 128). Ünite bittikten sonra öğrencilere izleme türü bir değerlendirme verilmesi, her öğrencinin hangi soruları doğru, yanlış, eksik yaptığının saptanması ve doğrulara pekiştireç, yanlış ve eksiklere ipucu verilerek düzeltilip tamamlattırılması, bunun için ek bir öğretime gidilmesi ve öğrenciye bu sınavdan not verilmemesi, her öğrencinin tam öğrenme sınırının en alt basamağına (% 70) getirildikten sonra diğer üniteye geçilmesi, hem tam öğrenme stratejisinin hem de bu modelin bir gereğidir (Sönmez, 2001: 348).

Dizgeli öğretimde (eğitim) ünite temeli alınmıştır. Bu ünitenin içinde hedef davranışlar kazandırılırken diğer derslerle (Matematik, Türkçe, Fen Bilgisi, Müzik, Resim, Beden Eğitimi vb.) bağlantı kurulur. Sözcüğü “Yeni Yıl” ünitesi öğretilirken “Bir haftada kaç gün var?” sorusu sorulup günler öğrencilere saydırıldıktan sonra “İki haftada kaç gün olur?” sorusu sorulabilir. Öğrencilerden bunun yanıtı alınabilir. Böylece matematikle bağlantı kurulabilir. Türkçe ile “Yeni yıl geldi.” fişi okutulup yazdırılabilir. Müzik dersinde bu üniteyle ilgili şarkı öğretilebilir. Resim dersinde duygu ve düşüncelerini resmetmeleri istenebilir. Beden eğitimi dersinde rontlar öğretilebilir (Sönmez, 2010a: 157).

Dizgeli öğretimde bilginin öğrenci tarafından bulunup çıkarılması, anlamlandırılması, kullanılması ve yeniden yaratılması temele alınmıştır. Öğretmen yalnızca bir yol gösterici olabilir. Her türlü öğrenme ve öğretme etkinliğinde genellikle temele öğrenci alınabilir. Öğretmen genellikle öğrencinin bilgiyi bulup çıkarması, anlaması, kullanması ve yeniden üretilip yaratması için ortamlar düzenlenmeli ve olanaklar sunmalıdır. Resimler, yansılar, örnek olaylar, diyaloglar, dramatizasyon üzerinde öğrenciler konuşup tartışmalı, ilkeleri, yöntemleri bulup

çıkarmalıdır. Öğretmen yalnız ipucu, dönüt ve düzeltme vermelidir (Sönmez, 2010a: 157).

Eğitsel oyunlar, dizgeli öğretimin değişkenlerinden biridir. Dizgeli öğretimde yeri ve zamanı gelince işe koşulmalıdır. İlköğretimdeki çocuklar için oyun en önemli öğrenme ve öğretme etkinliğidir; çünkü çocuk pek çok davranış oynayarak, taklit ederek, model alarak öğrenir. Nitekim “Oynamayan at tay olmaz!..” atasözüyle de bu gerçek vurgulanmıştır. Aristo’dan günümüze pek çok düşünür ve eğitimci de oyunun etkin bir eğitim aracı olduğunu savunmuşlardır. Bu sınıflarda her eğitim durumunda en az iki üç eğitsel oyuna yer verilmelidir. Eğitsel oyunlar öğrencinin yaşına, kazandırılacak hedef davranışlara ve genel ahlak ilkelerine uygun olarak seçilmelidir. Oyunların seçilmesi ve uygulanmasında öğretmen yalnızca yol göstermelidir. Her oyundan sonra yapılanlar üzerinde tartışma açılmalı; doğrular pekiştirilmeli; yanlışlar düzeltilmeli ve eksiklikler tamamlanmalıdır (Sönmez, 2010a: 157).

Yarışmalar, dizgeli öğretimde yeri ve zamanı gelince kullanılmalıdır (Sönmez, 2010b: 116). Dizgeli öğretimde bilgi yarışmaları hemen hemen her ders saatinde kullanılabilir. Eğitim ortamında bilgi ve diğer yarışmalara yer verilmelidir; fakat bunlar bir öğretme-öğrenme aracı olarak kullanılmalıdır. Çocukları küçük düşürmek, onları üzmemek için işe koşulmamalıdır. Yarışmalar teke tek olduğu gibi bu sınıflarda daha çok büyük ya da küçük gruplar halinde yaptırılmalıdır. Bu sınıflardaki çocuklar yarışmalardan çok zevk alırlar. Özellikle bilgi yarışması eğitim ortamında sıkça kullanılmalıdır. Yarışmanın sonunda kazanan taraf alkışlanmalı, kaybeden tarafın olmadığı belirtilmelidir. Yarışmanın amacının bilgi ve becerilerimizi geliştirmek olduğu öğretime vurgulanmalıdır. Yanlış ve eksik yanıtlayanlara, doğru mutlaka söyleyip tekrarlatılmalıdır (Sönmez, 2010a: 157-158).

Bilimsel araştırma, her ünitenin, temanın başında öğrencilere o üniteyle, temayla ilgili yapacakları araştırmalar verilmelidir. Araştırmalar, her bir öğrenciye, ya da gruplara da verilebilir. Araştırmayı, hangi konuda, sorun ya da problem üzerinde yapacakları, nasıl planlayacakları, kimler üzerinde nerede ve ne zaman yapacakları, hangi verileri, hangi araçlarla nasıl toplayacakları, bu araçları nasıl hazırlayacakları, bulguları nasıl düzenleyip sunacakları öğrencilerce tartışılıp baştan

düzenlenmelidir. Araştırmanın bu kısmı mutlaka sınıfta, öğretmenin gözetiminde yapılmalıdır. Eve verilmemelidir; çünkü bu durumda anne, baba, abla, kardeş, amca tanıdık bunları yapar. Yapılan araştırmalar ünitenin ya da temanın sonunda sınıfa sunulmalı, üzerinde sınıfça tartışılmalı, raporlar sınıf panosuna asılmalıdır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler kullanılabilir. Sözcüğü, “Herkesin Bir Kimliği Var” adlı temada, okulun bulunduğu çevredeki ailelerin geldikleri yerler, inançları, örf ve adetleri, evlenme biçimleri, giyim kuşamları, değerleri, neleri beğendikleri, nelerden hoşlanmadıkları vb. üzerinde nicel ve nitel araştırma tekniklerini kullanıp araştırma yapmalarını öğrencilerden, ya da gruplardan öğretmen istemelidir. Araştırmanın nasıl yapılacağı sınıfça tartışıp belirlenmelidir. Bu süreçte önce sorun (problem) belirlenip sınırlandırılmalıdır. Sonra alt sorunlar tartışılarak yazılmalıdır. Bundan sonraki basamakta, araştırma kimler üzerinde nasıl ve ne zaman yapılacak sorularına yanıt verilmelidir. Veriler hangi araçlarla (anket, görüşme formu, bilgi formu, odak grup görüşmesi, derinlemesine araştırma vb.) toplanacaksa, onlar saptanıp hazırlanmalıdır. Bundan sonra, öğrenciler, ya da gruplar, ilgili kişilere giderek verileri toplamalıdır. Toplanan veriler düzenlenip (tablolaştırma, bir araya getirme, sayılara dönüştürme vb.) sunulacak hale getirilmeli ve bunlar açıklanıp yorumlanmalı, önerilerde bulunmalıdır. Bu süreç on sayfayı geçmeyecek şekilde raporlaştırılmalıdır. Öğretmen bu süreci ünite ve tema boyunca denetlemelidir. Ünitenin, temanın sonunda öğrenciler, gruplar yaptıkları araştırmaları sınıfa sunmalı, sınıfça tartışılıp bir sonuca varılmalı; araştırma raporları sınıf panosuna asılmalıdır (Sönmez, 2010 a: 158).

Zaman, burada konu edilen zaman, her davranışın öğrenciye kazandırılması için ayrılan süredir. Bu, hedef davranışların sayısına, düzeyine ve öğrencinin öğrenme hızına göre ayarlanmalıdır. Yetişekler düzenlenirken, hedef davranışlar için ayrılan zamanın üzerine %10 ile %20 lik bir zaman daha eklenmelidir; çünkü öğrenme eksikliklerini gidermek ve öğrenciye yardım etmek için ek bir zaman gereksinim olabilir. Bundan başka bazı ünitelerin yakın zamandan uzağa doğru işlenmesi gerekli olabilir. Sözcüğü; ulusal ve dini bayramlar, fuarlar, sergiler, belirli gün ve haftalar ilköğretimde zamanında işlendiğinde daha etkili olabilir. Okulun, dönemin, derslerin başlama ve bitiş süreleri bölgelerin, kentlerin, kasaba ve köylerin belli özelliklerine göre düzenlenebilir (Sönmez, 2010b: 117).

Sevgi, programlandırılmış öğretimin temel değişkenlerinden biridir. Öğrencinin dersi, öğretmeni, arkadaşlarını sevmesini sağlayacak ortamlar düzenlenmelidir. Öğrenciye dönüt, düzeltme, ipucu, pekiştireç verilmeli, cezaya başvurulmamalıdır (Sönmez, 2001: 350).

Akıl yürütme, dizgeli öğretimde önemli bir değişkendir; çünkü bilgi, beceri, duyuş ve sezginin öğrenci tarafından bulunup çıkarılması, kullanılması ve yeniden yaratılması gerekmektedir. Eğitimdeki hedef davranışlardan biri de kişinin “aklını etkili ve verimli bir şekilde kullanmasını sağlamak” olabilir. Bu tür hedef davranışlar her ders için gereklidir; çünkü kişi yaşamda karşılaştığı sorunları çözerken aklını kullanabilir (Sönmez, 2010b: 117).

Dizgeli eğitimde, öğrenme-öğretme ortamı genellikle demokratik olabilir. Öğrencilerin, ya da başka kişilerin bu ortamı bozmalarına izin verilmemelidir. Bu, totaliter, despot bir anlayışın olduğu ortam anlamına gelemez. Böyle ortamlarda istedik davranışların ortaya çıkması zorlaşabilir. Diğer yandan da öğrencinin her istediğini yaptığı, düzeni bozduğu, genel yasal ve ahlaki kuralları çiğnediği bir ortam da olamaz; çünkü kaosu ve totaliter yapıların olduğu ortamlar, çoğu zaman eğitim için gerekli olmayabilir. Eğitim ortamında uyulacak kurallar öğrenci, veli, yönetici, öğretmen işbirliği ile genellikle öğrencilerce belirlenip konulabilir. Böyle bir yaklaşımla oluşturulan ortamda kurallar ve yaptırımlar birlikte konulduğundan, onlara uyma ve onları denetleme işi de kolaylaşabiliyor. Bu kurallara uymayanlara verilecek, ya da uygulanacak yaptırımlar da öğrenciler, veliler, öğretmen ve yöneticilerce etkileşerek belirlenebilir. Bu yaptırımların yasalara, genel ahlak ve eğitimin ilkelerine ters düşmemesi gerekebilir. Belirlenen bu ilkelerle bir okul ve sınıf anayasası oluşturulabilir. Anayasa oluşturulurken öğretmen yalnızca ipucu verebilir. Kuralların ve yaptırımların öğrencilerce bulunup belirlenmesine yardımcı olabilir (Sönmez, 2005: 130).

Dizgeli öğretimde çok boyutlu bir değerlendirmeye gidilebilir. Öğrenci bir bütün halinde ele alınabilir. Onun için her türlü değerlendirme işe koşulabilir. Söz gelişi bir kursa derse girmeden önce, o kursun ve dersin gereklerine göre ne durumda olduğunu belirlemek için yapılan tanıma ve yerleştirmeye dönük değerlendirme her bir öğrenci için kullanılabilir. Eğitim ortamında her ünitenin sonunda öğrencinin

eksiklerini ve yanlışlarını belirleyip gidermek için yapılan biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme de etkin biçimde kullanılabilir. Ayrıca öğrencinin sınıf ya da kurstan, dersten geçmesini saptamak için eriş, performans, portfolyo (öğrenci ürün dosyası), rubric (derecelendirme), gözlem, görüşme, öz, grup, proje değerlendirme, sözlü tarih çalışması, tutum ölçeği vb. değerlendirmeler de yapılabilir. Tüm bunların dışında öğrenci bir bütün olarak ele alınabilir. Onun dersteki başarısı, erişisi, performansı, arkadaşlarıyla çalışması, uyumu, onlara yardımı; sınıf düzeni koruması, temizliğe dikkat etmesi, kurallara uyması, giyimi, kuşamı, ders araç-gereçlerini kullanması, koruması, anne, baba ve kardeşlerine karşı tutumu vb. de göz önüne alınarak bir değerlendirme yapılabilir. Ayrıca bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimine de bakılabilir. İşte bu tür değerlendirme çok boyutludur (Sönmez, 2005: 131).

Dizgeli öğretimle bir ders planı düzenlenirken, tüm öğrenme-öğretme strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktiklerinin ortak ilkeleri göz önüne alınmış ve bunun yanı sıra Köy Enstitülerindeki uygulamalar, Eğitimci El Kitapları, Bloom'un Tam öğrenme modeli ile Gagne'nin görüşleri temele alınarak bir ders planı modeli oluşturuldu ve uygulandı. Dizgeli öğretimde bir ders planı düzenlenirken aşağıdaki sıranın izlenmesi önerilmektedir (Sönmez, 2004: 86):

1. Devletin uzak hedeflerine uygun olarak uygun olarak çelişmeyen hedefler belirlenirken uyulması gerekli ilkelerden hareketle Milli Eğitimin ve Okulun hedefleri saptanır.

2. Okulun hedefleri belirlendikten sonra, her bir dersin hedefleri saptanır.

3. Bir ders (konu alanı) düzeyinde, (Sosyal, Fen, Türkçe vb.) belirlenen hedefler davranışa dönüştürülür. Bu hedef davranışlara uygun içerik yani üniteler belirlenir. Her üniteye kazandırılacak hedef ve davranışlar saptanır.

4. Her ünite için saptanan hedef davranışlar ve içerik; kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, yakın çevre ve zamandan uzağa, bilinenenden bilinmeyene ve birbirinin önkoşulu oluş özelliğine göre düzenlenir.

5. Tüm bu özellikler göz önünde tutularak, her bir ünite için kazandırılması kararlaştırılan hedef davranışlar, 40'ar ya da 80'er dakikalık derslere bölüştürülür. Bir ya da iki ders saati içinde kazandırılacak hedef davranışlar belirlenir. Sonra bu davranışları, belirtilen süre içinde her bir öğrenciye kazandıracak eğitim durumları aşamalı olarak saptanır (Sönmez, 2004: 86).

Öğretme-öğrenme ortamı düzenlenirken eğitim sisteminin tüm öğelerini de bilmek gerekir. Bu öğeler aynı zamanda sistemin değişkenlerini içerirler. Değişkenlerin her biri sistemin çıktılarını etkiler. Bir eğitim durumunda, davranışlar öğrenciye kazandırılırken aşamalı sıraya uyulması; ipucu, düzeltme, dönüt, pekiştireçlerin uygun yer ve zamanda kullanılması; öğrenci katılmasının sağlanması; uygun öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve tekniklerle akıl yürütmelerin iç içe düzenlenmesi gerekir. Tüm bunlar günlük ders planında adım adım gösterilmeli, yani dizgeli öğretime gidilmelidir. Dizgeli öğretimin basamakları şunlardır (Sönmez, 2004: 87):

#### 1. Dikkati Çekme (Attention)

Bir dersin islenişinde ilk basamak dikkati çekmedir. Öğretmen dersin başında öğrencilerin dikkatini konuya ve kazandırılacak davranışlara çekmek için olgu, olay, anı, espri, fıkra ve şarkı gibi etkinliklerden bir ya da birkaçını kullanabilir. Olgu, olay, anı, espri, fıkra, şarkı gibi etkinlikler, hem konu ve kazandırılacak davranışlarla hem de öğrencilerin yaşına, cinsiyetine, psikolojisine ve sahip olduğu kültürel değerlere uygun olmalı; bunlara ters düşen etkinliklere yer verilmemelidir. Ayrıca bu basamakta yanıtı olmayan, fakat konu ve davranışlarla ilgili olan sorular da dikkati çekmek için kullanılabilir. Hedeflerin düzeyine göre dikkati çekme yapılmalıdır. Hedef davranışlar kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinin birinde ise, bu kez hedef davranışlarla ilgili açık uçlu (nedenli, niçinli, nasıllı vb.) sorular sorulabilir. Bu tip bir soru sorduktan sonra, öğretmen içinden 20'ye kadar saymalı, bu sürenin sonunda arkadan ve ortadan 2'şer, önden bir daha sonra isteyen öğrencilere söz hakkı vermelidir. Yanıtlar üzerinde hiçbir açıklama, ya da “doğru, yanlış” gibi ifadeler kullanmamalıdır. Tüm bu etkinliklerden sonra, öğretmen sınıfa “Bu soruyu verdiğiniz yanıtları unutmayın dersin sonunda bu soruyu size tekrar



soracağım. Bu derste öğreneceklerinizle bu soruya yanıtlayabilirsiniz” demelidir (Sönmez, 2004: 87).

Eğer hedef davranışlar kavrama düzeyinin üstünde ise, bu kez dikkati çekme, hedef davranışlarla ilgili kısa bir film (3-5 dakikalık) sunulmalı, öykü, günlük ya da tarihi bir olay anlatılmalı; fakat bunlar en ilginç yerlerinden kesilmelidir. Konunun en can alıcı, heyecanlı yerinde film, öykü, olay vb. kesilip, öğretmenin “Bundan sonra ne olabilir, niçin? gibi soruları sınıfa yöneltilmelidir. Bir başka dikkat çekme ise drammatizasyon, oyun, rol yapma vb. etkinliklerle yapılır. Bu etkinlikler 5 dakikayı geçmemeli, hedef davranışlarla ilgili olmalıdır (Sönmez, 2004: 88).

Dikkati çekmenin diğer bir türü de olumsuz olanıdır. Kazandırılacak hedef davranışlarda; öğrencinin bir kurala uymaması durumunda yaşamı tehlikeye girecek, sakat kalacak, acı çekecekse, o zaman bu ilke üzerine öğrencinin dikkati çekilmelidir (Sönmez, 2004: 88-89).

Eğer hedef davranışlar, diğer hedef davranışların önkoşul, ya da çok önemli ise, bu durumda öğretmen “Bunlar çok önemlidir. Öğrenemezseniz, bundan sonraki davranışları yapamazsınız. Bu nedenden dolayı, bu derste öğreneceklerinizi yazılı ve sözlü de sorarım.” demelidir. Yazılı ve sözlüde de bu hedef davranışlarla ilgili soruları sormalıdır. Ara dikkat çekmeler yeri ve zamanı gelince kullanılmalıdır. Bu tür dikkati çekmelerde öğretmen Karagöz-Hacivat oyunu, kukla oyunu sunabilir; ilkelerle ilgili kısa masal, öykü, anı, fıkra vb. anlatabilir (Sönmez, 2004: 89).

## 2. Güdüleme, İstekli Kılma (Motivation)

Bir dersin islenişinde ikinci basamak güdülemedir. Hangi konu olursa olsun, öğrencilerin niçin öğrenmek zorunda oldukları bir tartışma ortamı açılarak öğretmen ve öğrencilerle birlikte ortaya konulabilir. Bu güdüleyici tartışma ortamının başlaması için öğretmen ilk girişimi yapabilir. Öğrencilerin öğrenme isteklerini güdülemek için öğretmen, bu davranışların bir sonraki derste nasıl işe yarayacaklarını ya da yaşamlarında mutlu ve başarılı olmaları için neden gerekli olacağını örneklerle gösterip vurgulayabilir. Her örnek olay, davranışlarla ve öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyiyle ilgili olabilirler. Bu örnek olaylar, öğrenci için güçlü birer güdüleyici

olabilirler. Örnekler başarılı kişilerin yaşamlarından, anılardan seçilebilir (Sönmez, 2004: 89).

### 3. Gözden Geçirme (Overview)

Üçüncü basamak gözden geçirmedir. Derste kazandırılacak hedef ve hedeflerle ilgili davranışlar bu basamakta öğrencilere sunulur. Yani hedef davranışların neler olduğu söylenir; çünkü böyle bir tutum, öğrenme için yol gösterici bir harita olarak iş görebilir. Ayrıca neyi, nasıl kazacakları konusunda öğrencilerin bilgi sahibi olmaları, onların kafasındaki şüpheleri ortadan kaldıracakları için dersin kolayca işlenmesine katkıda bulunabilir. Üstelik öğrenciler, dersin sonunda kendilerinden beklenenlerin neler olduklarını bildikleri zaman, dersi daha dikkatlice izleyebilirler; kazandırılan davranışlar daha da kalıcı izli olabilir (Sönmez, 2004: 90).

### 4. Geçiş (Transition)

Dersin geliştirme bölümüne geçmeden önce ya da dersin bu bölümünde, yani davranışların kazandırılması sırasında öğretmene düzenlenmiş olgu, olay, anı, levha, tablo ve harita gibi araç gereçlerin sunulduğu, açıklamaların yapıldığı basamaktır. Bir önceki derste kazandırılanlar bir sonraki ders için bir geçiş olabilir; fakat bu durumda bir önceki derste kazandırılan davranışlar, bir sonraki derste kazandırılacaklar için ön koşul olmalıdır. Derse geçiş davranışlara göre düzenlenmelidir (Sönmez, 2004: 90).

Öğretmen bir metin, örnek olay, film oyun vb öğrencilere sunabilir. Eğer toplumsal bir sorun çözdürecek, araştırma inceleme, iş yaptıracak ya da bir makinenin çalışmasını vb. öğretecekse yani hedefler uygulama ve daha yukarı düzeylerde ise bu kez öğretmen, iş ve işlem basamaklarını tahtaya yazmalı ya da asmalıdır. Bir başka biçimde derse geçiş şöyle yapılabilir: Bir önceki ders öğrencilerden araç gereç vb. istenmişse, öğretmen “Herkesi araç gerecini masanın üzerine çıkarsın, gruplar oluşturun!..” demelidir. Her öğrenciyi ve grubu denetlemeli, eksiklikleri tamamlamalıdır (Sönmez, 2004: 91-92).

### 5. Geliştirme Bölümü (Lesson Development)

Belli bir konu alanında belirli bir sürede (40. 45. 80. 90 dakika, beş saat vb.) kazandırılacak davranışların her bir öğrenciye mal edilmesi için yapılan her türlü yerinde ve tutarlı etkinliği kapsar. Bu basamakta yapılacak her türlü etkinlik hem kazandıracak davranışa, hem de öğrencinin yaşına, cinsiyetine, psikolojisine, değerlerine hem de eğitim biliminin ilkelerine uygun olmalıdır. Bu bölümde öğrenciye sorulacak sorular ve onlardan beklenen doğru yanıtlar önceden belirlenmelidir. Bu sorular ve yanıtlar kazandırılacak davranışa ve öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmalıdır. Eğer öğrenciden doğru yanıt gelmiyorsa, verilecek ipuçları (yan sorular, olgu, olay, anı, resim, tablolar vb.) belirlenmelidir. Eğer öğrenciden yarım yamalak ya da eksik yanıtlar geliyorsa, yapılacak düzeltme ve dönütler belirlenmelidir. Doğru yanıtlayan öğrencilere verilecek pekiştireçler saptanmalıdır. Pekiştireçler öğrencinin yaşına, cinsiyetine ve sahip olduğu psiko-sosyal değerlere uygun olmalıdır. Öğrencinin derse katılımı sağlanmalıdır. Sorular tüm öğrencilere adil biçimde dağıtılmalı; yanıtlama işi öğrencilerce yapılmalıdır. Yanıtlar istedik düzeyde değilse, ya da hiç yoksa ipucu, düzeltme ve dönüt işlemlerine başvurulmalı ve öğrenciler yöreklendirilmelidir (Sönmez, 2004: 92). Doğru yanıtlayanlara pekiştireç verilmelidir. Uygulama düzeyinde ve devinişsel alanla ilgili davranışların kazandırılmasında, her bir öğrencinin davranışları yapması ve öğretmence denetim altında tutulması zorunludur. Öğrenci soruyu yanıtlarken, işi yaparken öğretmen onu dinlemeli, gözlemeli ve sınıfı gözleriyle denetim altında tutulmalı; öğrencinin verdiği yanıtı herkesin duyabileceği bir sesle sınıfa sunmalı, yanıtın doruluğu üzerinde sınıfça tartışma açmalıdır (Sönmez, 2004: 92-93).

Kazandırılacak davranışlarla ilgili araç gereç ve kaynak kişi sınıfa getirmeli, yeri gelince sırasıyla kullanılmalıdır. Araç ve gereçler (resimler, levhalar, slâytlar, örnekler, modeller, numuneler, planlar, krokiler, haritalar, laboratuvar, iş ve işlem basamaklarıyla ilgili araç ve gereçler) hem davranışla ilgili, hem de öğrencinin yaşına, cinsiyetine, psiko-sosyal durumuna uygun olmalıdır. Kazandırılacak davranışa uygun öğrenme ve öğretme yöntemi kullanılmalıdır. Davranışın düzeyi ile bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel alana ait oluş durumuna göre kullanılacak öğrenme-öğretme yöntemi de değiştirilmelidir. Zaman, hedef davranışlara öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine göre olmalıdır. Genellikle dersler 40 ya da 45 dakika olarak düşünülür. Ayrıca zaman, haftalık ders süresi, dönem ya da bir yıllık

olabilir. Hatta 2, 3, 4, 5, 6, 7 yıllık dönemler olarak da belirlenebilir. Nasıl ele alınırsa alınsın zaman, istendik davranışları öğrenciye kazandıracak sürede olmalıdır. Bu nenden dolayı davranışlar için gerekli zamana %15 - %20'lik bir zaman daha eklenmelidir; çünkü belirtilen zamanda öğrenciye istendik davranışlar kazandırılmayabilir. Ayrıca her ünitenin sonunda yapılması gerekli olan biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme için de belli bir zaman ayrılmalıdır (Sönmez, 2004: 93-94).

Üniteler somuttan soyuta, kolaydan zora, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, yakın çevre ve zamandan uzağa, birbirinin önkoşulu oluş özelliklerine göre sıralanmalıdır. Her ünitenin sonunda biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme yapılmalıdır. Bu değerlendirmede, öğrenciye not verilmemelidir. Öğrencilerin öğrenme güçlüklerini, eksikliklerini belirlemek, bu güçlükleri gidermek, eksiklikleri tamamlamak için bu tür değerlendirme yapılır. Bu durumda önce öğrenci “hangi davranışları ne derece öğrendi, hangi davranışları öğrenemedi ya da öğrenmede güçlük çekti, eksikleri nelerdir?” özellikler belirlenir. Daha sonra ona nerede, nasıl yardım yapılacağı saptanır. Gerekli ipucu, düzeltme, dönüt, kaynak araç gereçler sağlanıp ise koşudur. Her öğrenci bir üniteyi tam öğrenmeden ondan sonrakine geçilmez. Bunun için ek saatler kullanılmalıdır (Sönmez, 2004: 94).

Günlük ders planı ve yetişek ne kadar bilimsel ve ayrıntılı hazırlanırsa hazırlansın, onu uygulayacak olan öğretmen istendik niteliklerle donanık değilse, ilk hamlede yetişek amacına beklendik düzeyde ulaşmayabilir. Bunun için öğretmen programlandırılmış öğretime göre bir dersin işlenişini öğrenip uygulamalıdır. Ders işlenirken hangi tür akıl yürütme süreçlerinin kullanılacağı saptanmalı ve plan buna göre düzenlenmelidir. Bu tür akıl yürütmeler hedef davranışlarla ilgili olmalıdır. Birden farklı düzeyde hedef davranış varsa, uygun ve değişik akıl yürütme süreçleri eğitim ortamında işe koşulmalıdır. Eğitim durumunda beş öğrenme öğretme etkinliği bir arada bulunmalıdır. Bunlar sırasıyla; dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme ve başkasına öğretmedir. Öğrenci önce dinleyecek, sonra görecektir, öğrendiklerini üzerinde tartışacak, öğrendiklerini yapıp gösterecek, yani uygulayacak, daha sonra da başkasına öğretecektir; çünkü bunları yapınca öğrendiklerinin % 90'nını unutmaz ve kullanır (Sönmez, 2004: 94-95).

Diğer derslerle (Matematik Türkçe, Resim, Müzik, Beden Eğitimi, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, İş Bilgisi) ne zaman ve nasıl bağ kurulacağı planda belirtilmelidir (Sönmez, 2004: 97).

#### 6. Özet (Summary)

Özetler değişik zamanlarda yapılabilir. Eğer davranışların hepsi bilgi düzeyinde ise, bilgi vermek amacıyla her yardımcı nokta açıklandıktan sonra özetlemeye gidilebilir. Yok eğer hedefler değişik düzeylerde ise, her hedef kazandırıldıktan sonra bir ara özet yapılabilir. Ara özetlerde yardımcı noktalar söylenmelidir. Dersin sonundaki özetler, tüm yardımcı noktalar açıklandıktan sonra yapılmalıdır. Son özetle, ana nokta söylenmelidir (Sönmez, 2004: 97).

#### 7. Tekrar Güdüleme-Tekrar İstekli Kılma (Remotivation)

Tekrar güdüleme basamağındaki amaç, öğrencilerin derse ve öğrendiklerine karşı ilgilerinin devamını sağlamaktır. Etkili bir öğretmen, güdülemeyi ders suresince devam ettirir; çünkü tekrar güdüleme basamağı, derste kazandırılan davranışların önemini öğrencilerin anlamalarını sağlamak için öğretmen açısından son bir fırsattır. Ayrıca, bir önceki derste öğretilen davranışlar, bir sonraki ders için önkoşulsa, bu basamak daha da önemli olabilir; çünkü bir önceki derste öğrenilen davranışlar, bir sonraki derste öğretilecek davranışların öğrenilmesinde kolaylık sağlayacaktır (Sönmez, 2004: 97).

#### 8. Kapanış (Closure)

Bu basamakta öğretmen dikkati çekme basamağında sorduğu açık uçlu soruyu tekrar sormalıdır. Sunup yarım kestiği film, oyun ve bunların sonunun ne olduğunu gündeme getirmeli, aldığı yanıtlara göre filmin, oyunun sonunu göstermeli, şarkı, oyun ve gösteriyle dersi bitirmelidir. Eğer bu soruların yanıtları öğrencilerce hala verilemiyorsa, ipucu, dönüt ve düzeltme kullanılmalı, yine doğru yanıt yoksa eğitim durumunu yeniden düzenlenmelidir (Sönmez, 2004: 97-98).

Bu tür etkinliklerin tümü hedef davranışlarla ilgili olmalıdır. Eğer gelecek derste işlenecek hedef davranışlarla ilgili öğrencilerin yapacakları ödev, getirecekleri

araç-gereç varsa, bu bölümde belirtilmelidir. Kapanış nasıl yapılırsa yapılsın, öğretmen öğrencilere teşekkür etmeli, “iyi dersler, iyi günler, iyi tatiller “vb. ifadelerle hitap etmeli;” Anlatamadığım yer varsa, ben şu gün ve saatlerde okulda odamdayım. Gelin bana sorun, anlatırım.” demelidir (Sönmez, 2004: 98).

## 9. Değerlendirme Bölümü

Burada öğretmen, öğrenciye kazandırmayı amaçladığı hedef davranışların her biriyle ilgili en az bir soru sormalıdır. Dersinin bitmesine 5-10 dakika kala biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük bir değerlendirme yapmalı ve öğrencilere not vermemelidir. Aldığı sonuçlara göre ders planında gerekli düzeltmelere gitmelidir (Sönmez, 2004: 98).

## 2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.7.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Johnson, Johnson ve Scott (1978) yaptıkları araştırmada öğrenme hedeflerinin yapılandırılmasında işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile bireyselliğe dayalı öğrenme yönteminin başarı ve tutuma etkisini karşılaştırmışlardır. Öğrenciler matematik yetenekleri kontrol edilerek gruplara ayrılmışlardır. Araştırma sonuçları, matematik dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin daha olumlu tutum geliştirmelerinde ve daha yüksek başarı elde etmelerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Akın (1996) tarafından yapılan “Geleneksel Öğretim Yöntemleri İle İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Fen Bilgisi Öğretimi Üzerindeki Etkileri” adlı araştırmanın amacı; işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf fen bilgisi dersinde başarı düzeyleri ve başarı güdüsü üzerindeki etkileri belirlemektir. Araştırmada kontrol gruplu ön test -son test deney deseni kullanılmıştır. Araştırma, 80 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim” tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yöntemi ile ders alan öğrencilerin öğrenci başarısının geleneksel öğretim yöntemleri ile ders alan öğrencilere göre anlamlı bir

farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca İşbirlikli öğrenme yönteminin aktif olmayan öğrencilerin derse katılımlarını artırdığı, öğrencilerin güven kazandığı ve derse karşı ilgilerinin arttığı tespit edilmiştir.

Karaoğlu (1998) tarafından yapılan araştırmanın amacı, geleneksel öğretim ve işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi başarıları ve öğrendiklerini hatırd tutuma düzeyleri üzerindeki etkileri ile sınıf yönetimi üzerindeki etkileri incelemektir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma, 80 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birlikte Öğrenme” tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel bütün sınıf öğretimi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısını artırmada, öğrenilenlerin kalıcılığı sağlamada geleneksel bütün sınıf öğretimine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Sınıf yönetimi süreçleri açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Walker ve Crogan (1998) yaptıkları araştırmada birleştirme tekniğinin akademik performans, öze-saygı, okulu ve emsalleri sevme, ırkla ilgili önyargılar üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları, birleştirme tekniğinin akademik performans, öze-saygı, okulu ve emsalleri sevme, ırksal ön yargılar üzerinde önemli gelişmeler sağladığını göstermiştir.

Johnson, Johnson ve Stanne (2000) yaptıkları araştırmada sekiz işbirliğine dayalı öğrenme tekniğinin öğrenci başarısına etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine ait tekniklerin öğrenci başarısında olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Özkal (2000) yaptığı bu araştırmasında, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıları, benlik kavramları ve tutumları üzerindeki etkileri incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu ön test -son test deney deseni kullanılmıştır. Araştırmada deney gruplarında işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birlikte Öğrenme ve Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim” tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin

öğrencilerin başarıları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca birlikte öğrenme tekniğinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ve benlik kavramları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu bulunmuştur.

Altıparmak (2001) tarafından yapılan araştırmada, biyoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin laboratuara yönelik tutumları ve öğrenci başarısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada deneysel yöntemin ön test -son test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Deney gruplarında işbirlikli öğrenmede “Birleştirme-I” tekniği kullanılırken, kontrol gruplarında ise düz anlatım, soru-cevap ve gösteri yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma biyoloji öğretmenliği yetmiş bir I ve II. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, mikrobiyoloji laboratuvarında öğrenci başarısı bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunurken, tohumlu bitkiler laboratuvarında deney grubu ile kontrol grubu arasında öğrenci başarısı bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin laboratuvar çalışmalarına yönelik tutumlarında her iki laboratuvar grubunda deney grupları lehine anlamlı farklar elde edilmiştir.

Yıldız (2001) “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 7.Sınıf Matematik Öğretiminde Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi” adlı çalışmada, ilköğretim 7. sınıf matematik öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerine etkilerini araştırmıştır. Araştırmada deneysel yöntemin ön test-son test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birlikte Öğrenme” tekniği kullanılırken, kontrol grubunda ise geleneksel öğrenme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 70 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, ilköğretim 7. sınıf matematik öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı bakımından geleneksel yöntemden anlamlı derecede daha etkili olduğu görülmüştür.

Taşdemir (2004) tarafından yapılan araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel grup çalışmasının Fen Bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin Kimya Laboratuvarı dersindeki akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkileri incelemektir. Araştırmada deney ve kontrol gruplu ön test-son test deney deseni kullanılmıştır. Araştırma Fen Bilgisi öğretmenliği 64 I. sınıf öğrencisi üzerinde



yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri” tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel grup çalışması uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, kimya laboratuvarı dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel grup çalışmasına göre daha başarılı olduğu bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinde kimya laboratuvarı dersine karşı tutumlarında her iki yöntem arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anderson, Mitchell ve Osgood (2005), yaptıkları araştırmada işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrenci performansı, içerik bilgisi, eleştirel düşünme, problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı sınıflardaki öğrenciler içerik bilgisi uygulamalarında, eleştirel düşünme ve problem çözmede emsallerine göre daha yüksek bir performans göstermiş, ayrıca öğrenme deneyimleri hakkında daha olumlu tutum geliştirmişlerdir.

Acar (2006) tarafından yapılan araştırmanın amacı; ortaöğretim coğrafya dersi yerleşme konularının öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma lise 11. Sınıf öğrencileri (81 öğrenci) üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birleştirme II” tekniği, kontrol grubunda ise klasik öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ile geleneksel öğrenme yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubunun lehinde anlamlı düzeyde farklılığın olduğu görülmüştür.

Çelebi (2006) tarafından yapılan araştırmada yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deney deseni kullanılmıştır. Araştırma, 43 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birlikte Öğrenme ve Grup Araştırması” tekniği uygulanırken, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek erişim elde etmişler ve daha olumlu tutum geliştirmişlerdir.

Ergün (2006) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilköğretim sekizinci sınıf Fen Bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi ile alışlagelmiş öğrenme yöntemlerinin, öğrencilerin fen bilgisi dersi başarılarına ve tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma, 68 sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birlikte Öğrenme” tekniği, kontrol grubunda ise alışlagelmiş öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin, Fen Bilgisi dersi başarıları ve tutumları üzerinde alışlagelmiş öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demiral (2007) yaptığı araştırmada ilköğretim 7.sınıf Fen Bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin Fen Bilgisi dersi başarılarına, tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini araştırmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma 39 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birlikte Öğrenme” tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu ile kontrol grubunun Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemi uygulanan grubun ise Fen Bilgisi dersi başarısında ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamada daha etkili olduğu görülmüştür.

Öner (2007) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 7.sınıf Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemi ve geleneksel öğretim yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada ön test - son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma, 50 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birleştirme” tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının

öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısını artırma konusunda geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Özçelik (2007) yaptığı araştırmada ilköğretim 6.sınıf Fen Bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin başarı, tutum kalıcı ve öğrenmeye etkisini incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deney deseni kullanılmıştır. Araştırma, 48 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birleştirme” tekniği, kontrol grubunda ise öğretmen merkezli öğretim uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim 6.sınıf Fen Bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı, tutum ve kalıcı öğrenmeye etkisinin olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Adeyemi (2008) yaptığı araştırmasında sosyal çalışmalarda lise birinci sınıf öğrencilerinin başarılarında üç öğretme tekniğinin (işbirliğine dayalı öğrenme, problem çözme ve geleneksel öğrenme) etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin, problem çözme ve geleneksel öğrenmeye göre öğrencilerin performanslarında daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Demirtaş (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı; ilköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersi “Dünya, Güneş ve Ay” ünitesindeki konuların işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci tutumlarına etkisini tespit etmektir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma, 39 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda “Birleştirme I” tekniği uygulanırken, kontrol grubunda ise mevcut öğretim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deneysel uygulamanın ardından tutum ölçeği son testinden elde edilen verilere göre, son test puanları açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun kalıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. İki yöntem de öğrencilerin derse karşı tutumlarının kalıcılığını artırarak olumlu yönde etkilemiştir.

Law (2008) yaptığı araştırmasında lise ikinci sınıf öğrencilerinin motivasyonları ve metin öğrenmeleri üzerinde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin etkilerini incelemiştir. Yaptığı ilk çalışmada işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin olumlu algı geliştirmede ve geleneksel eğitime göre daha kaliteli okuma-anlama

becerileri kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. İkinci çalışmasında ise öğrencilerin pozitif işbirlikçi davranış ve tutumlarının onların motivasyon ve okuma-anlama becerileri ile ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin birbirlerine yardım etmeye istekli olduklarını anladıklarında daha fazla motive olduklarını ve okuma-anlamada daha iyi performans gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Eskitürk (2009) “Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan İşbirlikli Öğrenme Etkinliklerinin Akademik Başarı Düzeyine Etkisi” adlı çalışmasında, ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemiyle birlikte kullanılan eleştirel düşünme becerileri öğretimi ile geleneksel anlayışı temele alan öğretimin öğrencilerin başarılarını artırmaya ve hatırd tutma düzeyini geliştirmeye etki düzeylerini araştırmıştır. Araştırmada ön test -son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma, 64 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri” tekniği ile birlikte eleştirel düşünme becerileri öğretimi uygulanırken, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerini temel alan öğretme etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Genç (2009) “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Karışımlar Konusunu Anlamalarına Etkisi” adlı çalışmasında işbirlikli öğrenme yönteminin 7.sınıf Fen ve Teknoloji dersi karışımlar konusu öğrenci başarısına, fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ve motivasyonlarına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, 61 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birlikte Öğrenme” tekniği, kontrol grubunda ise mevcut program uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi karışımlar konusunu anlamalarında ve Fen ve Teknoloji dersine yönelik motivasyonlarının artmasında daha etkili olduğunu görülmüştür. Fakat Fen ve Teknoloji dersine yönelik

tutumlarında deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Uz (2009) yaptığı çalışmada 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi ile programlı öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısına ve fen ve teknoloji dersine karşı tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırma 7.sınıfta eğitim gören 50 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırmada birinci deney grubunda programlı öğretim yöntemi, ikinci deney grubunda ise işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, “Programlı Öğretim” yönteminin öğrencilerin akademik başarısını daha fazla artırdığı tespit edilmiştir. “Programlı Öğretim” yönteminin öğrencilerin fene yönelik tutumlarını değiştirmedeği, İşbirlikli Öğrenme” yönteminin ise öğrencilerin fene yönelik tutumlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kuş ve Karatekin (2009) yaptıkları çalışmada ilköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Türk Dünyası” konusunun işbirlikli öğrenme yöntemlerinden biri olan “Birleştirme I” tekniğiyle işlenmesinin öğrenci başarısına etkisini araştırmışlardır. Ön test-sontest kontrol gruplu desen kullanılan araştırmada, iki deney, bir kontrol grubu bulunmaktadır. İlgili konu, deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri ile işlenmiştir. Araştırma bulgularına göre; deney ve kontrol grupları arasında öntestte anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, sontestte ise deney grupları lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Araştırmada, Sosyal Bilgiler dersi “Türk Dünyası” konusunun öğretilmesinde öğrencilerin “bilgi”, “kavrama”, “uygulama” ve “genel” başarılarını artırmada işbirlikli öğrenme yönteminin, geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yönez (2009) “Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Öğrencilerin Başarı Ve Tutumlarına Etkisi” adlı araştırmasında ilköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, 64 öğrenci üzerinde

yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birlikte Öğrenme” tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim (anlatım-soru-cevap) yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek başarı elde etmişlerdir ve deney grubundaki öğrenciler kontrol grubuna göre daha olumlu tutum geliştirmişlerdir.

Çetin (2010) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 5.sınıf Fen ve Teknoloji dersinde işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin başarısına, tutumuna ve zihinsel yapılarındaki kavramlar arasındaki ilişkilere etkileri incelenmiştir. Araştırmada ön test -son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, 303 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada birinci deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri” tekniği, ikinci deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Takım Destekli Bireyselleştirme” tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney gruplarında uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemine ait iki tekniğin, kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemle göre akademik başarıyı artırmada ve zihinsel yapılarındaki kavramlar arası ilişkilere etkisi açısından daha etkili olduğu bulunmuştur. Başarı puanları ve tutum puanları açısından deney grupları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. İki deney grubu başarı ve tutum puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Deney gruplarındaki öğrenciler ile kontrol grubu öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine karşı tutum puanları ortalamaları karşılaştırıldığında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Yetkin (2010) tarafından yapılan “İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı araştırmanın amacı işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin ders başarısına ve derse ilişkin tutumlarına etkilerini belirlemektir. Araştırmada ön test -son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma, 64 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Grup

Araştırması” tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders başarıları ve tutumları üzerinde etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir.

Olğun (2011) yaptığı araştırmada Fen ve Teknoloji dersinde öz ve akran değerlendirme uygulamalarının yer aldığı işbirliğine dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve bilişüstü becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu ön-test son-test yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, 67 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda öz ve akran değerlendirmenin yer aldığı işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birlikte Öğrenme, Ayrılıp Birleşme, Grup Araştırması, Öğrenci Takımları Başarı Grupları teknikleri”, kontrol grubunda ise M.E.B.’in hazırladığı mevcut program uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin başarıları, tutum ve bilişüstü farkındalık düzeylerinin kontrol grubuna oranla anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur.

### **2.7.2. Dizgeli Eğitim İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Sönmez, 1982-2000 yılları arasında yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarına öğretmenlik davranışlarını kazandırmada ve değişik sınıflarda hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersinin hedef davranışlarını kazandırmada dizgeli öğretimin etkisini araştırmıştır. Bu araştırma 1982-2000 öğretim yılları arasında Ankara’daki 128 ilköğretim okulu ve Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırmada öntest son-test kontrol grupsuz deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin bilgi, kavrama, uygulama ve toplam erişim düzeylerine bakılmıştır. Sonuçlar anlamlı bulunmuş ve dizgeli eğitimin bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında etkili olabileceği sonucuna varılmıştır. Ayrıca dizgeli öğretimin öğretmen adayları için belirlenen toplam hedef davranışları kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sönmez, 2004: 105-112).

Sönmez, 1990-1995 yılları arasında yaptığı araştırmada dizgeli eğitim anlayışıyla düzenlenen eğitim ortamlarında doğrudan demokrasi anlayışını uygulamıştır. Bu araştırma Ankara’da bir ilkokulda yapılmıştır. Uygulamanın

başlangıcında kurallar, öğrenciler tarafından özgür bir ortamda saptanmış, öğretmen bu kuralların belirlenmesinde ve uygulanmasında yalnız ipucu, dönüt ve düzeltmeleri işe koşmuştur. Herkes belirlenen kurallara uymuş, bu kuralların ihlali durumunda uygulanacak yaptırımlar öğrenciler tarafından belirlenmiştir. Uygulamalar sonunda ilk yılın ardından hatalı davranışların büyük bir çoğunluğunun bir daha tekrarlanmadığı görülmüştür. Dizgeli öğretimle oluşturulan doğrudan demokratik ortamda belirlenen dokuz davranışın beş yıl içinde öğrencilere kazandırıldığı saptanmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de bu uygulamalara öğrencilerin zevkle katıldıkları ve özellikle duyuşsal alanda kendilerini çok geliştirdikleri ortaya konmuştur (Sönmez, 2004: 112-124).

Kayabaşı (1997) yaptığı çalışmasında programlandırılmış öğretimin, dünya bankası eğitim projesi ve geleneksel öğretime göre eğitim gören öğrencilerin mesleki ve teknik eğitime giriş dersindeki erişileri ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma kapsamına alınan birinci deney grubunda programlandırılmış öğretim, ikinci deney grubunda dünya bankası öğretim programı ve kontrol grubunda da geleneksel öğretim programı uygulanmıştır. Araştırma, fakültede okuyan 151 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, üç grubun da bilgi, kavrama, toplam erişi ve toplam kalıcılık puanlarının her birinin kendi içindeki öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Üç grupta uygulanan yöntemlerin bilişsel alanın bilgi erişi düzeyi, bilişsel alanın toplam erişi düzeyi ve bilgi, kavrama, toplam kalıcılık puanları açısından, gruplar arasında programlandırılmış öğretim yapılan grup lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kavrama erişi düzeyi açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Uygulanan her üç programında kavrama düzeyindeki hedef-davranışları kazandırmada aynı başarıyı gösterdikleri söylenebilir.

Kılıç (2000) tarafından yapılan “İlk okuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği” adlı araştırmanın amacı, ilk okuma-yazma öğretimini yürütmede programlandırılmış öğretime göre düzenlenmiş metin yönteminin uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grup arasında okumaya geçme zamanı, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazanma düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını



belirlemektir. Deneysel yöntem kullanılan araştırmanın deney grubunda programlandırılmış öğretime göre düzenlenmiş metin yöntemi, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Araştırma, 66 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, deney grubunun okumaya geçme zamanının kontrol grubuna göre anlamlı derecede düşük olduğu; deney grubunun dinleme, konuşma ve okuma becerisinin fizyolojik yönü ile ilgili becerilerini, okuduğunu anlama yeteneğini, yazma becerisini kazanma düzeyinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sönmez tarafından yapılan diğer bir araştırma da 2000-2001 eğitim-öğretim yılında Bolu'da bir ilköğretim okulunun 4. sınıfında yapılmıştır. Dizgeli öğretimin Sosyal Bilgiler dersi "İslamiyet'in Doğuşu ve Türklerin İslamiyet'i Kabulü" ünitesinde erişiyeye ve kalıcılığa etkililiği araştırılmıştır. Uygulamalar sonrasında dizgeli eğitimin bilgi, kavrama, uygulama, toplam ve kalıcılık erişiyeye puanlarını kazandırma açısından etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal davranışları kazandıkları, başkalarına öğretmekten keyif aldıkları görülmüştür. Tüm bunlara bakılarak bu araştırmada dizgeli eğitimin bilişsel ve duyuşsal hedef davranışlara ulaşma ve kalıcılığı sağlama açısından etkili bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır (Sönmez, 2004: 124-126).

Alacapınar (2002) "Programlandırılmış Öğretimin Erişiyeye ve Kalıcılığa Etkisi" adlı araştırmasında ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersi "Dünyamız ve Gökyüzü ile Çevremizdeki Maddeler" ünitesinde programlandırılmış (dizgeli) öğretim yapılan grubun erişiyeye ortalaması ve kalıcılık puanlarıyla, geleneksel öğretim yapılan grubun erişiyeye ortalaması ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada deneysel yöntemin ön test son test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunda programlandırılmış öğretim uygulanırken, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, bilgi, kavrama düzeyindeki erişiyeye ortalaması ve kalıcılık puanlarıyla, toplam düzeydeki erişiyeye ortalaması ve kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunurken, uygulama düzeyi erişiyeye ortalaması ve kalıcılık puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çetin (2003) ” İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi, Atatürk’ün Hayatı Ünitesinin Öğretiminin Dizgeli (Programlandırılmış) Öğretime Göre Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, dizgeli (programlandırılmış) öğretimin erişiyeye ve kalıcılığa etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada deneysel yöntemin öntest-sontest kontrol gruplu modeli kullanılmıştır. Araştırma, 57 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deney grubunda dizgeli öğretim, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, dizgeli öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında bilgi düzeyi, kavrama düzeyi, uygulama düzeyi, toplam erişiy puanları ve kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Koçak (2004) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Coğrafya ve Dünyamız” ünitesinde programlandırılmış öğretimin erişiyeye, kalıcılığa ve derse karşı tutuma etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 67 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deneysel yöntemin öntest-sontest kontrol gruplu modeli kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunda programlandırılmış (dizgeli) öğretim uygulanırken, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Sosyal Bilgiler dersinde programlandırılmış öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubunun bilgi, kavrama, uygulama, sentez düzeyleri, toplam erişiy, kalıcılık puanları ve tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Memişoğlu (2004) yaptığı araştırmada, ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Türkiye’nin Coğrafi Bölgeleri” ünitesinde programlandırılmış öğretimin erişiyeye ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Araştırmada deneysel yöntemin kontrol gruplu ön test son test modeli kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunda programlandırılmış öğretim, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yapılmıştır. Araştırma, 71 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; Dizgeli öğretim yapılan grubun Sosyal Bilgiler dersi “Türkiye’nin Coğrafi Bölgeleri “ ünitesinde bilgi, kavrama, uygulama ve toplam düzeydeki erişiy ortalaması ve kalıcılık puanları ile geleneksel öğretim yapılan grubun bilgi, kavrama, uygulama ve toplam düzeydeki erişiy

ortalaması ve kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Paş (2004) bu çalışmasında, ilköğretim 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk” ünitesinin öğretiminde programlandırılmış öğretimin erişiyeye ve kalıcılığa etkisini incelenmiştir. Araştırmada deney grubunda programlandırılmış öğretim, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yapılmıştır. Araştırma,61 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; programlandırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında bilgi düzeyi erişiyeye puanları hariç, kavrama, uygulama ve toplam erişiyeye puanları ile bilgi, kavrama, uygulama düzeyi ve toplam kalıcılık puanları açısından deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Kapıcıoğlu (2006) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersi “Dün, Bugün, Yarın” temasının öğretiminde dizgeli öğretimin erişiyeye ve kalıcılığa etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunda dizgeli öğretim uygulanırken, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Araştırmada dizgeli öğretim yapılan grup ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun erişiyeye puanları ile kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Piji (2006) tarafından yapılan araştırmada dizgeli öğretime göre geliştirilen eşlik dersi programının akademik başarı, tutum, yeterlik algısı ve kalıcılık üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada deneysel yöntemin öntest-sontest kontrol gruplu modeli kullanılırken, araştırmaya 33 lisans üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Deney grubuna dizgeli öğretim modeline göre geliştirilen program uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Dizgeli Öğretime göre geliştirilen Eşlik dersi programının uygulandığı grubun başarı testi puanları, kalıcılık ortalama puanları, (bilgi, kavrama, uygulama, bilgiyi bulma, kullanma ve o bilgiden yenilerini üretme düzeyi ve toplam puanları) eşlik dersi toplam tutum puanları, gözlem toplam puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun başarı testi puanları ile kalıcılık ortalama puanları, (bilgi, kavrama, uygulama, bilgiyi bulma, kullanma ve o bilgiden yenilerini üretme düzeyi ve toplam puanları) eşlik dersi toplam tutum puanları, gözlem toplam puanları arasında deney

grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Uygulama ve bilgiyi bulma, kullanma ve o bilgiden yenilerini üretme düzeyi kalıcılık puanları ile piyano ile eşlik alanında yeterlik algısı puanları arasında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Küçüköğlü (2007) “Dizgeli Öğretimin Öğrenci Erişisine Etkisi” adlı çalışmasında eğitim fakültesi birinci sınıf öğretmenlik mesleğine giriş dersi “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Temel Kavramlar, Eğitimin Tarihsel Temelleri, Eğitimin Psikolojik Temelleri” ünitelerinde dizgeli öğretim yapılan grubun erişimi ortalaması ile geleneksel öğretim yapılan grubun erişimi ortalaması arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada deneysel yöntemin ön test-son test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunda dizgeli öğretim uygulanırken, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki toplam öğrenci sayısı 48’dir. Araştırma sonucunda, bilgi, kavrama düzeyindeki ve toplam düzeydeki erişim ortalaması açısından deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Takkaç (2007) “Dizgeli Eğitimin Sosyal Bilgiler Dersinde 5. sınıf Öğrencilerinin Erişilerine Etkisi” adlı çalışmasında dizgeli eğitime göre yapılan Sosyal Bilgiler derslerinin geleneksel yöntemlerin uygulandığı dersler karşısındaki etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. “Bir Ülke, Bir Bayrak” ünitesinde dizgeli eğitime göre hazırlanmış ders planı deney grubuna uygulanmıştır. Araştırmaya 37 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, dizgeli eğitimin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu arasında bilgi ve kavrama düzeyindeki erişim ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmazken uygulama ve daha üst düzey davranışların erişim ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Öntaş (2010) tarafından yaptığı araştırmasında, dizgeli eğitime göre yapılandırılmış öğrenme-öğretme süreci ile yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış öğrenme-öğretme süreci arasında altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin, bilgi, kavrama, uygulama ve toplam düzeydeki erişim puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öntest-

son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya 47 öğrenci katılmıştır. “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinde dizgeli eğitime göre hazırlanmış ders planı deney grubuna ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış ders planı kontrol grubuna uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, dizgeli eğitimin kullanıldığı deney grubu ile yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu arasında bilgi ve kavrama düzeyi erişimi ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmazken, uygulama ve toplam erişimi ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sezginsoy ve Akkoyunlu (2011) yaptıkları çalışmada, tarih bilinci oluşturmada dizgeli öğretimin etkisini araştırmışlardır. Araştırmada öntest-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. İlköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen bu çalışmada kontrol grubunda uygulamada olan öğretim programı, deney grubunda ise dizgeli öğretim işe koşulmuştur. Bu çalışmada dizgeli öğretimin erişimi ve kalıcılığa etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunun bilgi, kavrama düzeyi ve toplam erişimi ortalaması ile kontrol grubunun bilgi, kavrama düzeyi ve toplam erişimi ortalaması arasında ve deney grubunun toplam kalıcılık puanları ile kontrol grubunun toplam kalıcılık puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubunu Sosyal Bilgiler dersi uygulama düzeyi erişimi ortalaması ile kontrol grubunun uygulama düzeyi erişimi ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde; işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile dizgeli eğitimin genellikle geleneksel öğretim yöntemleri ve mevcut program ile karşılaştırıldığı görülmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalarda daha çok fen bilgisi dersi tercih edilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili yapılan çalışmalar daha azdır. Dizgeli eğitimin etkililiğini belirlemeye çalışan araştırmalarda ise daha çok Sosyal Bilgiler dersi tercih edilmiştir. Araştırmalarda genellikle işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine ait tekniklerden bir veya iki tanesi kullanılmıştır. Farklı teknikler bir arada kullanılmamıştır. Bu çalışmada diğer araştırmalardan farklı olarak; “Yaşadığımız Yer” ünitesinin öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine ait beş teknik (birleştirme, birlikte soralım birlikte öğrenelim, öğrenci takımları başarı bölümleri, birlikte öğrenme, grup araştırması) kullanılmıştır. Üniteye yer alan her bir konunun öğretiminde farklı teknik

kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada ilköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Yaşadığımız Yer” ünitesinin öğretiminde; işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve dizgeli eğitim başarı, tutum ve kalıcılık açısından karşılaştırılmıştır. Bu yönüyle diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada izlenen bilimsel yaklaşımın araştırma modeli, araştırma için belirlenen evren ve örneklem, araştırmada kullanılan verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumu ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

#### 3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmada, Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde kullanılan işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin, dizgeli eğitimin ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının (yürürlükteki Sosyal Bilgiler öğretim programının) öğrencilerin akademik başarılarına, Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarına ve edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla deneysel yöntem kullanılmıştır.

Deneysel yöntemin temeli deneydir ve deney, bir hipotezin doğruluğunu incelemek veya bilinen bir gerçeği göstermek için kontrollü şartlar altında yapılan bir test olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamanın kilit unsuru kontroldür ve deneysel araştırma bu yönü ile deneysel olmayan nicel araştırmalardan farklıdır (Muijs, 2004: 13). Bu araştırmada deneysel yöntemlerden öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

Öntest-sontest kontrol gruplu desen, yaygın kullanılan karışık bir desendir. Katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. Öntest-sontest kontrol gruplu desen, bir ilişkili desendir. Çünkü aynı kişiler bağımlı değişkenin üzerinde iki kez ölçülür. Bununla birlikte, farklı katılımcılardan oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu desen, ilişkisizdir. Bundan dolayı öntest-sontest kontrol gruplu desen karışık bir desendir (Howitt, 1997; Akt. Büyüköztürk, 2011: 19). Kerlinger (1973), Öntest-sontest kontrol gruplu deseni kısaca deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanan katılımcıların deneysel manipölasyondan (X) önce ve sonra ölçüldüğü desen olarak tanımlamaktadır (Akt. Büyüköztürk, 2011: 20).

Öntest-sontest kontrol gruplu desen olarak bilinen geleneksel deneysel desen aşağıdaki gibi çalışır (Muijs, 2004: 18):

1. Katılımcılar, deney ve kontrol grubu olarak iki grubu yerleştirilir.
2. Deney grubu bir işleme tabi tutulurken kontrol grubunda bu işleme yer verilmez.
3. Deneyin etkisini ölçmek için kullanılan herhangi bir araçla her iki grup işlem yapılmadan önce önteste ve genellikle aynı araçla işlem yapıldıktan sonra sonteste tabi tutulur. Görünüm şöyledir:

### Şekil 1: Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen

	1. Ön test	2. İşlem	3. Son test
Deney grubu	X	X	X
Kontrol grubu	X		X

Eckhardt ve Ermaan'a (1977) göre ise öntest- sontest kontrol gruplu desenin gerekleri şunlardır:

1. Desen, bir katılımcı havuzunu gerektirir ve denekler yansız atama ile iki gruba ayrılır. Daha sonra yansız olarak seçilecek bir gruba (deney grubuna) bağımsız değişken uygulanacak, diğerine (kontrol grubuna) uygulanmayacaktır.
2. Katılımcılar bir deneyin katılımcıları olduklarını bilseler dahi mümkünse deney ya da kontrol grubunda olduklarını bilmemelidirler.
3. Deneyin başlangıcında, bağımlı değişkenin bir ön test ölçümü, deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcılardan elde edilmelidir.
4. Sadece deney grubundaki katılımcılar, işlem ya da deneysel değişken olarak da isimlendirilen bağımsız değişkeni almalıdır.
5. Deneyin sonunda, bağımlı değişkenin bir son test ölçümü deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcılardan elde edilmelidir.



6. Bağımlı değişken üzerinde herhangi bir fark olup olmadığını kararlaştırmak için deney ve kontrol grupları karşılaştırılmalıdır (Akt. Büyüköztürk, 2011: 20).

Öntest-sontest kontrol grubu desende ikisi deney, diğer ikisi de kontrol grubu olmak üzere dört grup oluşturulmuştur. Dört gruba da deney öncesi öntest uygulanmıştır. Öntest olarak öğrencilere;

Sosyal Bilgiler Başarı Testi,

Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği uygulanmıştır.

Aynı testler deneysel işlemin sonunda gruplara sontest olarak uygulanmıştır. Bununla birlikte deneyden sonra gruplara kalıcılık testi de uygulanmıştır.

Araştırmada deney-1 grubunda işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, deney-2 grubunda dizgeli eğitim ve iki kontrol grubunda ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre dersler işlenmiştir. Bu araştırmanın modelinin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir:

**Tablo 3.1. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü**

GRUP	ÖN TEST	DENEYSEL İŞLEM	SON TEST	KALICILIK
GD	SBBT1, SBTÖ1	İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi	SBBT2, SBTÖ2	KT
GD	SBBT1, SBTÖ1	Dizgeli Eğitim	SBBT2, SBTÖ2	KT
GK	SBBT1, SBTÖ1	Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı	SBBT2, SBTÖ2	KT
GK	SBBT1, SBTÖ1	Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı	SBBT2, SBTÖ2	KT

Yukarıdaki tabloda; GD deney grubunu, GK kontrol grubunu, SBBT Sosyal Bilgiler başarı testini, SBTÖ Sosyal Bilgiler tutum ölçeğini, KT kalıcılık testini göstermektedir.

### 3.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini, 2011–2012 eğitim-öğretim yılı Kırşehir ilindeki ilköğretim okullarında okuyan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmada ikisi deney ve ikisi kontrol grubu olmak üzere dört gruba çalışma gerçekleştirildiğinden çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çok aşamalı örneklemede örneklemin her aşamasında farklı yöntem izlenebilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010: 83). Bu araştırmada da örneklemede her aşamada farklı bir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Birinci aşamada kolay ulaşılabilir örneklem yönteminden faydalanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 113). Bu doğrultuda çalışma, araştırmacının görev yaptığı ilde yürütülmüştür. İkinci aşamada basit seçkisiz örnekleme metodundan faydalanılmıştır. Bu aşamada Kırşehir il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının isimleri kâğıtlara yazılmış ve kâğıtlardan biri rastgele seçilmiştir. Üçüncü aşamada amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İkinci aşamada seçilen A İlköğretim Okulu'na sosyoekonomik çevre ve okulun başarı düzeyi bakımından benzeyen okullar tespit edilmiş yani benzeşik örnekleme yoluna gidilmiştir. Benzeşik örnekleme yolu ile belirlenen ilköğretim okullarından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle ikinci okul belirlenmiştir. Belirlenen A İlköğretim Okulunda 5 ve B İlköğretim Okulunda 8 adet 4. sınıf şubesi yer almaktadır. Bu şubelerin tamamına öntest uygulanmış ve öntest sonuçlarına göre A İlköğretim Okulundan 3 şube (ikisi deney ve biri kontrol grubu olmak üzere) ve B İlköğretim Okulundan 1 şube (kontrol grubu) araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma gruplarında toplam 110 öğrenci vardır. Araştırmanın yapıldığı okullarda tam gün öğrenimine devam eden dördüncü sınıf düzeyinde denkliği belirlenen dört sınıf arasında deney ve kontrol grupları rastgele belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma gruplarının özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 3.2. de verilmiştir.

**Tablo 3.2. Araştırmanın Çalışma Grupları**

Grup	İşlem	Okul	Sınıf	Öğrenci Sayısı
Deney-1	İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi	A İlköğretim Okulu	4-A	28
Deney-2	Dizgeli Eğitim	A İlköğretim Okulu	4-C	26
Kontrol-1	Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı	A İlköğretim Okulu	4-D	28
Kontrol-2	Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı	B İlköğretim Okulu	4-C	28

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu başlık altında araştırmada veri toplamak için kullanılan ölçme araçları ve özellikleri verilmiştir.

#### 3.3.1. Sosyal Bilgiler Başarı Testi (SBBT) (Ek-3)

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, dizgeli eğitim ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının öğrencilere kazandırılmak istenen kazanımları hangi düzeyde kazandığını ölçmek amacıyla, araştırmanın başında oluşturulan alt problemler dikkate alınarak başarı testi hazırlanmıştır.

Sosyal Bilgiler başarı testi, 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi müfredatında yer alan “Yaşadığımız Yer” ünitesindeki kazanımlara uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Başarı testini hazırlamada aşağıdaki adımlar takip edilmiştir:

1. Başarı testini hazırlamada ilk adımı belirtke tablosunun hazırlanması oluşturmuştur. Belirtke tablosunda yer alan konu ve kazanımlar Tablo 3.3’de verilmiştir.

**Tablo 3.3. Yaşadığımız Yer Ünitesi Konu ve Kazanımları**

<b>Kazanımlar</b>		<b>Konular</b>	
	Çeşitli yöntemlerle çevresindeki		
1	herhangi bir nesnenin kendisine göre bulunduğu yönü bulur.	1	Yönler
2	Çevresinde gördüklerini şekil ve şemalarla anlatır.	2	Kroki
3	Çizdiği şekil ve şemalarda kullandığı sembolleri açıklayan bir bölüm oluşturur.	2	Kroki
4	Çevresindeki bir yerin krokisini çizer.	2	Kroki
5	Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek, bulgularını resimli grafiklere aktarır.	3	Hava Olayları
6	Çevresinde gördüğü doğal ve beşeri unsurları ayırt eder.	4	Doğal ve Beşeri Çevre
7	Efsane, destan, öykü, türkü ve şiirlerden yararlanarak yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	4	Doğal ve Beşeri Çevre
8	Doğal afetler karşısında hazırlıklı olur.	5	Doğal Afetler

2. Belirtke tablosu hazırlandıktan sonra “Yaşadığımız Yer” ünitesi çerçevesinde ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler programı, ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları ve kaynak kitaplar incelenmiş ve ilgili kaynaklardan yararlanılarak çoktan seçmeli tipinde 65 soru hazırlanmıştır. Bu soruların hangi konu ve kazanım ile ilişkili olduğuna dair belirtke tablosu Tablo 3.4.’de verilmiştir.

**Tablo 3.4. Yaşadığımız Yer Ünitesi Belirtke Tablosu**

Kazanımlar	Konular				
	Yönler	Kroki	Hava Olayları	Doğal ve Beşeri Unsurlar	Doğal Afetler
1	13 Soru (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 16)				
2		4 Soru (18, 24, 25, 29)			
3		5 Soru (22, 23, 26, 27, 28)			
4		5 Soru (13, 14, 15, 17, 19)			
5			11 Soru (20, 21, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38)		
6				10 Soru (39, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 51)	
7				4 Soru (41, 46, 48, 52)	
8					13 Soru (53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65)

3. Hazırlanan bu test Sosyal Bilgiler eğitimi alanında çalışmalarını bulunan Ahi Evran Üniversitesi'nden üç akademisyene, bir Sosyal Bilgiler öğretmenine ve iki sınıf öğretmenine incelemeleri için verilmiş ve alınan dönütlere uygun olarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra başarı testi, aynı üniteyi daha önce öğrenmiş

olan 5. sınıftaki 196 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan pilot çalışma sonunda soruların madde güçlük indisleri, madde ayırt edicilik indisleri ve güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu yolla oluşturulan başarı testi 25 sorudan oluşmuş ve testin alfa güvenilirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Madde güçlük indisleri, madde ayırt edicilik indisleri, madde toplam korelasyonu ve alpha güvenilirlik katsayısı Tablo 3.5. ve Tablo 3.6. ve Tablo 3.7.'de verilmiştir.

**Tablo 3.5. Başarı Testi Madde Güçlük İndisleri Sonuçları**

Soru No	Pj	Soru No	Pj
11	0.255	30	0.679
48	0.283	52	0.679
60	0.292	25	0.689
6	0.425	39	0.689
56	0.453	54	0.698
55	0.472	57	0.698
35	0.481	65	0.698
28	0.500	12	0.708
49	0.509	37	0.708
31	0.528	43	0.708
61	0.528	58	0.708
2	0.547	17	0.717
44	0.547	18	0.717
10	0.557	5	0.726
21	0.557	23	0.726
24	0.566	40	0.726
34	0.566	32	0.736
45	0.566	29	0.745
27	0.575	51	0.783
64	0.575	1	0.821
7	0.585	33	0.821
59	0.594	42	0.821
16	0.604	53	0.821
41	0.604	26	0.830
22	0.613	20	0.840
63	0.613	36	0.849
47	0.623	8	0.868
9	0.642	14	0.877
50	0.651	38	0.896
62	0.651	4	0.906
15	0.660	13	0.906
19	0.670	3	0.943
46	0.670		

Pj: Güçlük İndisi

\*Zorluk derecesi en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralanmıştır.

Başarı testinin madde güçlük indisleri incelendiğinde; çok zor olduğu düşülen 11, 48 ve 60. sorular zor sorular olarak; 30. 52, 25, 39, 54, 57, 65, 12, 37, 43, 58, 17, 18, 5, 23, 40. 32, 29, 51, 1, 33, 42, 53, 26, 20. 36, 8, 14, 38, 4, 13, 3. sorular ise kolay sorular olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 3.6. Başarı Testi Madde Ayırt Edicilik İndisleri Sonuçları**

Soru No	Rjx	Soru No	rjx
6	0.057	43	0.434
48	0.075	59	0.434
3	0.113	2	0.453
11	0.132	30	0.453
4	0.151	31	0.453
13	0.189	34	0.453
16	0.189	41	0.453
14	0.208	52	0.453
38	0.208	61	0.453
12	0.245	23	0.472
8	0.264	27	0.472
26	0.264	29	0.472
36	0.264	50	0.472
1	0.283	32	0.491
20	0.283	44	0.491
53	0.283	10	0.509
60	0.283	35	0.509
49	0.302	62	0.509
55	0.302	9	0.528
21	0.321	17	0.528
47	0.340	65	0.528
5	0.358	22	0.547
33	0.358	37	0.547
42	0.358	39	0.547
7	0.377	64	0.547
18	0.377	24	0.566
57	0.377	19	0.585
25	0.396	28	0.585
51	0.396	46	0.585
58	0.396	63	0.585
54	0.415	15	0.604
56	0.415	45	0.604
40	0.434		

rjx: Ayırtıcılık İndisi

\*Madde ayırtıcılık indisi en düşük olandan en yüksek olana doğru sıralanmıştır.

Başarı testinin madde ayırıcılık indisleri incelendiğinde; 6, 48, 3, 11, 4, 13, 16, 14, 38, 12, 8, 26, 36, 1, 20. 53, 60. 49, 55, 21, 47, 5, 33, 42, 7, 18, 57, 25, 51, 58 soruların madde ayırıcılık indisleri düşük olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 3.7. Başarı Testi Madde Toplam Korelasyonu ve Alpha Güvenirlik Katsayıları**

Soru No	Korelasyon	Alpha	Soru No	Korelasyon	Alpha
6	0.007	0.903	30	0.368	0.899
48	0.047	0.902	52	0.369	0.899
11	0.089	0.902	24	0.374	0.899
16	0.131	0.901	38	0.377	0.899
49	0.188	0.901	40	0.378	0.899
7	0.190	0.901	53	0.378	0.899
60	0.213	0.900	28	0.380	0.899
21	0.223	0.900	44	0.382	0.899
3	0.235	0.900	20	0.385	0.899
56	0.237	0.900	9	0.389	0.899
12	0.237	0.900	51	0.393	0.899
55	0.256	0.900	43	0.393	0.899
47	0.258	0.900	54	0.394	0.899
61	0.261	0.900	45	0.394	0.898
5	0.263	0.900	22	0.395	0.899
4	0.267	0.900	36	0.397	0.899
57	0.277	0.900	13	0.398	0.899
1	0.281	0.900	63	0.407	0.898
18	0.287	0.900	50	0.429	0.898
27	0.299	0.900	42	0.432	0.899
10	0.317	0.899	64	0.433	0.898
14	0.318	0.899	29	0.441	0.898
2	0.322	0.899	23	0.444	0.898
34	0.322	0.899	19	0.444	0.898
58	0.329	0.899	33	0.446	0.898
59	0.333	0.899	65	0.455	0.898
26	0.333	0.899	62	0.467	0.898
41	0.343	0.899	15	0.479	0.898
8	0.350	0.899	37	0.486	0.898
32	0.353	0.899	17	0.488	0.898
35	0.355	0.899	46	0.522	0.897
31	0.358	0.899	39	0.525	0.897
25	0.359	0.899			

\*Madde toplam korelasyonu en düşük olandan en yüksek olana doğru sıralanmıştır.



Başarı testinin madde toplam korelasyonu incelendiğinde; 6, 48, 11, 16, 49, 7, 60. 21, 3, 56, 12, 55, 47, 61, 5, 4, 57, 1, 18, 27. soruların madde toplam korelasyonlarının .300 değerinin altında olduğu tespit edilmiştir.

Madde güçlük, madde ayırt edicilik ve madde toplam korelasyon analizleri sonucunda 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 16, 18, 23, 25, 26, 27, 29, 13, 14, 17, 20. 21, 32, 33, 36, 37, 38, 40. 41, 42, 43, 47, 49, 50. 51, 48, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60 numaralı soruların çıkmasına karar verilmiştir. Çıkarılan bu sorular sonrasında belirtke tablosu 1. kazanımda soru sayısının yetersiz olmasından dolayı 5 ve 7. soruların madde ayırtıcılığının 0.40 a yakın olması nedeniyle uzman görüşü ile gerekli düzeltmeler yapılarak bu iki soru eklenerek 25 soruluk Sosyal Bilgiler başarı testi oluşturulmuştur.

### **3.3.2. Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği (SBTÖ) (Ek-4)**

Öğrencilerin sosyal ilgiler dersine yönelik tutumlarını ölçmek için Kurnaz (2002) tarafından 16 madde olarak geliştirilen ve Çelebi (2006) tarafından uzman görüşlerine sunulularak bazı maddelerin ölçekten çıkarılmasıyla 12 maddeye indirilen Sosyal Bilgiler tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçek kullanılmadan önce gerekli izinler ve uzman görüşü alınmıştır. Sosyal Bilgiler tutum ölçeği, “Her Zaman”, “Bazen”, “Hiçbir Zaman” biçiminde öğrencilerin görüşlerini belirtecekleri şekilde hazırlanmıştır. Sosyal Bilgiler tutum ölçeği’nde 1, 2, 3, 4, 8, 9. maddeler olumlu ve 5, 6, 7, 10. 11, 12. maddeler olumsuz tutum içermektedir. Sosyal bilgiler tutum ölçeği 12 maddeden oluşmakta 3’lü likert tipindedir (EK-4).

Sosyal bilgiler tutum ölçeği uygulamalarında uygulama öncesinde araştırmacı tarafından öğrencilere tutum ölçeği hakkında bilgiler verilmiş, gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilerin, ölçekte yer alan her maddeye vermiş oldukları tepkiler, olumlu maddelerde “Her Zaman” seçeneği için “3”, “Bazen” seçeneği için “2”, ve “Hiçbir Zaman” seçeneği için de “1” puan; olumsuz maddelerde “Her Zaman” seçeneği için “1”, “Bazen” seçeneği için “2”, ve “Hiçbir Zaman” seçeneği için de “3” puan verilerek sayısallaştırılmış, daha sonra bilgisayar ortamına aktarılarak analizleri yapılmıştır.

### **3.3.3. Kalıcılık Testi (KT)**

Ön test ve son test olarak kullanılan sosyal bilgiler başarı testi çalışma tamamlandıktan 4 hafta sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilere kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır.

### **3.4. ARAŞTIRMA SÜRECİ VE VERİLERİN TOPLANMASI**

Araştırmanın uygulama aşamasına geçmeden önce gerekli izinler alınmıştır (Ek-7). Uygulama aşamasıyla ilgili yapılan eylemler sırasıyla aşağıdaki maddelerle açıklanmıştır.

1. Önce veri toplama araçları geliştirilmiştir. Geliştirilen veri toplama araçlarından başarı testi kullanılarak çalışma grupları tespit edilmiştir.

2. Araştırmanın konusunu oluşturan 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersine ait “Yaşadığımız Yer” ünitesi ile ilgili olarak deney gruplarında kullanılmak üzere işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve dizgeli eğitime uygun olarak ders planları hazırlanmıştır. Dizgeli eğitim planları hazırlanırken Sönmez (2010a: 210-226) tarafından yapılan planlar merkeze alınarak oluşturulmuştur. Hazırlanan ders planları işbirliğine dayalı öğrenme ile ilgili tez ve makaleleri bulunan Ahi Evran Üniversitesi’nden iki akademisyene ve dizgeli eğitim ile ilgili hazırlanan planlar da program geliştirme alanında çalışmaları bulunan üç akademisyene incelemeleri için verilmiştir. Uzmanların eleştirileri doğrultusunda ders planlarında gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan ders planları Ek (1) ve Ek (2)’ de sunulmuştur.

3. Araştırmanın kontrol gruplarında yürürlükteki Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı takip edildiğinden ayrıca ders planları hazırlanmamıştır. Bu gruplarda öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan planlar kullanılmıştır.

4. Araştırma Kırşehir İli A İlköğretim Okulu 4-A, 4-C, 4-D ve B İlköğretim Okulu 4-C sınıfında yürütülmüştür.

5. Deney ve kontrol gruplarına hazırlanan sosyal bilgiler başarı testi 20 Ekim 2011 tarihinde öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır. Elde edilen bulgular; deney ve kontrol grupları arasında Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarı düzeyleri

açısından anlamlı farkın olmadığını, akademik başarı düzeyi açısından grupların birbirlerine denk olduğunu göstermektedir. Dört grubun ders başarısı açısından denk olduğu sonucuna varıldıktan sonra ilk olarak Sosyal bilgiler tutum ölçeği'nin gruplara uygulanmasına geçilmiştir. Grupların derse yönelik mevcut tutumlarını belirleme amaçlı sosyal bilgiler tutum ölçeği her dört gruba da 27 Ekim 2011 tarihinde uygulanmıştır.

6. Uygulamaya başlanmadan önce deney-1 grubundaki öğrencilere işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, deney-2 grubundaki öğrencilere dizgeli eğitim tanıtılmış ve bu yaklaşımla konu işlerken ne tür çalışmalar yapılacağı hakkında bilgi edinmeleri sağlanmıştır.

7. Öğretim uygulaması 1 Kasım 2011 ile 30 Kasım 2011 tarihleri arasında 5 hafta süre ile gerçekleştirilmiştir. Belirlenen kazanımlara ait programda öngörülen süre 15 saattir.

8. Deney-1 grubundaki öğrenciler ile işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile dersler işlenmiştir. Öğrenciler gruplara ayrılırken grupların heterojen olmasına dikkat edilmiştir ve senaryolar sırasıyla kazanımlara uygun olacak şekilde gruplara dağıtılmıştır. Araştırmada “Yaşadığımız Yer” ünitesinde yer alan beş farklı konu işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin tekniklerinden olan birleştirme, birlikte sorulmuş birlikte öğrenelim, öğrenci takımları başarı bölümleri, birlikte öğrenme ve grup araştırması tekniği kullanılarak işlenmiştir. Bu tekniklerinin temel ilke ve aşamalarına dikkat edilerek düzenlenen etkinlikler 5 hafta süresince uygulanmıştır. Bu tekniklerin her biri uygulama öncesinde öğrencilere tanıtılmış ve bu tekniklerdeki görevleri açıklanmıştır. Öğrencilere farklı görevler verilerek derse aktif şekilde katılmaları sağlanmıştır. Her konuda grup üyeleri değiştirilmiştir. Sınıfta oturma düzeni tekniklere uygun şekilde derslerden önce düzenlenmiştir. Ünite ve konuların işlenişinde birçok kaynak ve materyalden yararlanılmıştır. Konularla ilgili çeşitli çalışma yaprakları, etkinlikler hazırlanmış ve konu ile ilgili her hafta sonunda konu sonu testleri uygulanmıştır. Etkinlikler sınıf içinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma yaprakları, etkinlikler ve konu sonu testleri ders planları içinde Ek (1) ve Ek (2)'de gösterilmiştir.

**9.** Deney-2 grubundaki öğrenciler ile dizgeli eğitim ile dersler işlenmiştir. Konuların işlenişinde birçok kaynak ve materyalden yararlanılmıştır. Öncelikle kazandırılacak kazanımlar belirlenmiştir. Eğitim durumları düzenlenmiştir. Geliştirme bölümünde, öğrencilere kazandırılacak davranışlarla ilgili yerinde ve tutarlı olarak yapılan etkinlikler, öğrencilerin kazanması istenen davranışlara uygun strateji, yöntem ve teknikler yer almaktadır. Öğrenciye sorulacak sorular ve doğru yanıtlar, ipuçları, düzeltme ve dönütler, pekiştiriciler belirlenmiştir. Öğrencinin derse katılımını sağlamak amacıyla sorular öğrencilere eşit biçimde dağıtılmıştır. Kazanımlarla ilgili araç-gereçler hazırlanmış ve yeri geldikçe kullanılmıştır. Öğrencilerin bilgiyi bulup kullanması ve o bilgiden yeni bilgi üretmesini sağlamak için renkli resim setleri, örnek olaylar sunulmuştur. Dersin geliştirme bölümünde öğretmen konularla ilgili sunu saydamlarını yansıtarak kavramı açıklamış ve örnekler vermiştir. Kavramla ilgili sorular sormuş ve yanıtlar istemiştir. Öğretmen konuyla ilgili açıklamaları yaptıktan sonra renkli resimler ve örnek olaylar yardımıyla öğrencilerin konuya ilişkin bilgileri edinmelerini sağlamıştır. Kavramlarla ilgili öğrencilerin kısa oyunları sınıfta dramatize etmeleri sağlanmıştır (kuklalardan yararlanılmıştır). Özetler değişik zamanlarda yapılmıştır. Ara özetlerde yardımcı noktalar, son özette ise ana nokta söylenmiştir. Konularla ilgili etkinlikler hazırlanmış ve konu ile ilgili her hafta sonunda konu sonu testleri uygulanmıştır. Öğrencinin kazanımları kazanıp kazanmadığı kontrol edilmiştir.

**10.** Kontrol-1 ve kontrol-2 grubundaki öğrencilerle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak ders işlenmiştir. Kontrol grubunda öğretmen belirlenen kazanımları kazandırmak amacıyla Sosyal Bilgiler dersi öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yöntemleri uygulamıştır. Bunun için öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerden faydalanmıştır. Süreçte öğretmen, kılavuz kitabın öngördüğü planı takip etmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sosyal bilgiler öğretim programı Öğrenci Ders ve Öğrenci Çalışma kitapları kullanılarak Öğretmen Kılavuz kitabı eşliğinde uygulanmıştır. Konuya geçmeden önce derse hazırlık kısmında belirtilen ifadelerle dayanarak giriş yapılmış; konunun işlenişi sırasında ise Öğretmen Kılavuz kitabındaki yönergelere uyarak öğretim faaliyeti yürütülmüştür.

**11.** Uygulamaların her dört grupta da sonlandırıldığı tarihten sonra, 2 Aralık 2011 tarihinde, Sosyal Bilgiler başarı testi ve sosyal bilgiler tutum ölçeği son test olarak gruplara araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Son testin ardından 4 hafta sonra 30 Aralık 2011 tarihinde Sosyal bilgiler başarı testi kalıcılığı ölçmek için tekrar uygulanmıştır.

### **3.5. VERİLERİN ANALİZİ**

Araştırmanın temel veri kaynaklarını deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere uygulanan Sosyal bilgiler başarı testi ve Sosyal bilgiler tutum ölçeği verileri oluşturmaktadır. Araştırma için kullanılan ölçme araçları öğrencilere uygulandıktan sonra toplanmış ve elde edilen bilgiler bilgi formlarına işlenerek bilgisayara aktarılmıştır.

Araştırmada öğrencilere öntest ve sontest olarak sosyal bilgiler başarı testi uygulanmıştır. Başarı testini değerlendirirken doğru yanıtla (1), yanlış ve boş bırakılan yanıtla ise (0) puan verilerek bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS 15 istatistik programında analiz edilmiştir. Veriler p.005 anlamlılık düzeyinde karşılaştırılmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı ve Sosyal Bilgiler dersine karşı tutum açısından fark olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi, grupların kendi içinde öntest ve sontestleri arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları elde edildikten sonra grupların ortalama puanları ve puan dağılımlarının standart sapmaları hesaplanmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini incelemek amacıyla, deneysel çalışma öncesi ve sonrasında toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle analiz edilerek değerlendirilmesi ve elde edilen bulguların tablolar halinde sunulmasına yer verilmiştir.

Çalışmada, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, dizgeli eğitim ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşıma göre öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde “Yaşadığımız Yer” ünitesiyle ilgili başarı, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ve bilgilerinin kalıcılık düzeyleri arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Tüm verilerden elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırma alt problemlerinin sırasına göre düzenlenmiştir.

#### 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Öntest Puanlarına Göre Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarına Sosyal Bilgiler başarı testi ön-test olarak uygulanmıştır. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney-1 grubu, dizgeli eğitim yapıldığı deney-2 grubu öğrencileri ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı kontrol-1 ve kontrol-2 grubu öğrencileri arasında öntest akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı “Tek Yönlü Varyans Analizi” ile hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Düzeylerinin Öntest Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel Veriler**

	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
1	Deney 1 (İşbirliğine Dayalı Öğ.)	28	13.03	4.484
2	Deney 2 (Dizgeli)	26	13.23	4.554
3	Kontrol 1 (Yapılandırmacı)	28	13.53	5.117
4	Kontrol 2 (Yapılandırmacı)	28	12.57	4.366

**Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Düzeylerinin Öntest Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	p
Gruplar arası	13.690	3	4.563		
Gruplar içi	2283.401	106	21.542	.212	.888
Toplam	2297.091	109			

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemin kullanıldığı deney-1, dizgeli eğitimin kullanıldığı deney-2 grupları ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşıma göre öğrenim gören kontrol-1 ve kontrol-2 gruplarına araştırmaya başlamadan akademik başarı düzeyleri bakımından anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını tespit etmek için ön test uygulanmıştır. Tablo 4.2’de görüldüğü gibi grupların öntest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [ $F_{(3-106)} = .212$ ;  $p > 0.05$ ]. Bu sonuçlara göre çalışmaya başlamadan önce grupların akademik başarı ön test puanlarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

## 4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

### 4.2.1. Deney-1 Grubunun Öntest ve Sontest Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

**Hipotez 1.** İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık vardır.

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t testi kullanılmış aşağıdaki tablo ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.3. Deney-1 Grubunun Öntest ve Sontest Akademik Başarı Puanlarına İlişkin “Bağımlı Gruplar t Testi” Analiz Sonuçları**

Grup	Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney-1 Grubu	Ön Test	28	13.03	4.4843	27	-11.524	.000
	Son Test	28	21.17	2.6254			

Tablo 4.3. incelendiğinde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney-1 grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest puanları ortalaması ( $\bar{X}$ ) 13.03 iken sontest puanları ortalaması ( $\bar{X}$ ) 21.17'ye yükselmiştir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ( $t_{(27)} = -11.524$ ;  $p < 0.05$ ), işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Yani birinci hipotez reddedilmemiştir.

Bu bulguya göre, deney -1 grubunda uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğu sonucu çıkartılabilir.

#### **4.2.2. Deney-2 Grubunun Öntest ve Sontest Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

**Hipotez 2.** Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık vardır.

Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t testi kullanılmış aşağıdaki tablo ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.



**Tablo 4.4. Deney-2 Grubunun Öntest ve Sontest Akademik Başarı Puanlarına İlişkin “Bağımlı Gruplar t Testi” Analiz Sonuçları**

Grup	Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney-2 Grubu	Ön Test	26	13.23	4.5546	25	-13.001	.000
	Son Test	26	19.80	4.1087			

Tablo 4.4 incelendiğinde dizgeli eğitimin uygulandığı deney-2 grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest puanları ortalaması ( $\bar{X}$ ) 13.23 iken sontest puanları ortalaması ( $\bar{X}$ ) 19.80’e yükselmiştir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ( $t_{(25)} = -13.001$ ;  $p < 0.05$ ), dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Yani ikinci hipotez reddedilmemiştir.

Bu bulguya göre, deney-2 grubunda uygulanan dizgeli eğitimin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğu sonucu çıkartılabilir.

#### **4.2.3. Kontrol-1ve Kontrol-2 Gruplarının Öntest ve Sontest Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

**Hipotez 3.** Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları (kontrol-1 ve kontrol-2) öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık vardır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol-1 grubu ve kontrol-2 grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t testi kullanılmış aşağıdaki tablo ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.5. Kontrol-1 Grubunun Öntest ve Sontest Akademik Başarı Puanlarına İlişkin “Bağımlı Gruplar t Testi” Analiz Sonuçları**

Grup	Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kontrol-1 Grubu	Ön Test	28	13.53	5.1170	27	-8.011	.000
	Son Test	28	19.07	2.8011			

Tablo 4.5. incelendiğinde; kontrol-1 grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest puanları ortalaması ( $\bar{X}$ ) 13.53 iken sontest puanları ortalaması ( $\bar{X}$ ) 19.07'ye yükselmiştir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ( $t_{(27)} = -8.011$ ;  $p < 0.05$ ), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol-1 grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Yani üçüncü hipotez reddedilmemiştir.

Bu bulguya göre, kontrol-1 grubunda uygulanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğu sonucu çıkartılabilir.

**Tablo 4.6. Kontrol-2 Grubunun Öntest ve Sontest Akademik Başarı Puanlarına İlişkin “Bağımlı Gruplar t Testi” Analiz Sonuçları**

Grup	Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kontrol-2 Grubu	Ön Test	28	12.57	4.3667	27	-7.745	.000
	Son Test	28	19.25	4.4524			

Tablo 4.6. incelendiğinde; kontrol-2 grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest puanları ortalaması ( $\bar{X}$ ) 12.57 iken sontest puanları ortalaması ( $\bar{X}$ ) 19.25'e yükselmiştir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ( $t_{(27)} = -7.745$ ;  $p < 0.05$ ), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol-2 grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Yani üçüncü hipotez reddedilmemiştir.

Bu bulguya göre, kontrol-2 grubunda uygulanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğu sonucu çıkartılabilir.

#### 4.2.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Düzeylerinin Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

**Hipotez 4.** İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu, Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları (kontrol 1 ve kontrol 2) öğrencilerinin deneysel işlem sonrası başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

Deney ve kontrol gruplarına Sosyal bilgiler başarı testi sontest olarak uygulanmıştır. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney-1 grubu, dizgeli eğitim yapıldığı deney-2 grubu öğrencileri ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı kontrol-1 ve kontrol-2 grubu öğrencileri arasında sontest akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı “Tek Yönlü Varyans Analizi” ile hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Düzeylerinin Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel Veriler**

	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
1	Deney 1 (İşbirliğine Dayalı Öğ.)	28	21.17	2.6254
2	Deney 2 (Dizgeli)	26	19.80	4.1087
3	Kontrol 1 (Yapılandırmacı)	28	19.07	2.8011
4	Kontrol 2 (Yapılandırmacı)	28	19.25	4.4524

**Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Düzeylerinin Sontest Toplam Puanları Ortalamaları ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	p
Gruplar arası	76.465	3	25.488		
Gruplar içi	1355.253	106	12.785	1.994	.119
Toplam	1431.718	109			

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemin kullanıldığı deney 1, dizgeli eğitimin kullanıldığı deney-2 grupları ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarına araştırma sonrasında akademik başarı bakımından anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını tespit etmek için son test uygulanmıştır. Tablo 4.8’de görüldüğü gibi grupların sontest toplam puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [ $F_{(3-106)}= 1.994$ ;  $p>0.05$ ]. Yani dördüncü hipotez reddedilmemiştir.

Bu sonuçlara göre çalışma sonrası grupların akademik başarı son test puanlarının birbirinden anlamlı düzeyde farklı olmadığı söylenebilir.

#### 4.2.5. Deney-1 Grubunun Cinsiyete Göre Akademik Başarı Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

**Hipotez 5.** İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi analizi kullanılmış aşağıdaki tablo ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.9. Deney-1 Grubunun Cinsiyete Göre Akademik Başarı Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin “Bağımsız Gruplar t Testi” Analiz Sonuçları**

Grup	Deneysel işlem	Testler	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney-1 Grubu	Öncesi	Kız	13	12.30	4.4231	26	-,794	.434
		Erkek	15	13.66	4.5929			
	Sonrası	Kız	13	20.92	3.1744	26	-.472	.641
		Erkek	15	21.40	2.1314			

Tablo 4.9 incelendiğinde; deney-1 grubunda kız öğrencilerin ön test ortalaması ( $\bar{X}$ ) 12.30 iken erkek öğrencilerin ön test ortalaması ( $\bar{X}$ ) 13.66 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyinde göre ( $t_{(26)} = -.794$ ;  $p>0.05$ ), kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Yine tablo 4.9 incelendiğinde; deney-1 grubunda kız öğrencilerin son test ortalaması ( $\bar{X}$ ) 20.92 iken erkek öğrencilerin son test ortalaması ( $\bar{X}$ ) 21.40 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyinde göre ( $t_{(26)} = -.472$ ;  $p>0.05$ ), kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yani beşinci hipotez reddedilmemiştir.

#### 4.2.6. Deney-2 Grubunun Cinsiyete Göre Akademik Başarı Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

**Hipotez 6.** Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi analizi kullanılmış aşağıdaki tablo ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.10. Deney-2 Grubunun Cinsiyete Göre Akademik Başarı Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin “Bağımsız Gruplar t Testi” Analiz Sonuçları**

Grup	Deneysel işlem	Testler	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney-2 Grubu	Öncesi	Kız	15	13.33	4.4827	24	.131	.897
		Erkek	11	13.09	4.8673			
	Sonrası	Kız	15	19.53	4.1553	24	-.391	.699
		Erkek	11	20.18	4.2146			

Tablo 4.10. incelendiğinde; deney-2 grubunda kız öğrencilerin ön test ortalaması ( $\bar{X}$ ) 13.33 iken erkek öğrencilerin ön test ortalaması ( $\bar{X}$ ) 13.09 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyinde göre ( $t_{(24)} = .131$ ;  $p > 0.05$ ), kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Yine tablo 4.10 incelendiğinde; deney-2 grubunda kız öğrencilerin son test ortalaması ( $\bar{X}$ ) 19.53 iken erkek öğrencilerin son test ortalaması ( $\bar{X}$ ) 20.18 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyinde göre ( $t_{(24)} = -.391$ ;  $p > 0.05$ ), kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yani altıncı hipotez reddedilmemiştir.

#### 4.2.7. Kontrol-1 ve Kontrol-2 Gruplarının Cinsiyete Göre Akademik Başarı Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

**Hipotez 7.** Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları (kontrol-1 ve kontrol-2) öğrencilerinin cinsiyete göre deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları öğrencilerinin cinsiyete göre deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi analizi kullanılmış aşağıdaki tablo ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.11. Kontrol-1 Grubunun Cinsiyete Göre Akademik Başarı Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin “Bağımsız Gruplar t Testi” Analiz Sonuçları**

Grup	Deneysel işlem	Testler	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kontrol-1 Grubu	Öncesi	Kız	11	11.27	4.4292	26	-1.982	.058
		Erkek	17	15.00	5.1112			

*Tablonun devamı diğer sayfada*

Kontrol-1 Grubu	Sonrası	Kız	11	18.63	2.9076	26	-2.358	.056
		Erkek	17	20.00	2.3717			

Tablo 4.11. incelendiğinde; kontrol-1 grubunda kız öğrencilerin ön test ortalaması ( $\bar{X}$ ) 11.27 iken erkek öğrencilerin ön test ortalaması ( $\bar{X}$ ) 15.00 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyinde göre ( $t_{(26)} = -1.982$ ;  $p>0.05$ ), kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Yine tablo 4.11 incelendiğinde; kontrol-1 grubunda kız öğrencilerin son test ortalaması ( $\bar{X}$ ) 18.63 iken erkek öğrencilerin son test ortalaması ( $\bar{X}$ ) 20.00 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyinde göre ( $t_{(26)} = -2.358$ ;  $p>0.05$ ), kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yani yedinci hipotez reddedilmemiştir.

**Tablo 4.12. Kontrol-2 Grubunun Cinsiyete Göre Öntest ve Sontest Başarı Puanlarına İlişkin “Bağımsız Gruplar t Testi” Analiz Sonuçları**

Grup	Deneysel işlem	Testler	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kontrol-2 Grubu	Öncesi	Kız	16	13.12	4.1291	26	.769	.449
		Erkek	12	11.83	4.7450			
	Sonrası	Kız	16	18.43	5.5132	26	-1.120	.273
		Erkek	12	20.33	2.2292			

Tablo 4.12 incelendiğinde; kontrol-2 grubunda kız öğrencilerin ön test ortalaması ( $\bar{X}$ ) 13.12 iken erkek öğrencilerin ön test ortalaması ( $\bar{X}$ ) 11.83 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyinde göre ( $t_{(26)} = .769$ ;  $p>0.05$ ) kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Yine tablo 4.12 incelendiğinde; kontrol-2 grubunda kız öğrencilerin son test ortalaması ( $\bar{X}$ ) 18.43 iken erkek öğrencilerin son test ortalaması ( $\bar{X}$ ) 20.33 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyinde göre ( $t_{(26)} = -1.120$ ;  $p > 0.05$ ) kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yani yedinci hipotez reddedilmemiştir.

### 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Öntest Puanlarına Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın deney grubu öğrencileri ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilere Sosyal Bilgiler tutum ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler tablo 4.13.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.13. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Ön test Puanlarına İlişkin Betimsel Veriler**

	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
1	Deney 1 (İşbirlikli)	28	2.68	.2331
2	Deney 2 (Dizgeli)	26	2.55	.2450
3	Kontrol 1 (Yapılandırmacı)	28	2.80	.1715
4	Kontrol 2 (Yapılandırmacı)	28	2.80	.1840

**Tablo 4.14. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Ön test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	p	Fark Scheffe
Gruplar arası	1.188	3	.396			
Gruplar içi	4.677	106	.044	8.973	.000	2-3 2-4
Toplam	5.865	109				



İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemin kullanıldığı deney 1, dizgeli eğitimin kullanıldığı deney-2 grupları ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarına araştırmaya başlamadan önce Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını tespit etmek için ön test uygulanmıştır. Tablo 4.14’de görüldüğü gibi grupların öntest tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [ $F_{(3-106)}= 8.973$ ;  $p<0.05$ ]. Bu farklılık deney-2 grubu öğrencileri ile kontrol-1 grubu öğrencileri arasında kontrol-1 grubu öğrencileri lehine; yine deney-2 grubu öğrencileri ile kontrol-2 grubu öğrencileri arasında kontrol-2 grubu öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.4.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

##### 4.4.1.Deney-1 Grubunun Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

**Hipotez 8.** İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık vardır.

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t testi analizi kullanılmış aşağıdaki tablo ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.15. Deney-1 Grubunun Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin “Bağımlı Gruplar t Testi” Analiz Sonuçları**

Grup	Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney-1 Grubu	Ön Test	28	2.68	.23310	27	-4.180	.000
	Son Test	28	2.85	.12078			

Deney-1 grubunun Sosyal Bilgiler tutum ölçeği öntest ve sontest puanlarına ilişkin anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı gruplar t testi ile hesaplanmıştır. Hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ( $t_{(27)} = -4.180$ ;  $p < 0.05$ ) işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yani sekizinci hipotez reddedilmemiştir.

Bu bulguya göre, deney-1 grubunda bulunan öğrencilere uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını artırmada etkili olduğu sonucu çıkartılabilir.

#### 4.4.2. Deney-2 Grubunun Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

**Hipotez 9.** Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık vardır.

Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t testi analizi kullanılmış aşağıdaki tablo ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.16. Deney-2 Grubunun Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin “Bağımlı Gruplar t Testi” Analiz Sonuçları**

Grup	Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney-2 Grubu	Ön Test	26	2.55	.2450	27	-5.806	.000
	Son Test	26	2.75	.2045			

Deney-2 grubunun Sosyal Bilgiler tutum ölçeği öntest ve sontest puanlarına ilişkin anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı gruplar t testi ile hesaplanmıştır.

Hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ( $t_{(27)} = -5.806$ ;  $p < 0.05$ ) dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Yani dokuzuncu hipotez reddedilmemiştir.

Bu bulguya göre, deney-2 grubunda bulunan öğrencilere uygulanan dizgeli eğitimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğu sonucu çıkarılabilir.

#### 4.4.3. Kontrol-1 ve Kontrol-2 Gruplarının Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

**Hipotez 10.** Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları (kontrol-1 ve kontrol-2) öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık vardır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t testi analizi kullanılmış aşağıdaki tablo ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.17. Kontrol-1 Grubunun Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin “Bağımlı Gruplar t Testi” Analiz Sonuçları**

Grup	Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kontrol-1 Grubu	Ön Test	28	2.80	.1715	27	3.035	.005
	Son Test	28	2.65	.2001			

Kontrol-1 grubunun Sosyal Bilgiler tutum ölçeği öntest ve sontest puanlarına ilişkin anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı gruplar t testi ile hesaplanmıştır. Hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ( $t_{(27)} = 3.035$ ;

$p < 0.05$ ), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol-1 grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Yani onuncu hipotez reddedilmemiştir. Öğrencilerin ön test tutumlarına ilişkin ortalamaları ( $\bar{X}$ ) 2.80 iken son test tutumlarına ilişkin ortalamaları ( $\bar{X}$ ) 2.65 olarak tespit edilmiştir.

Bu bulguya göre, kontrol-1 grubunda bulunan öğrencilere uygulanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını geliştirmede olumsuz yönde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 4.18. Kontrol-2 Grubunun Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin “Bağımlı Gruplar t Testi” Analiz Sonuçları**

Grup	Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kontrol-2 Grubu	Ön Test	28	2.80	.1840	27	3.048	.005
	Son Test	28	2.69	.2082			

Kontrol-2 grubunun Sosyal Bilgiler tutum ölçeği öntest ve sontest puanlarına ilişkin anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı gruplar t testi ile hesaplanmıştır. Hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ( $t_{(27)} = 3.048$ ;  $p < 0.05$ ), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol-2 grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Yani onuncu hipotez reddedilmemiştir. Öğrencilerin ön test tutumlarına ilişkin ortalamaları ( $\bar{X}$ ) 2.80 iken son test tutumlarına ilişkin ortalamaları ( $\bar{X}$ ) 2.69 olarak tespit edilmiştir.

Bu bulguya göre, kontrol-2 grubunda bulunan öğrencilere uygulanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını geliştirmede olumsuz yönde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

**Hipotez 11.** İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu, dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları (kontrol 1 ve kontrol 2) öğrencilerinin deneysel işlem sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

Deney ve kontrol gruplarına Sosyal Bilgiler tutum ölçeği son test olarak uygulanmıştır. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney-1 grubu, dizgeli eğitim yapıldığı deney-2 grubu öğrencileri ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı kontrol-1 ve kontrol-2 grubu öğrencileri arasında son test Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı “Tek Yönlü Varyans Analizi” ile hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.19. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel Veriler**

	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
1	Deney 1 (İşbirlikli)	28	2.85	.1207
2	Deney 2 (Dizgeli)	26	2.75	.2045
3	Kontrol 1 (Yapılandırmacı)	28	2.65	.2001
4	Kontrol 2 (Yapılandırmacı)	28	2.69	.2082

**Tablo 4.20. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Son Test Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	p	Fark Scheffe
Gruplar arası	.617	3	.206			
Gruplar içi	3.693	106	.035	5.900	.001	1-3 1-4
Toplam	4.310	109				

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemin kullanıldığı deney 1, dizgeli eğitimin kullanıldığı deney-2 grupları ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarına araştırma sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını tespit etmek için son test uygulanmıştır. Tablo 4.20.'de görüldüğü gibi grupların son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [ $F_{(3-106)}= 5.900$ ;  $p<0.05$ ]. Yani on birinci hipotez reddedilmiştir.

Bu farklılık deney-1 grubu öğrencileri ile kontrol-1 grubu öğrencileri arasında deney-1 grubu öğrencileri lehine; yine deney-1 grubu öğrencileri ile kontrol-2 grubu öğrencileri arasında deney-1 grubu öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir.

#### **4.4.5.Deney-1 Grubunun Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

**Hipotez 12.** İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi analizi kullanılmış aşağıdaki tablo ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.21. Deney-1 Grubunun Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin “Bağımsız Gruplar t Testi” Analiz Sonuçları**

Grup	DeneySEL işlem	Testler	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney-1 Grubu	Öncesi	Kız	13	2.70	.2322	26	.367	.717
		Erkek	15	2.67	.2408			
	Sonrası	Kız	13	2.86	.1251	26	.572	.572
		Erkek	15	2.83	.1198			

Tablo 4.21 incelendiğinde; deney-1 grubunda kız öğrencilerin ön test tutum ortalaması ( $\bar{X}$ ) 2.70 iken erkek öğrencilerin ön test tutum ortalaması ( $\bar{X}$ ) 2.67 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyinde göre ( $t_{(26)} = .367$ ;  $p > 0.05$ ), kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Yine tablo 4.21 incelendiğinde; deney-1 grubunda kız öğrencilerin son test ortalaması ( $\bar{X}$ ) 2.86 iken erkek öğrencilerin son test ortalaması ( $\bar{X}$ ) 2.83 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyinde göre ( $t_{(26)} = .572$ ;  $p > 0.05$ ) kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yani on ikinci hipotez reddedilmemiştir.

#### **4.4.6. Deney-2 Grubunun Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

**Hipotez 13.** Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney 2 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız

gruplar t testi analizi kullanılmış aşağıdaki tablo ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.22. Deney-2 Grubunun Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntestve Sontest Puanlarına İlişkin “Bağımsız Gruplar t Testi” Analiz Sonuçları**

Grup	Deneysel işlem	Testler	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney-2 Grubu	Öncesi	Kız	15	2.52	.2469	24	-.699	.491
		Erkek	11	2.59	.2484			
	Sonrası	Kız	15	2.69	.2285	24	-2.009	.056
		Erkek	11	2.84	.1281			

Tablo 4.22 incelendiğinde; deney-2 grubunda kız öğrencilerin ön test tutum ortalaması ( $\bar{X}$ ) 2.52 iken erkek öğrencilerin ön test tutum ortalaması ( $\bar{X}$ ) 2.59 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyinde göre ( $t_{(24)} = -.699$ ;  $p > 0.05$ ) kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Yine tablo 4.22 incelendiğinde; deney-2 grubunda kız öğrencilerin son test ortalaması ( $\bar{X}$ ) 2.69 iken erkek öğrencilerin son test ortalaması ( $\bar{X}$ ) 2.84 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyinde göre ( $t_{(24)} = -2.009$ ;  $p > 0.05$ ) kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yani on üçüncü hipotez reddedilmemiştir.

#### **4.4.7. Kontrol-1 ve Kontrol-2 Gruplarının Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

**Hipotez 14.** Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları (kontrol-1 ve kontrol-2) öğrencilerinin cinsiyete göre deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.



Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları öğrencilerinin cinsiyete göre deneysel işlem öncesi ve sonrası Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi analizi kullanılmış aşağıdaki tablo ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.23. Kontrol-1 Grubunun Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntestve Sontest Puanlarına İlişkin “Bağımsız Gruplar t Testi” Analiz Sonuçları**

Grup	Deneysel işlem	Testler	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kontrol-1 Grubu	Öncesi	Kız	16	2.84	.1685	26	.924	.364
		Erkek	12	2.77	.1741			
	Sonrası	Kız	16	2.53	.1959	26	-2.672	.013
		Erkek	12	2.72	.1703			

Tablo 4.23 incelendiğinde; kontrol-1 grubunda kız öğrencilerin ön test ortalaması ( $\bar{X}$ ) 2.84 iken erkek öğrencilerin ön test ortalaması ( $\bar{X}$ ) 2.77 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyinde göre ( $t_{(26)} = .924$ ;  $p > 0.05$ ) kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Yine tablo 4.23 incelendiğinde; kontrol-1 grubunda kız öğrencilerin son test tutum ortalaması ( $\bar{X}$ ) 2.53 iken erkek öğrencilerin son test ortalaması ( $\bar{X}$ ) 2.72 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyinde göre ( $t_{(26)} = -2.672$ ;  $p > 0.05$ ) kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu farklılık erkek öğrenciler lehinedir. Yani on dördüncü hipotez reddedilmiştir.

**Tablo 4.24. Kontrol-2 Grubunun Cinsiyete Göre Öntest ve Sontest Tutum Puanlarına İlişkin “Bağımsız Gruplar t Testi” Analiz Sonuçları**

Grup	DeneySEL işlem	Testler	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kontrol-2 Grubu	Öncesi	Kız	16	2.78	.2017	26	.760	.424
		Erkek	12	2.84	.1607			
	Sonrası	Kız	16	2.73	.2341	26	1.027	.314
		Erkek	12	2.65	.1660			

Tablo 4.24. incelendiğinde; kontrol-2 grubunda kız öğrencilerin ön test ortalaması ( $\bar{X}$ ) 2.78 iken erkek öğrencilerin ön test ortalaması ( $\bar{X}$ ) 2.84 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyinde göre ( $t_{(26)}=.760$ ;  $p>0.05$ ) kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Yine tablo 4.24 incelendiğinde; kontrol-2 grubunda kız öğrencilerin son test tutum ortalaması ( $\bar{X}$ ) 2.73 iken erkek öğrencilerin son test ortalaması ( $\bar{X}$ ) 2.65 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyinde göre ( $t_{(26)}= 1.027$ ;  $p>0.05$ ) kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

#### 4.5. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

##### 4.5.1. Deney-1 Grubunun Sontest ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

**Hipotez 15.** İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu öğrencilerinin son test başarıları ile edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney 1 grubu öğrencilerinin son test başarıları ile edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında

istatistiksel olarak bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t testi analizi kullanılmış aşağıdaki tablo ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.25. Deney-1 Grubunun Sontest ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin “Bağımlı Gruplar t Testi” Analiz Sonuçları**

Grup	Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney-1 Grubu	Son Test	28	21.17	2.6254	27	.570	.573
	Kalıcılık	28	20.96	2.7282			

Tablo 4.25. incelendiğinde, deney-1 grubunda bulunan öğrencilerin sontest akademik başarı puanları ortalaması ( $\bar{X}$ ) 21.17 iken kalıcılık düzeyi toplam puanlarının ortalaması ( $\bar{X}$ ) 20.96'dır.

Kalıcılık düzeyi toplam puanları ortalamaları bakımından hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ( $t_{(27)}= 570$ ;  $p>0.05$ ), gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Yani on beşinci hipotez reddedilmemiştir.

Bu bulguya göre, deney grubu öğrencilerine uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarının kalıcılığında etkili olduğu sonucu çıkartılabilir.

#### **4.5.2. Deney-2 Grubunun Sontest ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

**Hipotez 16.** Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu öğrencilerinin son test başarıları ile edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu öğrencilerinin son test başarıları ile edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t testi analizi kullanılmış aşağıdaki tablo ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.26. Deney-2 Grubunun Sontest ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin “Bağımlı Gruplar t Testi” Analiz Sonuçları**

Grup	Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney-2 Grubu	Son Test	26	19.80	4.1087	25	.101	.921
	Kalıcılık	26	19.77	3.8813			

Tablo 4.26. incelendiğinde, deney-2 grubunda bulunan öğrencilerin son test akademik başarı puanları ortalaması ( $\bar{X}$ ) 19.80 iken kalıcılık düzeyi toplam puanlarının ortalaması ( $\bar{X}$ ) 19.77’dir.

Kalıcılık düzeyi toplam puanları ortalamaları bakımından hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ( $t_{(25)} = .101$ ;  $p > 0.05$ ), gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Bu bulguya göre, deney-2 grubu öğrencilerine uygulanan dizgeli eğitim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarının kalıcılığında etkili olduğu sonucu çıkartılabilir.

#### **4.5.3. Kontrol-1 ve Kontrol-2 Gruplarının Sontest ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

**Hipotez 17.** Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları (kontrol-1 ve kontrol-2) öğrencilerinin son test başarıları ile edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları öğrencilerinin son test başarıları ile edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t testi analizi kullanılmış aşağıdaki tablo ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.27. Kontrol-1 Grubunun Sontest ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin “Bağımlı Gruplar t Testi” Analiz Sonuçları**

Grup	Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kontrol-1 Grubu	Son Test	28	19.07	2.8011	27	.412	.684
	Kalıcılık	28	18.85	3.7978			

Tablo 4.27 incelendiğinde, kontrol-1 grubunda bulunan öğrencilerin son test akademik başarı puanları ortalaması ( $\bar{X}$ ) 19.07 iken kalıcılık düzeyi toplam puanlarının ortalaması ( $\bar{X}$ ) 18.85’dir.

Kalıcılık düzeyi toplam puanları ortalamaları bakımından hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ( $t_{(27)} = .412$ ;  $p > 0.05$ ), gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Yani on yedinci hipotez reddedilmemiştir.

Bu bulguya göre, kontrol-1 grubu öğrencilerine uygulanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarının kalıcılığında etkili olduğu sonucu çıkartılabilir.

**Tablo 4.28. Kontrol-2 Grubunun Sontest ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin “Bağımlı Gruplar t Testi” Analiz Sonuçları**

Grup	Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kontrol-2 Grubu	Son Test	28	19.25	4.4524	27	3.126	.004
	Kalıcılık	28	16.60	5.2163			

Tablo 4.28. incelendiğinde, kontrol-2 grubunda bulunan öğrencilerin sontest akademik başarı puanları ortalaması ( $\bar{X}$ ) 19.25 iken kalıcılık düzeyi toplam puanlarının ortalaması ( $\bar{X}$ ) 16.60’dir.

Kalıcılık düzeyi toplam puanları ortalamaları bakımından hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre ( $t_{(27)} = 3.126$ ;  $p < 0.05$ ), gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir.

Bu bulguya göre, yapılandırmacı yaklaşımın, kontrol-2 grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının kalıcılığında etkili olmadığı sonucu çıkartılabilir.

#### 4.5.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

**Hipotez 18.** İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu, dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları (kontrol 1 ve kontrol 2) öğrencilerinin edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

Deney ve kontrol gruplarına Sosyal Bilgiler başarı testi deneysel işlem sonrasında öğrenilenlerin kalıcılığını ölçmek için tekrar uygulanmıştır. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney-1 grubu, dizgeli eğitim yapıldığı deney-2 grubu öğrencileri ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı kontrol-1 ve kontrol-2 grubu öğrencilerinin edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı “Tek Yönlü Varyans Analizi” ile hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.29. Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Puanlarına İlişkin Betimsel Veriler**

	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
1	Deney 1 (İşbirlikli)	28	20.96	2.7282
2	Deney 2 (Dizgeli)	26	19.77	3.8813
3	Kontrol 1 (Yapılandırmacı)	28	18.85	3.7978
4	Kontrol 2 (Yapılandırmacı)	28	16.60	5.2163

**Tablo 4.30. Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testlerine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	p	Fark Scheffe
Gruplar arası	284.168	3	94.723			
Gruplar içi	1701.687	106	16.054	5.900	.001	1-4 2-4
Toplam	1985.855	109				

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemin kullanıldığı deney 1, dizgeli eğitimin kullanıldığı deney-2 grupları ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarına araştırma sonrası sontest akademik başarı testinin kalıcılığı ölçmek için kalıcılık testi uygulanmıştır. Tablo 4.30.'da görüldüğü gibi grupların son test akademik başarı testi ile kalıcılık testi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [ $F_{(3-106)} = 5.900; p < 0.05$ ]. Yani on sekizinci hipotez reddedilmiştir.

Bu farklılık deney-1 grubu öğrencileri ile kontrol-2 grubu öğrencileri arasında deney-1 grubu öğrencileri lehine olduğu; yine deney-2 grubu öğrencileri ile kontrol-2 grubu öğrencileri arasında deney-2 grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

#### **4.5.5. Deney-1 Grubunun Cinsiyete Göre Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

**Hipotez 19.** İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre öğrenim gören deney-1 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi analizi kullanılmış aşağıdaki tablo ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.31. Deney-1 Grubunun Cinsiyete Göre Kalıcılık Puanlarına İlişkin “Bağımsız Gruplar t Testi” Analiz Sonuçları**

Grup	Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney-1 Grubu	Kız	13	20.00	3.2659	26	-1.683	.081
	Erkek	15	21.80	1.8973			

Tablo 4.31. incelendiğinde deney-1 grubunda kız öğrencilerin kalıcılık testi ortalaması ( $\bar{X}$ ) 20.00 iken erkek öğrencilerin kalıcılık testi ortalaması ( $\bar{X}$ ) 21.80 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyinde ( $t_{(26)} = -1.683$ ;  $p > 0.05$ ) kız ve erkek öğrenciler arasında kalıcılık testi açısından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yani on dokuzuncu hipotez reddedilmemiştir.

#### **4.5.6. Deney-2 Grubunun Cinsiyete Göre Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

**Hipotez 20.** Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney grubu-2 öğrencilerinin cinsiyete göre edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi analizi kullanılmış aşağıdaki tablo ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.32. Deney-2 Grubunun Cinsiyete Göre Kalıcılık Puanlarına İlişkin “Bağımsız Gruplar t Testi” Analiz Sonuçları**

Grup	Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney-2 Grubu	Kız	15	19.20	3.6488	24	-1.722	.098
	Erkek	11	21.63	3.4430			



Tablo 4.32. incelendiğinde deney-2 grubunda kız öğrencilerin kalıcılık testi ortalaması ( $\bar{X}$ ) 19.20 iken erkek öğrencilerin kalıcılık testi ortalaması ( $\bar{X}$ ) 21.63 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyinde ( $t_{(24)} = -1.722$ ;  $p > 0.05$ ) kız ve erkek öğrenciler arasında kalıcılık testi açısından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yani yirminci hipotez reddedilmemiştir.

#### 4.5.7. Kontrol-1 ve Kontrol-2 Grubunun Cinsiyete Göre Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

**Hipotez 21.** Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol grupları (kontrol-1 ve kontrol-2) öğrencilerinin cinsiyete göre edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören kontrol-1 ve kontrol-2 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre edindikleri bilgilerin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi analizi kullanılmış aşağıdaki tablo ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 4.33. Kontrol-1 Grubunun Cinsiyete Göre Kalıcılık Puanlarına İlişkin “Bağımsız Gruplar t Testi” Analiz Sonuçları**

Grup	Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kontrol-1 Grubu	Kız	11	17.63	4.5885	26	-1.392	.176
	Erkek	17	19.64	3.0810			

Tablo 4.33. incelendiğinde kontrol-1 grubunda kız öğrencilerin kalıcılık testi ortalaması ( $\bar{X}$ ) 17.63 iken erkek öğrencilerin kalıcılık testi ortalaması ( $\bar{X}$ ) 19.64 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyinde ( $t_{(26)} = -1.392$ ;  $p > 0.05$ ) kız ve erkek öğrenciler arasında kalıcılık testi

açısından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yani yirmi birinci hipotez reddedilmemiştir.

**Tablo 4.34. Kontrol-2 Grubunun Cinsiyete Göre Kalıcılık Puanlarına İlişkin “Bağımsız Gruplar t Testi” Analiz Sonuçları**

Grup	Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kontrol-2 Grubu	Kız	16	16.56	5.5132	26	-.051	.959
	Erkek	12	16.66	5.0332			

Tablo 4.34. incelendiğinde kontrol-2 grubunda kız öğrencilerin kalıcılık testi ortalaması ( $\bar{X}$ ) 16.56 iken erkek öğrencilerin kalıcılık testi ortalaması ( $\bar{X}$ ) 16.66 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ve % 95 güven aralığında anlamlılık düzeyinde ( $t_{(26)} = -.051$ ;  $p > 0.05$ ) kız ve erkek öğrenciler arasında kalıcılık testi açısından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yani yirmi birinci hipotez reddedilmemiştir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgularla ulaşılan sonuçlar açıklanmış ve bulunan sonuçları destekleyen çalışmalara değinilerek önerilere gidilmiştir.

#### 5.1. SONUÇLAR

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, dizgeli eğitim ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşıma göre öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi “Yaşadığımız Yer” ünitesiyle ilgili başarı, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ve bilgilerinin kalıcılık düzeyleri arasında fark olup olmadığı araştırılan bu çalışmada ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

1. Deney ve kontrol gruplarına araştırmaya başlamadan önce Sosyal Bilgiler başarı testi uygulanmıştır. Bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının, ön test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı; yani uygulama öncesi grupların başarı bakımından birbirlerine denk oldukları tespit edilmiştir.

2. İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Yaşadığımız Yer” ünitesinde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile öğretim yapılan deney-1 grubu öğrencilerinin öntest- sontest şeklinde uygulanan Sosyal Bilgiler başarı testinden aldıkları puanlar arasında sontest lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Deney-1 grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi konularında işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanılmasının onların başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ulaşılan bu sonuç; Karaoğlu (1998), Özkal (2000), Çelebi (2006), Öner (2007), Eskiürk (2009), Kuş ve Karatekin (2009), Yetkin (2010) ‘in Sosyal Bilgiler dersinde yaptıkları araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Ayrıca Akın (1996), Yıldız (2001), Taşdemir (2004), Acar (2006), Ergün (2006), Demiral (2007), Özçelik (2007), Genç (2009), Uz (2009), Yönez (2009), Çetin (2010), Olğun (2011) tarafından diğer derslerde yapılan araştırmalar ile de paralellik göstermektedir.

Yapılmış olan bu çalışmalarda işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte uluslar arası literatürde Johnson, Johnson ve Scott (1978), Anderson, Mitchell ve Osgood (2005), Adeyemi (2008) araştırmalarında işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrenci başarısını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Walker ve Crogan (1998) araştırmalarında işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin (birleştirme tekniğinin) akademik başarıyı artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Johnson, Johnson ve Stanne (2000) yaptıkları araştırmada sekiz işbirliğine dayalı öğrenme tekniğinin öğrenci başarısını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Law (2008) yaptığı araştırmasında metin öğrenmeleri üzerinde işbirliğine dayalı öğrenmenin okuma-anlamada daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

3. İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Yaşadığımız Yer” ünitesinde dizgeli eğitime göre öğretim yapılan deney-2 grubu öğrencilerinin öntest- sontest şeklinde uygulanan Sosyal Bilgiler başarı testinden aldıkları puanlar arasında sontest lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Deney -2 grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi konularında dizgeli eğitimin kullanılmasının onların başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sönmez (1982-2000) yılları arasında yaptığı çalışmalarda dizgeli eğitimin bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında etkili olabileceği sonucuna varmıştır. Ayrıca dizgeli öğretimin öğretmen adayları için belirlenen toplam hedef davranışları kazandırmada da etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Sönmez, 1990-1995 yılları arasında yaptığı araştırmasında dizgeli öğretimle oluşturulan doğrudan demokratik ortamda belirlenen dokuz davranışın beş yıl içinde öğrencilere kazandırıldığını saptamıştır. Kılıç (2000) yaptığı araştırmasında dizgeli eğitimin öğrencilerde dinleme, konuşma ve okuma becerisinin fizyolojik yönü ile ilgili becerileri, okuduğunu anlama yeteneğini, yazma becerisini kazanma düzeyini geliştirdiğini belirlemiştir. Sönmez (2000-2001), Koçak (2004), Memişoğlu (2004), Paş (2004), Takkaç (2007), Öntaş (2010), Sezginsoy ve Akkoyunlu (2011) Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili yaptıkları araştırmalarda dizgeli eğitimin öğrencilerin başarılarını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kayabaşı (1997), Alacapınar (2002), Çetin (2003), Kapıcıoğlu (2006), Piji (2006), Küçüköğlü (2007)

diğer derslerle ilgili yaptıkları araştırmalarda dizgeli eğitimın öğrencilerin başarılarını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar yapılan araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

4. İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Yaşadığımız Yer” ünitesinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğretim yapılan kontrol-1 ve kontrol-2 grubu öğrencilerinin öntest-sontest şeklinde uygulanan Sosyal Bilgiler başarı testinden aldıkları puanlar arasında sontestleri lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Kontrol-1 ve kontrol-2 grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi konularında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına kullanılmasının onların başarılarını artırmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç; Ünal ve Çelikkaya (2009)’nın Sosyal Bilgiler dersinde yaptığı araştırma ile paralellik göstermektedir. Ayrıca Karasu ve Ünlü (2006), Saygın, Atılboz ve Salman(2006), Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş (2006), Çetin ve Günay (2007), Hançer ve Yalçın (2009), Teyfur (2010) tarafından diğer derslerde yapılan araştırmalar ile de paralellik göstermektedir. Yapılmış olan bu çalışmalarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğu bulunmuştur.

5. İlköğretim 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney-1 grubu, dizgeli eğitimın uygulandığı deney-2 grubu ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol-1 ve kontrol-2 gruplarına araştırma sonrasında uygulanan Sosyal Bilgiler başarı testine göre çalışma sonrası deney ve kontrol gruplarının akademik başarı son test puanlarının birbirinden anlamlı düzeyde farklı olmadığı tespit edilmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenme, dizgeli eğitim ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının öğrenci başarısını artırmada birbirlerine karşı anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur. Bir başka ifade ile her üç anlayış öğrenci başarısını olumlu düzeyde artırırken kendi aralarında öğrenci başarısını artırmada anlamlı düzeyde üstünlükleri ya da eksiklikleri bulunmamaktadır.

6. İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Yaşadığımız Yer” ünitesinde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile öğretim yapılan deney-1 grubu öğrencilerinin onlara öntest- sontest şeklinde uygulanan Sosyal Bilgiler başarı testinden aldıkları puanların cinsiyete göre hem öntest hem de sontestte anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Deney-1 grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre Sosyal Bilgiler dersi

konularında işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanılmasının onların başarılarını etkilemediği görülmektedir. Bir başka ifade ile işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı öğrencilerin cinsiyetlerinin akademik başarılarına etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Özçelik (2007) yaptığı çalışmada 6. Sınıf fen bilgisi dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenci cinsiyetlerinin öğrenci başarılarına etkisi anlamlı çıkmamıştır. Demiral (2007) yaptığı çalışmada öğrencilerin cinsiyetlerinin akademik başarılarına etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu iki araştırma çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

7. Dizgeli eğitime dayalı öğretim yapılan deney-2 grubu öğrencilerinin onlara öntest- sontest şeklinde uygulanan Sosyal Bilgiler başarı testinden aldıkları puanların cinsiyete göre hem öntest hem de sontestte anlamlı farklılık ortaya çıkarmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney-2 grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre Sosyal Bilgiler dersi konularında dizgeli eğitimin kullanılmasının onların başarılarını etkilemediği görülmektedir.

8. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğretim yapılan kontrol-1 ve kontrol-2 grubu öğrencilerinin onlara öntest- sontest şeklinde uygulanan Sosyal Bilgiler başarı testinden aldıkları puanların cinsiyete göre hem öntest hem de sontestte anlamlı farklılık ortaya çıkarmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol-1 ve kontrol-2 gruplarındaki öğrencilerin cinsiyete göre Sosyal Bilgiler dersi konularında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının kullanılmasının onların başarılarını etkilemediği görülmektedir. Karasu ve Ünlü (2006), Teyfur (2010) öğrencilerin cinsiyetlerinin akademik başarılarına etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çetin ve Günay (2007) yaptıkları çalışmada öntest başarı ortalamalarına göre cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalar çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

9. Araştırmada işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanıldığı deney 1, dizgeli eğitimin kullanıldığı deney-2 ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı kontrol-1 ve kontrol-2 gruplarının araştırma başlamadan önce Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık dizgeli eğitimin kullanıldığı deney-2 grubu öğrencileri ile yapılandırmacı yaklaşımın kullanıldığı kontrol-1 ve kontrol-2 grubu öğrencileri arasında kontrol-1

ve kontrol-2 grubu öğrencileri lehinedir. Yani araştırmaya başlamadan önce yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim görecektir kontrol gruplarının dizgeli eğitim uygulanacak olan deney-2 grubuna göre Sosyal Bilgiler dersine karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

10. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney-1 grubu öğrencilerinin öntest- sontest şeklinde uygulanan Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olarak; deney-1 grubunda bulunan öğrencilere uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını artırmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili yapılan araştırmalarda işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin tutumlarını artırmada etkili olduğu bulunmuştur (Özkal, 2000; Çelebi, 2006; Yetkin, 2010). Ayrıca Johnson, Johnson ve Scott (1978), Altıparmak (2001), Ergün (2006), Özçelik (2007), Demirtaş (2008), Uz (2009), Yönez (2009), Çetin (2010), Olğun (2011) diğer derslerle ilgili yaptıkları araştırmalarda da işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin tutumlarını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucunun bu sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir. Araştırma bulgusundan farklı olarak Taşdemir (2004) işbirlikli öğrenme yönteminin kimya laboratuvarına karşı öğrencilerin tutumlarını değiştirmediği sonucuna ulaşmıştır.

11. Dizgeli eğitime göre öğrenim gören deney-2 grubu öğrencilerinin öntest- sontest şeklinde uygulanan Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olarak; deney-2 grubunda bulunan öğrencilere uygulanan dizgeli eğitimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir. Koçak (2004) Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili yaptığı araştırmasında ve Piji (2006) yaptığı araştırmasında dizgeli eğitimin öğrencilerin tutumlarını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

12. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile öğrenim gören kontrol-1 ve kontrol-2 grubu öğrencilerinin öntest- sontest şeklinde uygulanan Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanları arasında hem kontrol-1 hem de kontrol-2 grubunda öntest lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersine ilişkin

olarak; hem kontrol-1 hem de kontrol-2 grubunda bulunan öğrencilere uygulanan yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını geliştirmede olumsuz yönde etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgusundan farklı olarak Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş (2006), Teyfur (2010) yaptıkları araştırmalarda yapılandırmacı kuramın öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, Ünal ve Çelikkaya (2009) yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre işlenen dersin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını değiştirmediği sonucuna ulaşmıştır.

13. Araştırmada işbirliğine dayalı öğrenme yöntemin kullanıldığı deney 1, dizgeli eğitimin kullanıldığı deney-2 ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı kontrol-1 ve kontrol-2 gruplarının araştırma sonunda Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık deney-1 grubu öğrencileri ile kontrol-1 grubu öğrencileri arasında deney-1 grubu öğrencileri lehine; yine deney-1 grubu öğrencileri ile kontrol-2 grubu öğrencileri arasında deney-1 grubu öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney-1 grubu ile yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı kontrol-1 ve kontrol-2 grupları arasında; işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Johnson, Johnson ve Scott (1978), Özkal (2000), Altıparmak (2001), Çelebi (2006), Ergün (2006), Özçelik (2007), Demirtaş (2008), Uz (2009), Yönez (2009), Çetin (2010), Yetkin (2010), Olğun (2011) yaptıkları araştırmalarda işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile farklı yaklaşımların öğrencilerin tutumlarına etkisini araştırmışlardır. Bu araştırmalarda işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin diğer yaklaşımlara göre öğrenci tutumlarını artırmada daha etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar ile araştırmanın bulgusunun desteklendiği görülmektedir. Araştırma bulgusundan farklı olarak Taşdemir (2004), Demiral (2007), Genç (2009) yaptıkları araştırmalarda işbirlikli öğrenme yöntemi ile farklı yaklaşımların öğrencilerin tutumlarına etkisini araştırmışlardır. Bu araştırmalarda işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin diğer yaklaşımlara göre tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.



14. İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Yaşadığımız Yer” ünitesinde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile öğretim yapılan deney-1 grubu öğrencilerinin onlara öntest- sontest şeklinde uygulanan Sosyal Bilgiler tutum ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre hem öntest hem de sontestte anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Deney-1 grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumda işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanılmasının onların tutumlarını etkilemediği görülmektedir. Bir başka ifade ile işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı öğrencilerin cinsiyetlerinin tutum düzeylerine etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, Özçelik (2007) tarafından yapılan araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir.

15. İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Yaşadığımız Yer” ünitesinde dizgeli eğitim ile öğretim yapılan deney-2 grubu öğrencilerinin onlara öntest- sontest şeklinde uygulanan Sosyal Bilgiler tutum ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre hem öntest hem de sontestte anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Deney-2 grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumda dizgeli eğitimin kullanılmasının onların tutumlarını etkilemediği görülmektedir. Dizgeli eğitimin uygulandığı öğrencilerin cinsiyetlerinin tutumlarına etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

16. İlköğretim 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim yapılan kontrol-1 ve kontrol-2 grubu öğrencilerinin onlara öntest-sontest şeklinde uygulanan Sosyal Bilgiler tutum ölçeğinden aldıkları puanların hem kontrol-1 hem de kontrol-2 gruplarında kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin öntest tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Sontest tutum puanlarında ise kontrol-1 grubunda kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı fark vardır. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı kontrol-1 grubu sontest tutum puanlarına göre erkek öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Kontrol-2 grubunda kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin sontest tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Teyfur (2010) yapılandırmacı kurama dayalı, tasarlanmış bilgisayar destekli coğrafya öğretiminde cinsiyet değişkeninin öğrenci tutumlarına etkisi olmadığını tespit etmiştir.

17. İlköğretim 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine dayalı öğretim yapılan deney-1 grubuna araştırma sonrası ve 4 hafta sonra tekrar uygulanan Sosyal Bilgiler başarı testi değerlendirilmiştir. Deney-1 grubu öğrencilerinin son test başarı puanları ortalaması 21.17 iken kalıcılık düzeyi toplam puanlarının ortalaması 20.96'dır. Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olarak; deney-1 grubunda bulunan öğrencilere uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarının kalıcılığında etkili olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili yaptıkları araştırmalarında Karaoğlu (1998), Eskitürk (2009) ve diğer dersler ilgili yaptıkları araştırmalarında Demiral (2007), Özçelik (2007) işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarının kalıcılığında etkili olduğu bulunmuştur.

18. İlköğretim 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde dizgeli eğitime dayalı öğretim yapılan deney-2 grubuna araştırma sonrası ve 4 hafta sonra tekrar uygulanan Sosyal Bilgiler başarı testi'ne göre deney-2 grubu öğrencilerinin son test başarı puanları ortalaması 19.80 iken kalıcılık düzeyi toplam puanlarının ortalaması 20.23'dür. Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olarak; deney-2 grubunda bulunan öğrencilere uygulanan dizgeli eğitimin öğrencilerin akademik başarılarının kalıcılığında etkili olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili Sönmez (2000-2001), Koçak (2004), Memişoğlu (2004), Paş (2004), Sezginsoy ve Akkoyunlu (2011) tarafından yapılan ve diğer derslerde Kayabaşı (1997), Alacapınar (2002), Çetin (2003), Kapıcıoğlu (2006), Piji (2006) tarafından yapılan araştırmalarda da dizgeli eğitimin öğrencilerin akademik başarılarının kalıcılığında etkili olduğu bulunmuştur.

19. İlköğretim 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşıma dayalı öğretim yapılan kontrol-1, kontrol-2 grubuna araştırma sonrası ve 4 hafta sonra tekrar uygulanan Sosyal Bilgiler başarı testi'ne göre kontrol-1 grubu öğrencilerinin son test başarı puanları ortalaması 19.07 iken kalıcılık düzeyi toplam puanlarının ortalaması 18.85'dir. Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olarak; kontrol-1 grubunda bulunan öğrencilere uygulanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarının kalıcılığında etkili olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte kontrol-2 grubunda bulunan öğrencilerin son test akademik başarı puanları ortalaması 19.25 iken kalıcılık düzeyi toplam puanlarının ortalaması

16.60'dir. Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olarak; kontrol-2 grubunda bulunan öğrencilere uygulanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarının kalıcılığında etkili olmadığı tespit edilmiştir. Hançer ve Yalçın (2009) yaptıkları araştırmada yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğretim yönteminin kalıcılığı arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ünal ve Çelikkaya (2009) yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre işlenen dersin öğrenilen bilgilerin kalıcılık düzeyini artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

20.İlköğretim 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney-1 grubu, dizgeli eğitimin uygulandığı deney-2 grubu ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol-1 ve kontrol-2 gruplarına araştırma sonrasında ve 4 hafta sonra tekrar uygulanan Sosyal Bilgiler başarı testi'ne göre çalışma sonrası deney ve kontrol gruplarının son test akademik başarı testi ile kalıcılık testi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir Bu farklılık deney-1 grubu öğrencileri ile kontrol-2 grubu öğrencileri arasında deney-1 grubu öğrencileri lehine olduğu; yine deney-2 grubu öğrencileri ile kontrol-2 grubu öğrencileri arasında deney-2 grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney-1 grubu ile yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı kontrol-2 grubu arasında; öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamada işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin etkili olduğu tespit edilmiştir. Karaoğlu (1998), Demiral (2007), Özçelik (2007), Eskiürk (2009) yaptıkları araştırmalarda işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile farklı yöntemlerin öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin diğer yöntemlere göre öğrencilerin akademik başarılarının kalıcılığında daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Dizgeli eğitimin uygulandığı deney-2 grubu ile yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı kontrol-2 grubu arasında; öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamada dizgeli eğitimin etkili olduğu tespit edilmiştir. Kayabaşı (1997), Sönmez (2000-2001), Alacapınar (2002), Çetin (2003), Koçak (2004), Memişoğlu (2004), Paş (2004), Kapıcıoğlu (2006), Piji (2006), Sezginsoy ve Akkoyunlu (2011) yaptıkları araştırmalarda dizgeli eğitim ile farklı yöntemlerin öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini

araştırmışlardır. Araştırma sonuçları dizgeli eğitimin diğer yöntemlere göre öğrencilerin akademik başarılarının kalıcılığında daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

21. İlköğretim 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine dayalı öğretim yapılan deney-1 grubuna araştırmadan 4 hafta sonra uygulanan Sosyal Bilgiler başarı testi cinsiyet değişkeni ele alınarak değerlendirilmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney-1 grubunda kız ve erkek öğrenciler arasında kalıcılık testi açısından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı öğrencilerin cinsiyetlerinin öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Özçelik (2007) yaptığı çalışmasında 6. Sınıf fen bilgisi dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenci cinsiyetlerinin kalıcı öğrenmeye etkisi anlamlı çıkmamıştır. Bu araştırma çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

22. İlköğretim 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde dizgeli eğitime dayalı öğretim yapılan deney-2 grubuna araştırmadan 4 hafta sonra uygulanan Sosyal Bilgiler başarı testi cinsiyet değişkeni ele alınarak değerlendirilmiştir. Dizgeli eğitimin uygulandığı deney-2 grubunda kız ve erkek öğrenciler arasında kalıcılık testi açısından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Dizgeli eğitimin uygulandığı öğrencilerin cinsiyetlerinin öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

23. İlköğretim 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim yapılan kontrol-1,kontrol-2 grubuna araştırmadan 4 hafta sonra uygulanan Sosyal Bilgiler başarı testi cinsiyet değişkeni ele alınarak değerlendirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı kontrol-1 grubunda kız ve erkek öğrenciler arasında kalıcılık testi açısından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı kontrol-2 grubunda kız ve erkek öğrenciler arasında kalıcılık testi açısından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı öğrencilerin cinsiyetlerinin öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

## 5.2.ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında, araştırmada edinilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler bulunmaktadır.

1. Bu araştırmada hem işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi hem de dizgeli eğitimin Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin başarılarını, derse yönelik tutumlarını ve öğrenilenlerin kalıcılığını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde başarıyı artırmada, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamada ve olumlu tutum geliştirmede işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve dizgeli eğitim kullanılabilir. Araştırmacı tarafından hazırlanan planlar ve etkinlikler işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve dizgeli eğitimden yararlanmak isteyen öğretmenlere rehberlik edebilir.

2. Araştırma sonucuna göre hem işbirliğine dayalı hem dizgeli eğitim hem de yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin başarılarını ve öğrenilenlerin kalıcılığını artırmada (kontrol-2 grubu hariç) etkili olmuştur. Bir araştırma sonucuna ihtiyaç duyulmakla birlikte öğretmenlerin tüm derslerde olduğu gibi Sosyal Bilgiler dersinde de öğretmen kılavuz kitaplarına bağlı kalarak ders işledikleri gözlenmekte ve bilinmektedir. Araştırma sonucuna bağlı olarak öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde sadece öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinliklerle sınırlı kalmayıp başta işbirliğine dayalı öğrenme ve dizgeli eğitim olmak üzere farklı anlayış, yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmaları önerilebilir.

3. Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın kontrol-1 grubunda başarıyı artırdığı, kalıcılığı sağladığı, tutumlarını ise olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Kontrol-2 grubunda ise başarıyı artırdığı, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamadığı, tutumlarını da olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Bu durumun farklı nedenleri olabilir. Bu durumun bir nedeni olarak öğretmen faktörü düşünülebilir. Bu araştırmada deney gruplarında dersler araştırmacı tarafından, kontrol gruplarında ise sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Yapılacak diğer araştırmalarda deney ve kontrol gruplarında araştırmacı tarafından dersler yürütülüp sonuçlar tekrar test edilebilir.

4. Sosyal Bilgiler derslerinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının dışında işbirliğine dayalı ve dizgeli eğitimin öğrenci başarısını, derse yönelik tutumunu ve öğrenilenlerin kalıcılığını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılacak araştırmalarda farklı yöntem ve tekniklerin de başarıya, derse yönelik tutuma ve kalıcılığa etkisi araştırılabilir.

5. Bu araştırmada dizgeli eğitimin Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin başarılarını, derse yönelik tutumlarını ve öğrenilenlerin kalıcılığını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler öğretiminde dizgeli eğitimin katkısı göz önünde tutularak program geliştirme aşamalarında bu anlayışın da dikkate alınması önerilebilir.

6. Bu araştırmada işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine ait beş farklı teknik (birleştirme, birlikte sorulmuş birlikte öğrenelim, öğrenci takımları başarı bölümleri, birlikte öğrenme, grup araştırması) kullanılmıştır. Bu teknikler Sosyal Bilgiler dersinde başarıyı, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığını artırmada etkili olmuştur. Yapılacak diğer araştırmalarda işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine ait birden fazla farklı teknik kullanılarak bu tekniklerin başarı, kalıcılık ve tutuma etkisi belirlenebilir. Ayrıca öğretmen kılavuz kitaplarında hangi konuların işbirliğine dayalı öğrenmeye uygun olduğu belirlenebilir, belirtilen yöntemlerin hangi teknikle verileceği ayrıntıları ile açıklanarak uygulanabilir.

7. Araştırmada öğrencilerin edindikleri bilgilerin kalıcılığı test edilmiş fakat tutum düzeylerinin kalıcı olup olmadığına bakılmamıştır. Yapılacak bir çalışma ile öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeylerinin araştırma bittikten sonra kalıcı olup olmadığına bakılabilir.

## KAYNAKÇA

- Acar, A. (2006). **İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Ortaöğretim Coğrafya Dersi Yerleşme Konusunun Öğretilmesinde Başarıya Etkisi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Açıkgöz, K. Ü. (1992). **İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama**. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adeyemi, B. A. (2008) . "Effects of Cooperative Learning and Problem-Solving Strategies on Junior Secondary School Students' Achievement in Social Studies". **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**. 6, 691-708.
- Akın, N. S. (1996). **Geleneksel Öğretim Yöntemleri İle İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Fen Bilgisi Öğretimi Üzerindeki Etkileri**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Akınoğlu, O. (2011). "Yapılandırmacılık". (Ed.: B. Oral). **Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları**. Ankara: Pegem Akademi, 429-446.
- Akyürek Tay, B. (2002). **İlköğretim 4. Ve 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerini Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Etkisi Konusunda Öğretmen, Müfettiş ve Uzman Görüşleri**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akyürek Tay, B. ve Tay, B. (2009). "Hayat Bilgisi Öğretiminde Yapılandırmacılık". (Ed.: B. Tay). **Hayat Bilgisi Öğretimi**. Ankara: Maya Akademi, 49-70.
- Alacapınar, F. G. (2002). "Programlandırılmış Öğretimin Erişi ve Kalıcılığa Etkisi". **Eğitim Araştırmaları**. 9,172-185.

- Altıparmak, M. (2001). **Biyoloji Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Laboratuara Yönelik Tutum ve Başarı Üzerine Etkisi**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Anderson, W. L. , Mitchell, S. M. ve M. P. Osgood (2005). "Comparison of Student Performance in Cooperative Learning and Traditional Lecture-Based Biochemistry Classes". **Biochemistry and Molecular Biology Education**. 33, 387-393.
- Arı, E. (2011). "Temel Kavramlar". (Ed.: S. B. Filiz). **Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları**. Ankara: Pegem Akademi, 1-23.
- Aslim, S. T. (2011). "Yapılandırmacı Yaklaşım ".(Ed.: S. B. Filiz). **Öğretme Kuram ve Yaklaşımları**. Ankara: Pegem Akademi, 335-354.
- Ata, B. (2009). "Sosyal Bilgiler Öğretim Programı". ".(Ed.: C. Öztürk). **Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi**. Ankara: Pegem Akademi, 33-47.
- Brooks, M. G. ve Brooks, J. G. (1999). The Constructivist Classroom. **Educational Leadership**. 57(3),18-24.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). **Deneysel Desenler**. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cooperstein, S. E. ve Kocevar-Weidinger, E. (2004). "Beyond Active Learning: A Constructivist Approach to Learning". **Reference Services Review**. 32 (2), 141-148.
- Çelebi, C. (2006). **Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.



- Çetin, A. (2010). **Fen ve Teknoloji Dersinde İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinin Öğrencilerin Başarı Tutum ve Zihinsel Yapılarına Etkisi**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Çetin, K. (2003). **İlköğretim 8.Sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi, Atatürk'ün Hayatı Ünitesinin Dizgeli (Programlandırılmış) Öğretimi Göre Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çetin, O. ve Y. Günay (2007).” Fen Öğretiminde Yapılandırmacılık Kuramının Öğrencilerin Başarılarına ve Bilgiyi Yapılandırmalarına Olan Etkisi”. **Eğitim ve Bilim**. 32, 24-38.
- Çubukçu, Z. (2011). ”İşbirlikli Öğrenme”. (Ed.: B. Oral). **Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları**. Ankara: Pegem Akademi, 509-526.
- Demiral, S. (2007).**İlköğretim Fen Bilgisi Dersi Maddenin İç Yapısına Yolculuk Ünitesinde, İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına, Bilgilerin Kalıcılığına ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1994). **Genel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirtaş, F. (2008). **İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Tutumlarına Etkisi**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Dilaver, H. H.ve B. A. Tay , (2008). ”Sosyal Bilgilerde Yapılandırmacılık”. (Ed.: B. Tay ve A. Öcal). **Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi, 91-121.
- Doymuş, K. ve A. Doğan, (2011). ”İşbirlikli Öğrenme Yöntemi “. (Ed.: S. B. Filiz). **Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları**. Ankara: Pegem Akademi, 145-170.

- Duman, B. (2007). "Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar". (Ed.: G. Ocak ). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi, 283-391.
- Duman, B. (2008). "Eğitim ve Öğretimle İlgili Temel Kavramlar". (Ed.: B. Duman ). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Maya Akademi, 1-129.
- Duran, H. (2011). "Sosyal Bilgilerde Sosyolojinin Yeri ve Önemi". (Ed.: R. Turan ve K. Ulusoy). **Sosyal Bilgilerin Temelleri**. Ankara: Pegem Akademi, 173-192.
- Erçelebi, E. (1995). **Geleneksel Öğretim Yöntemleri İle İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Matematik Öğretimi Üzerindeki Etkileri**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erdem, E. ve Ö. Demirel (2002). "Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı". **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 23, 81-87.
- Erden, M. (?). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Ergün, A. (2006). **İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Sekizinci Sınıf Fen Öğretimine Etkileri**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ertürk, S. (1998). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara, Meteksan Yayınları.
- Eskitürk, M. (2009). **Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan İşbirlikli Öğrenme Etkinliklerinin Akademik Başarı Düzeyine Etkisi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Fidan, N. (1996). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara, Alkım Yayıncılık.
- Genç, A. A. (2009). **İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 7.Sınıf Öğrencilerinin Karışımlar Konusunu Anlamalarına Etkisi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Gömlüksüz, M. (1993). **Kubaşık Öğrenme İle Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişime Etkisi**. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güven, M. (2008). "Programda Öğretme-Öğrenme Süreci". (Ed.: B. Duman). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Maya Akademi, 219-332.
- Hançer, A. H. ve N. Yalçın (2009). "Fen Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Bilgisayar Destekli Öğretimin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi". **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 33,75-88.
- İlgar, R. ve Ş. Babacan (2012). "İşbirlikli Öğretim Yöntemi Destekli Çoklu Zekâ Kuramının Coğrafya Konularının Öğretiminde Başarıya Etkisi". **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 42, 212-224.
- Johnson D. W. , Johnson R. T. ve L. Scott (1978)." The Effects of Cooperative and Individualized Instruction on Student Attitudes and Achievement". **The Journal Of Social Psychology**. 104, 207-216.
- Johnson D. W. , Johnson R. T. ve M. B. Stanne (2000). "Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis". <http://www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf> adresinden 17. 05. 2012 tarihinde erişilmiştir.
- Kapıcıoğlu, M. O. K. (2006). **Dizgeli Öğretimin Etkililiği**. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karaoğlu, İ. B. (1998). **Geleneksel Öğretim Yöntemleri İle İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Başarısı, Hatırda Tutma ve Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkileri**. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karasu, Z. ve M. Ünlü (2006)." Coğrafya Öğretiminde Oluşturmacı Öğretim Yönteminin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi". **Marmara Coğrafya Dergisi**. 12, 105-128.

- Kayabaşı, Y. (1997). **Programlandırılmış, Dünya Bankası Eğitim Projesi ve Geleneksel Öğretime Göre Eğitim Gören Öğrencilerin Erişileri ve Kalıcılık Düzeyleri**. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, A. (2000). **İlkokuma-Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre, Metin Yönetiminin Etkililiği**. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koçak, M. (2004). **Sosyal Bilgiler Dersinde Programlandırılmış (Dizgeli) Öğretimin Erişie, Kalıcılığa ve Derse Karşı Tutuma Etkisi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Koçak, R. (2011). "Temel Kavramlar, Öğrenmeyi Etkileyen Etmenler". (Ed.: B. Oral). **Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları**. Ankara: Pegem Akademi, 1-35.
- Kollu, E. (2005). **Kubaşık Öğrenme Tekniklerinden Birlikte Öğrenme Tekniğinin 5. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Arkadaşlık Düzeylerine Etkisi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Köseoğlu, P. (2010). "Biyoloji Eğitiminde Birleştirme Tekniği Temelli Öğretimin Akademik Başarı, Özyeterlik ve Tutuma Etkisi". **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 39, 244-254.
- Kurnaz, A. (2002). **İlköğretim IV. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Duyuşsal ve Bilişsel Giriş Davranışlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kuş, Z. ve K. Karatekin (2009). "İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi". **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 2, 589-604.

- Küçüköğlü, A. (2007). **Dizgeli Öğretimin Öğrenci Erişisine Etkisi.** Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Law, Y. (2008). "Effects Of Cooperative Learning On Second Graders Learning From Text". **Educational Psychology.** 28, 567-582.
- MEB. (2005). **İlköğretim Sosyal Bilgiler 4.-5. Sınıflar Programı ve Kılavuzu.** Ankara: MEB Yayınevi
- Memişoğlu, H. (2004). "İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminin Programlandırılmış Öğretimin Erişiyeye ve Kalıcılığa Etkisi". **Eğitim Araştırmaları.** 16, 128-137.
- Meydan, A. (2011). "Sosyal Bilgilerde Coğrafyanın Yeri ve Önemi". (Ed.: R. Turan ve K. Ulusoy). **Sosyal Bilgilerin Temelleri.** Ankara: Pegem Akademi, 157-172.
- Muijs, D. (2004). **Doing Quantitative Research in Education.** London: Sage Publications
- Ocak, G. (2007). "Yöntem ve Teknikler". (Ed.: G. Ocak). **Öğretim İlke ve Yöntemleri.** Ankara: Pegem Akademi, 213-282.
- Oğuz, A. (2008). "Yapılandırmacılık". (Ed.:B.Duman). **Öğretim İlke ve Yöntemleri.** Ankara: Maya Akademi, 367-404.
- Olgun, M. (2011). **İlköğretim 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Öz ve Akran Değerlendirme Uygulamalarının Yer Aldığı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Bilişüstü Becerilerine Etkisi.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , İzmir .

- Öner, Ü. (2007). **İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Öntaş, T. (2010). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşım ile Dizgeli Eğitimin Öğrenci Erişimine Etkisi Arasındaki Fark.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özçelik, A. (2007). **İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Fen Bilgisi Dersinde Başarı, Tutum ve Kalıcı Öğrenmeye Etkisi.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdemir, S. M. (2009). "Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı Ve Değerlendirilmesi". (Ed.: M. Safran ). **Sosyal Bilgiler Öğretimi.** Ankara: Pegem Akademi, 17-46.
- Özkal, N. (2000). **İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgilere İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri.** Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öztürk , C. (2009). "Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinler Arası Bir Bakış". (Ed.: C. Öztürk). **Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi.** Ankara: Pegem Akademi, 1-31.
- Öztürk, C. ve H. Deveci, (2011). "Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi". (Ed.:C.Öztürk). **Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları.** Ankara: Pegem Akademi, 1-41.
- Paş, A. K. (2004). **İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk Ünitesinin Öğretiminin Programlandırılmış Öğretime Göre Değerlendirilmesi.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Piji, D. (2006). **Dizgeli Öğretime Göre Geliştirilen Eşlik Dersi Programının Akademik Başarıya, Tutuma, Yeterlik Algısına ve Kalıcılığa Etkisi.** Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Richardson, V. (2003). "Constructivist Pedagogy". **Teachers College Record.** 105 (9), 1623-1640.
- Safran, M. (2008). "Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış". (Ed.: B. Tay ve A. Öcal). **Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi.** Ankara: Pegem Akademi, 1-19.
- Sarıtaş, M. (1998). **İlköğretim Okulları IV. Sınıf Beden Eğitimi Dersi Öğretimine İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Yarışmalı Öğrenme Yönteminin Etkileri.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Saygın, Ö. , Atılboz, N. G. ve S. Salman (2006). "Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımının Biyoloji Dersi Konularını Öğrenme Başarısı Üzerine Etkisi: Canlılığın Temel Birimi- Hücre". Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 26 (1), 51-64.
- Sezginsoy, B. ve B. Akkoyunlu (2011). "Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Bilinci Oluşturmada Dizgeli Öğretimin Etkililiği". **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 41), 411-422.
- Smerdon, B. A., Burkam, D. T. ve Lee, V. E. (1999). Access to Constructivist and Didactic Teaching: Who Gets It? Where Is It Practiced?. **Teachers College Record,** 100 (1), 5-34.
- Sönmez, V. (2001). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kiabı.** Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2004). **Dizgeli Eğitim.** Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sönmez, V. (2005). **Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Kılavuzu**. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sönmez, V. (2010a). **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2010b). **Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şen, H. Ş. (2011). "Öğrenme Öğretme Stratejileri". (Ed.: S. B. Filiz). **Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları**. Ankara: PegemAkademi , 97-114.
- Takkaç, A. (2007). **Dizgeli Eğitimin Sosyal Bilgiler Dersinde 5.Sınıf Öğrencilerinin Erisilerine Etkisi**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taşdemir, A. (2004). **Fen Bilgisi Öğretmenliği Kimya Laboratuvarı Dersinde Çözeltiler Konusunun Öğrenilmesinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkileri**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşdemir, M. (2007). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tay, B. (2005). "Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri". **Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**. 6 (1), 209-225.
- Tay, B. (2011). "Sosyal Bilgiler Öğretiminin Dünü Bugünü ve Yarını". (Ed.: R. Turan ve K. Ulusoy ). **Sosyal Bilgilerin Temelleri**. Ankara: Pegem Akademi, 1-18.
- Tekindal, S. (2009). **Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Teyfur, E. (2010). "Yapılandırmacı Teoriye Göre Hazırlanmış Bilgisayar Destekli Öğretimin 9. Sınıf Coğrafya Dersinde Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi". **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 11(3), 85-106.



- Turan, R. Ve K. Ulusoy, (2011). "Sosyal Bilgilerde Tarihin yeri ve Önemi". (Ed.: R. Turan ve K. Ulusoy ). **Sosyal Bilgilerin Temelleri**. Ankara: Pegem Akademi, 137-155.
- Uz, Ö. (2009). **Programlı Öğretim ile İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının 7.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısı ve Fen Tutumuna Etkisi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ünal, Ç. Ve T. Çelikkaya (2009). "Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5.Sınıf Örneği)". **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 13 (2), 197-212.
- Walker, I.ve M. Crogan (1998). "Academic Performance, Prejudice,and The Jigsaw Classroom: New Pieces To The Puzzle". **Journal Of Community &Applied Social Psychology**. 8, 381-393.
- Yanpar ,T. (2006). "Etkili ve Anlamli Öğrenme İçin Kuramsal Yaklaşımlar ve Yapılandırmacılık". (Ed.: C. Öztürk). **Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım**. Ankara: Pegem Akademi, 85-109.
- Yaşar, Ş.ve M. Gültekin, (2009). "Anlamli Öğrenme İçin Etkili Öğretim Stratejileri". (Ed.: C. Öztürk). **Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi**. Ankara: Pegem Akademi, 77-109.
- Yel, S., Taşdemir, A. ve Yıldırım ,K. (2008). "Sosyal Bilgilerde Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri". (Ed.: B. Tay ve A. Öcal). **Özel Öğretim YöntemleriyleSosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi, 37-90.
- Yanpar Yelken, T. (2011). " Sosyal Bilgilerde Eğitimin Yeri Ve Önemi". (Ed.: R. Turan ve K. Ulusoy). **Sosyal Bilgilerin Temelleri**. Ankara: Pegem Akademi, 357-370.

- Yetkin, T. Ö. (2010). **İlköğretim 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.** Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2001). **İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 7.Sınıf Matematik Öğretiminde Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Yılmaz, H. ve P. Huyugüzel Çavaş (2006). “4-E Öğrenme Döngüsü Yönteminin Öğrencilerin Elektrik Konusunu Anlamalarına Olan Etkisi”. **Türk Fen Eğitim Dergisi.** 3, 2-18.
- Yokuş, T. (2010). “Dizgeli Eğitime Dayalı Gitar Dersi Öğretim Programının Öğrencilerin Başarı Düzeyine Etkisi”. **Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi.** (1), 139-156.
- Yönez, S. (2009). **Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**EKLER**

**EK.1: “YAŞADIĞIMIZ YER” ÜNİTESİNE AİT KAZANIMLAR VE İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN UYGULANDIĞI DERS PLANLARI**

**ÜNİTE ADI: YAŞADIĞIMIZ YER**  
**ÖĞRENME ALANI: İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER**

**KAZANIMLAR**

- 1.Çeşitli yöntemlerle çevresindeki herhangi bir nesnenin kendisine göre bulunduğu yönü bulur.
- 2.Çevresinde gördüklerini şekil ve şemalarla anlatır.
- 3.Çizdiği şekil ve şemalarda kullandığı sembolleri açıklayan bir bölüm oluşturur.
- 4.Çevresindeki bir yerin krokisini çizer.
- 5.Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek, bulgularını resimli grafiklere aktarır.
- 6.Çevresinde gördüğü doğal ve beşeri unsurları ayırt eder.
- 7.Efsane, destan, öykü, türkü ve şiirlerden yararlanarak yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
- 8.Doğal afetler karşısında hazırlıklı olur.

# İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN UYGULANDIĞI DERS PLANI (1)

**ÜNİTE ADI: YAŞADIĞIMIZ YER**

**ÖĞRENME ALANI: İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER**

## **A.BİÇİMSEL BÖLÜM**

**Dersin adı:** Sosyal Bilgiler

**Konu:** Yönler

**Sınıf:** 4

**Süre:** 40'+ 40'+40'

**Öğrenci Kazanımları:**

1.Çeşitli yöntemlerle çevresindeki herhangi bir nesnenin kendisine göre bulunduğu yönü bulur.

**Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü:** Yön

**Temel Beceriler:** Gözlem

**Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri:** İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi - Birleştirme tekniği, Soru-cevap

**Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça:** Kaynak kitaplar: Sosyal Bilgiler Seviye yayınları, Sosyal Bilgiler Murat yayınları, Bilgiye Yolculuk Sosyal Bilgiler Bahçeşehir yayınları

Ders kitapları: Sosyal Bilgiler ders ve çalışma kitapları Okyay yayıncılık ve Tuna matbacılık, etkinlik yaprakları

## **B.MUHTEVA BÖLÜMÜ**

### **1.GİRİŞ BÖLÜMÜ**

Öncelikle sınıftaki öğrencilerin cinsiyet, öğrenme düzeyleri vb. özellikleri dikkate alınarak 4 kişilik heterojen gruplar oluşturulur. Gruplar ders esnasında bir arada çalışacakları şekilde otururlar. Ardından işlenen konu, grup büyüklüğüne göre dört alt konuya ayrılır.

a)Yön ve coğrafi yön kavramı, ana ve ara yönler

b)Yön bulma yöntemleri (Güneşten yararlanarak yön belirleme, kutup yıldızından yararlanarak yön belirleme, ağaçların ve taşların yosunlu yüzlerinden yararlanarak yön belirleme)

c)Yön bulma yöntemleri (Karıncı yuvalarından yararlanarak yön belirleme, gölge boyundan yararlanarak yön belirleme, pusuladan yararlanarak yön belirleme, cami minarelerinden yararlanarak yön belirleme)

d)Yönleri şema üzerinde gösterme ve çevremizdeki nesnelere bulunduğu yere göre yönleri belirleme ve okuyabilme

### **Dikkati Çekme:**

Öğretmen, öğrencilere yönlerin neye göre belirlendiğini ve yönleri bilmenin günlük yaşamda ne gibi kolaylıklar sağladığını sorarak derse başlar.

### **Güdüleme:**

“Bu dersin sonunda çevremizdeki nesnelere bulunduğu yere göre yönümüzü nasıl belirleyeceğimizi, yön ve coğrafi yön kavramını, ana ve ara yönleri, yön bulma yöntemlerini öğrenecek ve yönleri şema üzerinde göstereceksiniz” diyerek öğretmen derse geçer.

### **Gözden Geçirme:**

Öğretmen, yönleri bilmenin günlük yaşamda birçok kolaylık sağladığını ve bir yeri tarif ederken yönleri bilmenin bizim için çok önemli olduğunu söyler.

### **Derse Geçiş:**

Çevremizdeki nesnelere bulunduğu yere göre yönümüzü nasıl belirleyeceğimizi öğreneceğiz. Yön ve coğrafi yön kavramını, ana ve ara yönleri, yön bulma yöntemlerini öğreneceğiz ve yönleri şema üzerinde göstereceğiz.

## **2.GELİŞTİRME BÖLÜMÜ**

Öğretmen, konuyu kısaca öğrencilere sunar. Aşağıdaki soruları sorar.

Sorular/Etkinlikler

Cevaplar/Etkinlikler

1.Yönler neye göre belirlenir?

-Güneşe.

2.Güneşin doğduğu yöne sağ kolumuzu

-Sağımız doğu, solumuz batı,

uzatırsak yönleri nasıl ifade ederiz?

önümüz kuzey, arkamız güneyi gösterir.

- 3.Yön bulmada kullanılan yöntemleri sayınız? -Güneş, kutup yıldızı, ağaçlar, minareler, gölge boyu.
4. Karıncalar toprağı yuvalarının hangi yönüne yığar? -Kuzeyi.
5. Kayaların ve ağaçların gövdelerinin yosunlu yüzü -Kuzeyi.  
hangi yönü gösterir?
6. Pusuladaki N harfi hangi yönü gösterir? -Kuzeyi.
7. Sol kolunu güneşin doğduğu tarafa doğru uzatan birinin arkası hangi yönü gösterir? -Kuzeyi.
8. Bahçeye dikilen bir çubuğun öğle saatinde -Güneyi.  
en kısa gölgesinin ters uzantısı hangi yönü gösterir?
9. Bulutsuz gecelerde yönümüzü bulmak için -Kuzeyi  
Kutup Yıldızına baktığımızda Kutup Yıldızı  
hangi yönü gösterir?
- 10.Minarelerin şerefelerindeki kapılar hangi -Güneyi.  
yönü gösterir?

ARA ÖZET: Yönler güneşe göre belirlenir. Güneş doğudan doğar, batıdan batar. Kuzey, güney, doğu, batı olmak üzere dört ana yön, kuzeydoğu, kuzeybatı, güneydoğu, güneybatı olmak üzere dört ara yön vardır. Yön bulmada güneşten, kutup yıldızından, ağaçların kayaların yosun tutan yüzlerinden, minarelerden, pusuladan, gölge boyundan, karınca yuvalarının ağzından yararlanırız.

ARA GEÇİŞ: Öğretmen öğrencilere yönleri şema üzerinde göstermenin önemli olduğunu söyler. Ardından aşağıdaki faaliyetler gerçekleştirilir.

Daha sonra alt konular küme üyeleri tarafından aralarında paylaşılır. Öğrencilerden, değişik kaynakları inceleyerek seçtikleri konuya iyice hazırlanmaları istenir. Bu hazırlanma öğretmenin sınıfa getirdiği çeşitli kaynaklarla sağlanır. Ayrıca, grup üyelerinin kendi konularının dışında diğer arkadaşlarının da konularını kısaca incelemeleri ve arkadaşlarına konularıyla ilgili sorabilecekleri soruları yazmaları söylenir.



Daha sonra aynı konuyu alan öğrencilerin bir araya gelmeleri söylenir. Aynı konuyu alanlardan oluşan kümelere “uzmanlık” grubu denir. Dolayısıyla, alt konular ile ilgili olarak dört uzman grubu oluşturulur. Öğrenciler uzman gruplarında aynı konuyu alan arkadaşlarıyla birlikte konuyu ayrıntılarıyla tartışır. Her öğrenci kendi uzman grubunda konu ile ilgili kaynakları inceleyerek kendi eksikliklerini tamamlarken diğer arkadaşlarının da eksikleri tamamlamasına yardımcı olurlar. Konuyla ilgili olarak birbirlerine sorular yöneltilir. Konuyu iyice kavramaya çalışırlar.

Öğrenciler, uzman gruplarında çalıştıktan sonra, kendi gruplarına dönerler. Sorumlu oldukları konuları, sırasıyla grup arkadaşlarına anlatırlar. Bu arada, grup üyeleri konusunu anlatan arkadaşlarına sorular yöneltilir ve konuyu iyice kavramaya çalışırlar. Grup üyelerine etkinlik 1 dağıtılır. Grup üyeleri çalışma yapraklarını önce bireysel olarak cevaplandırır. Yanlış verdikleri cevapları daha sonra doğru cevaplandıran arkadaşları ile birlikte tekrar cevaplandırır. Son olarak konular tekrar edilerek ve pekiştirilir. Gruptaki her üyenin konuyu iyi öğrendiğinden emin olunur. Öğrenciler isterlerse, grup içinde kendileri için gerekli gördükleri noktalar ile ilgili olarak anlamlı notlar tutarlar.

### Etkinlik 1



1. Türkiye haritasının yanındaki yön şemasından yararlanarak; aşağıda yer alan illerin birbirlerine göre konumlarını eşleştirerek gösteriniz

Aydın,Denizli'nin .....	kuzeyindedir.
Ankara,Eskişehir'in	güneyindedir.
Kayseri,Adana'nın	doğusundadır.
Denizli ,Uşak'ın .....	batısındadır.

2.Sağ kolumuzu güneşin doğduğu tarafa, sol kolumuzu da battığı tarafa uzatalım. Bu durumda aşağıdaki soruları cevaplayınız.  
Sağ kolumuz :..... yönünü  
Sol kolumuz :..... yönünü  
Önümüz :.....yönünü  
Arkamız :..... yönünü gösterir.

3.

Aşağıdaki soruların cevabını karşılıklarına yazınız.

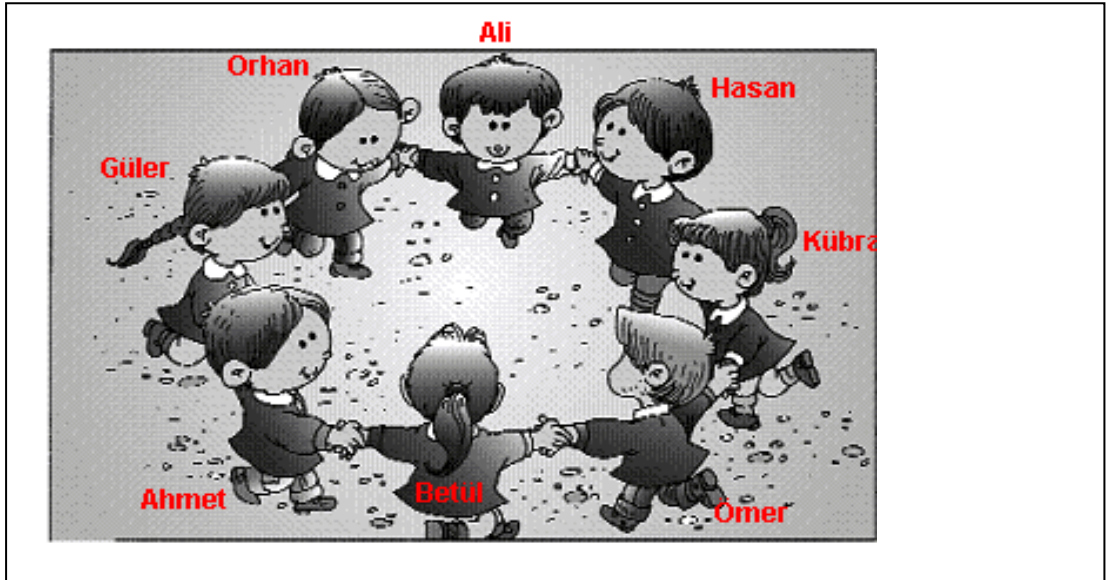
- 1.Araba kuzeydoğuya giderse kaç numaralı yere gider?.....
2. Araba güneydoğuya giderse kaç numaralı yere gider?.....
3. Araba doğuya giderse kaç numaralı yere gider?.....
4. Araba kuzeye giderse kaç numaralı yere gider?.....
5. Araba batıya giderse kaç numaralı yere gider?.....
6. Araba 4 numaralı yere ulaşmak için hangi yöne gitmelidir?.....
7. Araba 2 numaralı yere ulaşmak için hangi yöne gitmelidir?.....
8. Araba 6 numaralı yere ulaşmak için hangi yöne gitmelidir?.....

Öğrencilere, dersin son saatinde bireysel olarak konuyla ilgili sınava girecekleri ve çalışılan tüm konularla ilgili soruların yer alacağı belirtilir. Her öğrencinin uzman olduğu konuyu grubun diğer üyelerine iyi öğretmezse grup

başarısının düşeceği vurgulanır. Öğretmen dersin sonunda önem verilmesi gereken kısımları açıklar ve daha sonra gruplara çalışmak üzere bir etkinlik yaprağı verir.

## Etkinlik 2

1. Yönümüzü bulmak için kullanabileceğimiz yöntemlerin adlarını yazınız.



2. Yukarıda şekle göre, aşağıdaki boşlukları yön ifadelerini kullanarak doldurunuz.

Ali ,Betül'ün ..... durmaktadır.

Ömer oyun halkasının .....yönündedir.

Ahmet oyun halkasının ..... yönündedir.

Hasan oyun halkasının ..... yönündedir.

Orhan oyun halkasının ..... yönündedir.

Ali oyun halkasının ..... yönündedir.

Betül oyun halkasının ..... yönündedir.

Kübra oyun halkasının ..... yönündedir.

Güler oyun halkasının ..... yönündedir.

3.	güneye	kuzeyi	gölge boyu	kuzeye
----	--------	--------	------------	--------

Yukarıdaki kelimeleri, aşağıdaki cümlelerin uygun olan yerlerine yazınız.

- 1.Karınca lar yuvalarından çıkardıkları toprakları ..... biriktirir.
- 2.Öğle vakti dümdüz bir ovada yönümüzü..... ile bulabiliriz.
- 3.Pusulanın renkli ucu daima.....gösterir.
- 4.Minarelerin şerefelerindeki kapılar daima.....bakar.

## C.SONUÇ VE DEĞERLENDİRME BÖLÜMÜ

### Son Özet:

Yönler güneşe göre belirlenir. Güneş doğudan doğar, batıdan batar. Kuzey, güney, doğu, batı olmak üzere dört ana yön, kuzeydoğu, kuzeybatı, güneydoğu, güneybatı olmak üzere dört ara yön vardır. Yön bulmada güneşten, kutup yıldızından, ağaçların kayaların yosun tutan yüzlerinden, minarelerden, pusuladan, gölge boyundan, karınca yuvalarının ağzından yararlanırız. Gruplar, çalışmalarını tamandıktan sonra, öğretmen anlaşılmayan noktalar varsa açıklık getirir.

### Tekrar Güdüleme:

Öğretmen, öğrencilere çevremizdeki nesnelere bulunduğ u yönü nasıl belirleyeceğimizi, ana ve ara yönleri, yön bulma yöntemlerini, yön bulmaya yarayan araçları ve kullanımlarını öğrendiklerini ve yönleri şema üzerinde rahatlıkla gösterebileceklerini söyler.

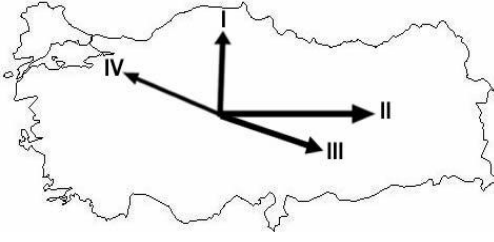
### Kapanış:

Öğretmen, öğrencilere derse aktif şekilde katıldıkları için teşekkür eder. Sizden bir sonraki derse gelirken öğrendiğiniz konuları tekrar ederek gelmenizi istediğini söyler.

### Değerlendirme:

Öğrenciler bireysel olarak konu sonu sınavına alınır. Değerlendirme yapılır.

## YÖNLER KONUSU KONU SONU SINAVI



1. Yukarıdaki haritada bazı yönler Romen rakamları ile gösterilmiştir. Romen rakamları ile verilen yönler hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

  I          II          III          IV  

- A) Güney      Batı      Kuzeybatı      Güneybatı  
B) Kuzey      Doğu      Kuzeydoğu      Kuzeybatı  
C) Güney      Doğu      Güneybatı      Kuzeydoğu  
D) Kuzey      Doğu      Güneydoğu      Kuzeybatı

2.Yön bulmada en güvenilir araç aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Harita      B)Pusula      C)Ölçek      D)Kroki

3.Bulutsuz bir gecede yön bulmamızı sağlayan yıldız aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Büyük ayı      B)Küçük ayı      C) Kova      D)Kutup yıldızı

4. Aşağıdakilerden hangisi yön bulma yöntemlerinden biri değildir?

- A)Bulutların hareketlerini incelemek  
B)Pusula kullanmak  
C)Karınca yuvalarına bakarak  
D)Güneş tam tepede iken dik bir çubuğun gölgesini incelemek

5. Ali'nin sağ eli Güneş'in doğduğu tarafı, sol eli de battığı tarafı gösterdiğine göre Ali'nin önü hangi yöne dönüktür?

- A) Doğu      B) Batı      C) Kuzey      D) Güney



6. Yukarıdaki şehirlerden hangisi Türkiye'nin güney batısında yer almaktadır?

- A) İstanbul      B) Muğla      C) Mardin      D) Artvin

7. Kayaların ve ağaçların yosun tutan yüzleri hangi yönü gösterir?

- A) Doğu      B) Kuzey      C) Güney      D) Batı

8. Ormanda yolunu kaybeden bir kişi yönü **en doğru** biçimde aşağıdakilerden hangisine bakarak bulur?

- A) Kutup yıldızı 'na      B) Karınca yuvalarına  
C) Pusulaya      D) Ağaç gövdelerine

9. Pusulanın renkli ucunun gösterdiği tarafa yüzümüzü dönersek, sağ kolumuz hangi yönü gösterir?

- A) Batı      B) Kuzey      C) Doğu      D) Güney

10. Karınca yuvalarının ağzı hangi yönü gösterir?

- A) Kuzey      B) Batı      C) Doğu      D) Güney

# İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN UYGULANDIĞI DERS PLANI (2)

ÜNİTE ADI: YAŞADIĞIMIZ YER

ÖĞRENME ALANI: İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER

## A.BİÇİMSEL BÖLÜM

**Dersin adı:** Sosyal Bilgiler

**Konu:** Kroki

**Sınıf:** 4

**Süre:** 40'+ 40'+40'

**Öğrenci Kazanımları:**

- 2.Çevresinde gördüklerini şekil ve şemalarla anlatır.
- 3.Çizdiği şekil ve şemalarda kullandığı sembolleri açıklayan bir bölüm oluşturur.
- 4.Çevresindeki bir yerin krokisini çizer.

**Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü:** Yer

**Temel Beceriler:** Gözlem

**Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri:** İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi – Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim Tekniği, Soru-cevap, Anlatım

**Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça:** Kaynak kitaplar: Sosyal Bilgiler Seviye yayınları, Sosyal Bilgiler Murat yayınları, Bilgiye Yolculuk Sosyal Bilgiler Bahçeşehir yayınları

Ders kitapları: Sosyal Bilgiler ders ve çalışma kitapları Okyay yayıncılık ve Tuna matbaacılık, çalışma yaprakları

## B.MUHTEVA BÖLÜMÜ

### 1.GİRİŞ BÖLÜMÜ

Öncelikle sınıftaki öğrencilerin yetenek, başarı, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey vb. özellikleri dikkate alınarak 4 kişilik heterojen gruplar oluşturulur. Gruplar ders esnasında bir arada çalışacakları şekilde otururlar. Her grup kendine bir ad belirler.

**Dikkati Çekme:**

Öğretmen, öğrencilere krokinin ne anlama geldiğini ve ne gibi yararları olduğunu sorarak derse başlar.

**Güdüleme:**

“Bu dersin sonunda krokinin ne anlama geldiğini, krokinin yaşamımızda sağladığı kolaylığı, krokide kullanılan semboller ve özelliklerini, kroki hazırlayabilmeyi ve kroki kullanabilmeyi ve krokiye göre yer tarif edebilmeyi öğreneceksiniz” diyerek öğretmen derse geçer.

**Gözden Geçirme:**

Öğretmen, krokinin günlük yaşamımızda birçok kolaylık sağladığını ve bir yeri tarif ederken kroki kullanmanın işimizi kolaylaştırdığını söyler.

**Derse Geçiş:**

Krokinin ne anlama geldiğini,

Krokinin yaşamımızda sağladığı kolaylığı, krokide kullanılan semboller ve özelliklerini,

Kroki hazırlayabilmeyi ve kroki kullanabilmeyi ve krokiye göre yer tarif edebilmeyi öğreneceğiz.

**2.GELİŞTİRME BÖLÜMÜ**

Her öğrenci öğretmenin konu ile ilgili hazırladığı çalışma yaprağını tek başına sessizce okur ve konu üzerinde çalışır. Öğretmen, okumayı yönlendirmek üzere, öğrencilere okurken dikkat edilmesi gereken noktaları bildirir. Bu noktaları tahtaya yazar. Kroki çalışma kâğıdını okurken dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır:

1-Krokinin yaşamımızda sağladığı kolaylığı, krokinin ne anlama geldiği ve ne işe yaradığı

2-Krokide kullanılan semboller ve krokinin özellikleri

3-Krokiyi kullanabilme ve krokiye göre yer tarif edebilme

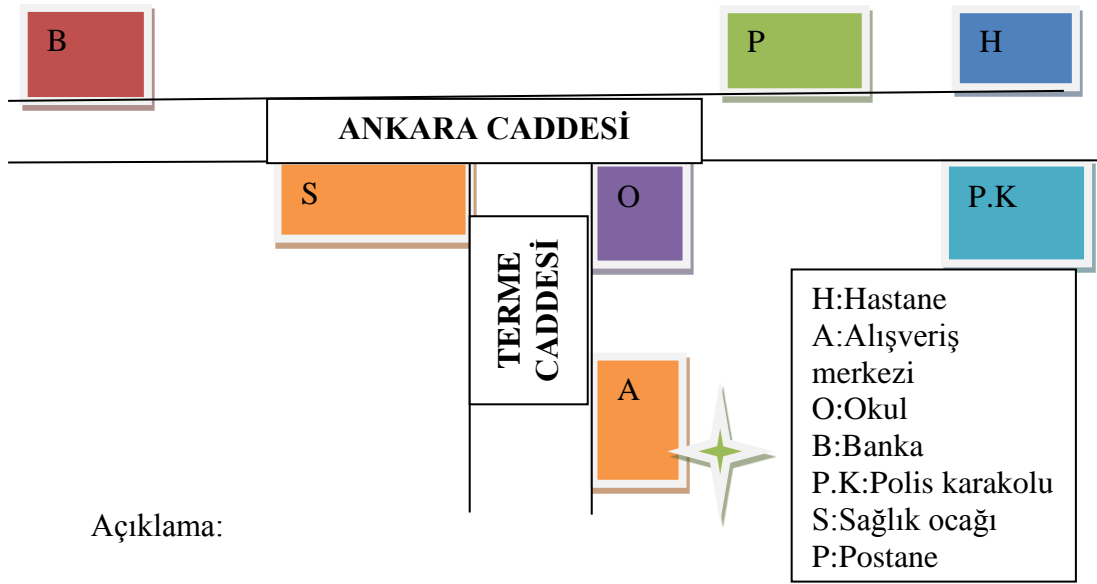
4-Kroki oluşturabilme



## Çalışma Yaprağı 1

### KROKİ

Annem, “kızım yeni açılan alışveriş merkezine gidip,1 kg domates alırmısın”dedi ve elime alışveriş merkezinin el ilanını verdi.El ilanında alışveriş merkezi, mahallenin krokisini hazırlamış ve çevredeki bütün bina, okul, yol vb. yapıları çizmiş.Bu kroki yardımıyla alışveriş merkezini kolayca buldum.Böylece krokinin ne işe yaradığını,oradaki sembollerin hangi anlama geldiğini daha iyi anladım.



Bir yerin bulunduğu alanın, çevredeki bina, yol, işyeri, park gibi yapıları da göstererek kuşbakışı olarak kâğıt üstüne kabataslak çizilmesidir. Krokide çevre, genel özelliklerini yansıtacak şekilde çizilir, ayrıntılara yer verilmez. Krokide çeşitli semboller kullanılabilir, bu semboller okul, hastane, stadyum, tiyatro, postane gibi yapıları ifade etmek için kullanılabilir.

Krokiyi günlük yaşamımızda çok sık kullanırız. Evimize davet ettiğimiz bir arkadaşımıza evimizin adresini veririz. Ancak adres evi bulmasına yeterli olmayabilir. Ona evimizin krokisini caddeleri, sokakları veya herkesçe bilinen yerleri belirterek çizeriz.

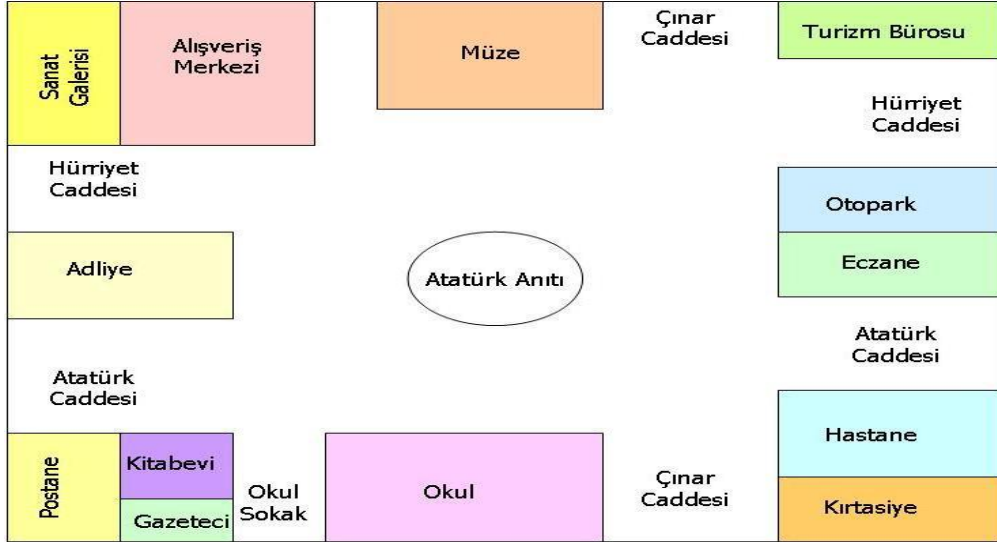
Kroki çizilen kâğıdın yukarısı her zaman kuzeyi göstermelidir. Krokide belirli şekiller ve semboller kullanılıyorsa bunları ifade eden açıklamalar kâğıdın boş bir yerinde belirtilmelidir.

Krokinin Özellikleri:

1. Alanın kuşbakışı görüntüsü çizilir.
2. Kabataslak çizilir ve ayrıntılara yer verilmez.
3. Semboller kullanılabilir, her sembolün ne anlama geldiğini gösteren semboller köşesi oluşturulur.
4. Yapılar küçültülerek çizilir, ama haritadaki gibi belli bir oran yoktur, küçültme kabataslak yapılıdır.

Örnek 1:

Aşağıdaki şekilde Pınar Mahallesi'ne ait bir kroki verilmiştir. Bu krokiyi dikkatli bir şekilde inceleyin ve aşağıda yer alan boşlukları uygun kelimelerle doldurunuz. Sizde bu krokiden yararlanarak uygun sorular oluşturunuz.



1) Atatürk anıtının kuzeyinde..... yer alır.

2) Adliyenin güneyinde .....yer alır.

3) Kırtasiyenin batısında ..... yer alır.

4) Kuzeyden güneye doğru giden yol ..... dir.

5) Müzenin güneydoğusunda ..... yer alır.

Örnek 2:

Aşağıdaki tarif bilgilerinden yararlanarak Medrese Mahallesi'nin krokiğini tamamlayınız.

-Okulun doğusunda sağlık ocağı var.

-Sağlık ocağının kuzeyinde çocuk bahçesi var.

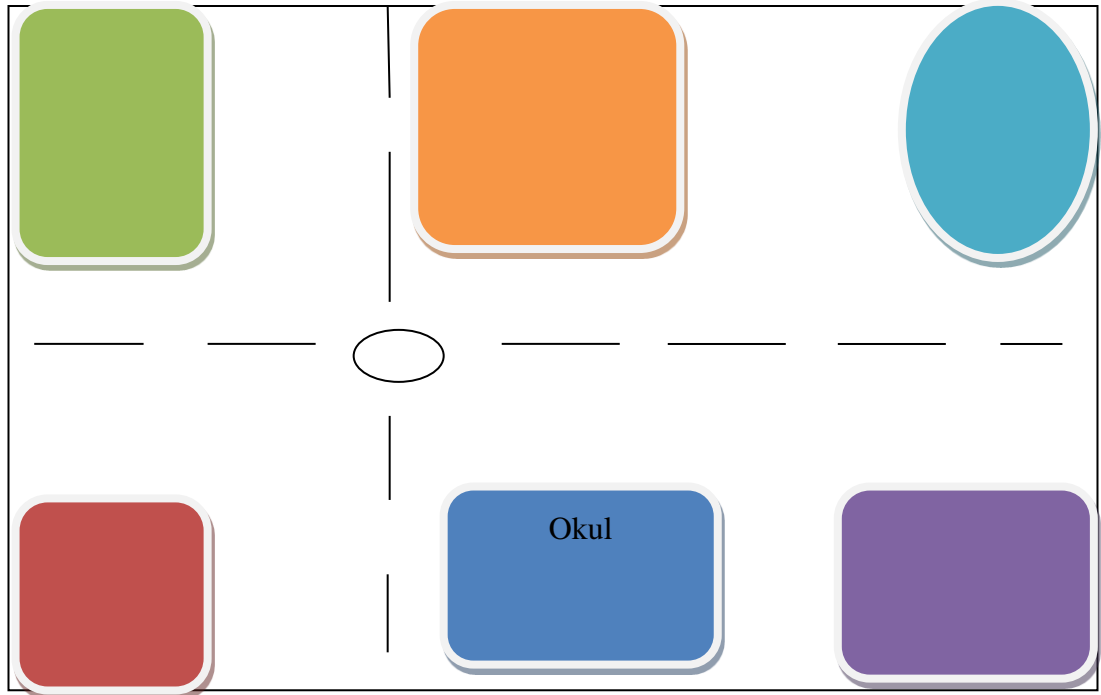
-Çocuk bahçesinin batısında hastane var.

-Hastanenin güneyinde Ankara Caddesi var.

-Ankara caddesini kesen Güneş Sokağı okulun batısından geçiyor.

-Güneş sokağının doğusunda okul, batısında karakol var.

-Karakolun kuzeyinde banka şubesi var.



Aşağıdaki alana sınıfınızın krokisini çiziniz.

Sorular/Etkinlikler

Cevaplar/Etkinlikler

1.Kroki nedir?

-Bir yerin kuşbakışı görünüşünün kabataslak çizimidir.

2.Krokinin özellikleri nelerdir?

-Ölçeksizdir, plansızdır, kabataslak çizilir, kuşbakışı olarak çizilir.

3.Kroki ne gibi kolaylık sağlar?

-Bir yeri kolayca bulmamızı sağlar.

ARAÖZET: Kroki bir yerin kuşbakışı görünüşünün kabataslak çizimidir. Krokide ölçek kullanılmaz, plansızdır, semboller kullanılır. Kroki bir yeri tarif ederken kolaylık sağlar.

ARA GEÇİŞ: Öğretmen öğrencilere krokiye göre yer tarif edebilmenin ve kroki üzerinde yönleri kullanmanın önemli olduğunu söyler ve ardından aşağıdaki etkinlikleri gerçekleştirir.

Her öğrenci okuduğu konu ile ilgili iki soru hazırlar. Sorular kavrama ya da daha üst düzeyde hazırlanır. Öğrenciler soruları hazırlarken öğretmen rehberlik eder. Öğrenciler hazırladıkları soruları soru kartına yazarlar. Soru kartına her öğrenci adını da yazar. Öğretmen bireysel olarak hazırlanan soruları düzeyine, doğruluğuna bakar.

Grup içinde bireysel olarak hazırlanan sorular tartışılıp, değerlendirilir ve üç grup sorusu oluşturulur. Hazırlanan sorular soru kartına yazılır. Gruptaki öğrencilerden her birine farklı görevler verilir. Bir öğrenciye, sorularla ilgili kayıtları yapabilmesi amacıyla kaydedici, diğer üyeye soruları diğer gruplara götürmesi amacıyla postacı, diğer üyeye konu ve sorularla ilgili açıklama ve özetleme yapması amacıyla özetleyici, diğer üyeye de grup sorularını yanıtlaması ve konu ile ilgili sunumları yapması amacıyla sözcü görevi verilir.

Grupça oluşturulan sorular kartlara yazıldıktan sonra, postacı rolündeki öğrenci aracılığı ile rastgele seçilen başka gruplara gönderilir.

Grup üyeleri işbirliği içinde soruları yanıtlar. Sözcü öğretmen tarafından rastgele seçilerek, gruptaki her öğrencinin sözcü olacakmış gibi çalışmalarını gerektiği söylenir. Gruplar, seçtikleri sözcüler aracılığı ile kendilerine gelen sorular ile ilgili görüşlerini ve yanıtlarını sınıfa sunarlar. Diğer soruda farklı bir öğrenci sözcülük yapar. Bütün grupların sorularla ilgili görüşleri ve yanıtları sunmaları sağlanır. Sunumlar bittikten sonra grup ve sözcünün edimi, öğretmen tarafından değerlendirilir. Değerlendirme sonucu, grup için bir sunum puanı elde edilir. Bu da grup puanına katılır.

#### **Grup Sunumu Değerlendirme Formu**

	İyi	Orta	Kötü
1.Konunun anlaşılabilirliği			
2.Konuyla ilgili örnekler			
3.Sunumun açıklığı			
4.Sınıfın sorduğu sorulara verilen yanıtlar			
5.Konuya hâkim olma			
6.Sınıftaki öğrencilerin katılımını sağlama			
7.Konunun önemli noktalarına dikkat çekme			

## C.SONUÇ VE DEĞERLENDİRME BÖLÜMÜ

### **Son Özet:**

Öğretmen öğrencilere krokinin bir yerin kuşbakışı görünüşünün kabataslak çizimi olduğunu, krokide ölçek kullanılmadığını, plansız olduğunu, semboller kullanıldığını ve kroki bir yeri tarif ederken kolaylık sağladığını söyler. Gruplar, sunumlarını tamandıktan sonra, öğretmen konuyu özetler ve anlaşılmayan noktalar varsa açıklık getirir.

### **Tekrar Güdüleme:**

Öğretmen, öğrencilere krokinin ne anlama geldiğini, krokinin yaşamımızda sağladığı kolaylığı, krokide kullanılan semboller ve özelliklerini, kroki hazırlayabilmeyi ve kroki kullanabilmeyi ve krokiye göre yer tarif edebilmeyi öğrendiklerini ve yaşamınızda karşılaştığınız herhangi bir yerin krokisini rahatlıkla çizebileceklerini söyler.

### **Kapanış:**

Öğretmen, öğrencilere derse aktif şekilde katıldıkları için teşekkür eder. Sizden bir sonraki derse gelirken öğrendiğiniz konuları tekrar ederek gelmenizi istediğini söyler.

### **Değerlendirme:**

Konunun bitiminden sonra öğrenciler bireysel olarak sınava girerler. Sınav puanları ve sunum puanları toplanarak grup puanı elde edilir. Gruplar birbirleriyle kesinlikle yarışmazlar. Gruplara “çok başarılı”, “başarılı” ve “az başarılı” grup ödülleri verilir.

## KROKİ KONUSU KONU SONU SINAVI

1. Evimin çevresindeki yapıları kuşbakışı ve kabataslak olarak bir kâğıda çizdim diyen Ece'nin çizdiği şey nedir?

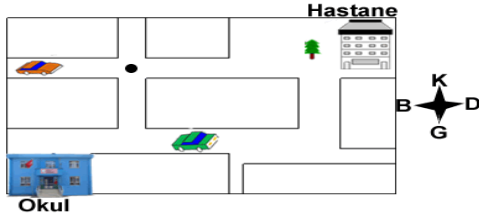
- A)Plan B)Kroki C)Harita D)Proje

2.Aşağıdakilerden hangisinin krokisini çizmek daha kolay olur?

- A) Sınıfınızın B) Mahallenizin C) Şehrinizin D) İlçenizin

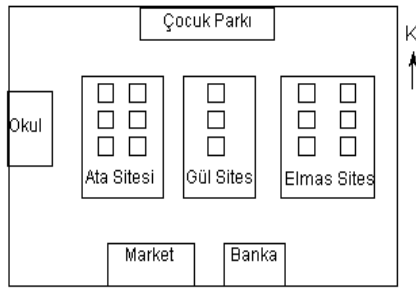
3.Kroki ile ilgili verilen bilgilerden hangisi **yanlıştır**?

- A)Alanın kuşbakışı görüntüsü çizilir. B)Kabataslak çizilir.  
C)Ayrıntılara yer verilir. D)Semboller kullanılabilir.



4.Yukarıdaki krokiye göre okul hastanenin hangi yönündedir?

- A) Güney B) Batı C) Güneybatı D) Kuzeybatı



Aşağıdaki iki soruyu krokiye göre cevaplayınız.



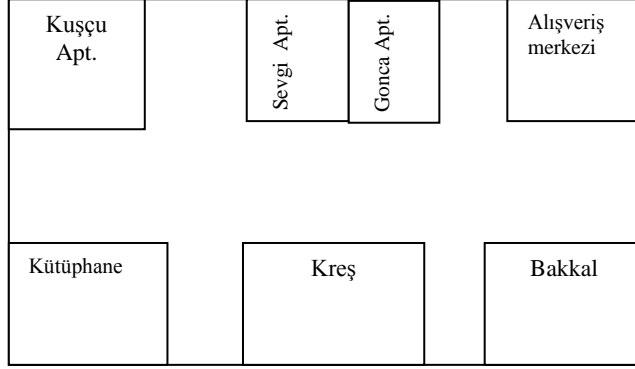
5.Gül sitesinde oturan Ayşe Hanım önce batı yönünde daha sonra sırasıyla güney ve doğu yönlerinde ilerlemiştir. Ayşe Hanım'ın gittiği yerler hangi seçenekte sırasıyla verilmiştir?

A) Ata sitesi, çocuk parkı, banka

B) Elmas sitesi, çocuk parkı, okul

C) Ata sitesi, market, banka

D) Elmas sitesi, market, okul



6. Gonca, Kuşçu apartmanından çıkıp önce kütüphaneye, sonra da kreşe gitti. Buna göre Gonca, sırasıyla hangi yönlere yürümüştür?

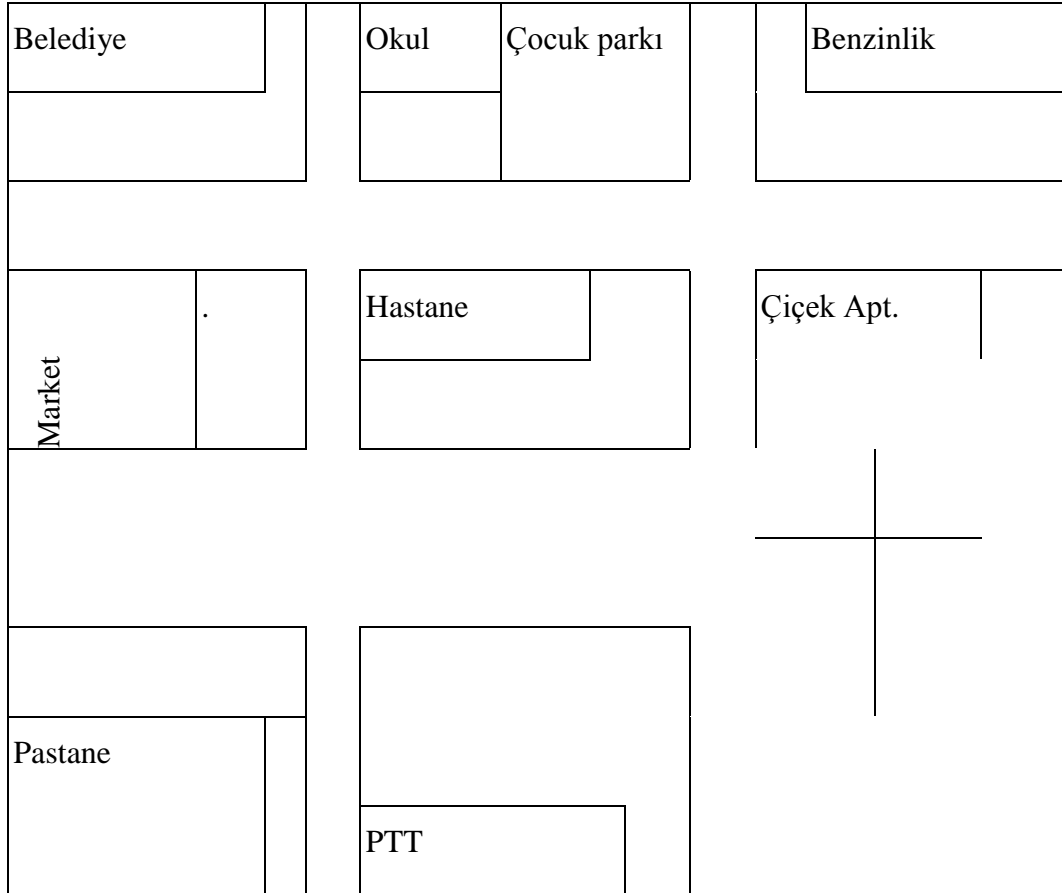
A)Güney– batı

B)Güney-doğu

C)Doğu-kuzey

D)Kuzey-doğu

Aşağıdaki krokiyi inceleyiniz. 7, 8,9.soruları krokiye göre yanıtlayınız.





7.Çocuk parkının doğusunda olan bina hangisidir?

A)Belediye B)Okul C)Benzinlik D)Hastane

8. Okul, Çiçek Apartmanına göre hangi yöndedir?

A)Kuzey B)Doğu C)Kuzeybatı D)Güneybatı

9. Yunus, okuldan çıkıp önce çocuk parkına, sonra da hastaneye gitti. Buna göre Yunus, sırasıyla hangi yönlere yürümüştür?

A)Batı – batı B)Batı – güney C)Güney – batı D)Doğu - güney

10.İyi bir kroki çizimi için aşağıdakilerden hangisi gerekmez?

A) İyi bir gözlemci olmak. B) Yön bilgisine sahip olmak.

C) Sembollerle ifade ederken dikkatli olmak. D) Ölçü kullanmak

**İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN UYGULANDIĞI  
DERS PLANI (3)**

**ÜNİTE ADI: YAŞADIĞIMIZ YER**

**ÖĞRENME ALANI: İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER**

**A.BİÇİMSEL BÖLÜM**

**Dersin adı:** Sosyal Bilgiler

**Konu:** Hava Olayları

**Sınıf:** 4

**Süre:** 40'+ 40'+40'

**Öğrenci Kazanımları:**

5.Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek, bulgularını resimli grafiklere aktarır.

**Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü:** Hava olayı, hava durumu, iklim

**Temel Beceriler:** Gözlem, karar verme

**Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri:** İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri Tekniği, Anlatım, Soru-cevap

**Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça:** Kaynak kitaplar: Sosyal Bilgiler Seviye yayınları, Sosyal Bilgiler Murat yayınları, Bilgiye Yolculuk Sosyal Bilgiler Bahçeşehir yayınları

Ders kitapları: Sosyal Bilgiler ders ve çalışma kitapları Okyay yayıncılık ve Tuna matbaacılık, çalışma yaprakları, hava grafikleri

**B.MUHTEVA BÖLÜMÜ**

**1.GİRİŞ BÖLÜMÜ**

Öncelikle sınıftaki öğrencilerin başarı, ırk, cinsiyet gibi durumları dikkate alınarak öğretmen tarafından 4 kişilik heterojen gruplar oluşturulur. Gruplar ders esnasında bir arada çalışacakları şekilde otururlar. Öğrenci takımlarını oluşturulurken şunlara dikkat edilir.

a) Öncelikle öğrenciler, başarı durumlarına göre en yüksek başarı gösterenlerden en düşük başarı gösterenlere doğru sıraya konular. Bunun için, sınav sonuçları kullanılır.

b) Sınıftaki öğrenci sayısı dörde bölünür. Artan öğrenci olursa başka takımlara eklenir beş kişilik takımlar oluşturulur.

c) Öğrencilerin başarı durumlarına göre oluşturulan listelerde, öğrencilere takım harfi verilir. Grup sayısı kadar harf kullanılır. Örneğin, altı grup oluşturulacaksa alfabenin ilk altı harfi (A, B,C, D, E, F) listelerdeki ilk altı öğrenciye verilir. Daha sonraki öğrenciler sondaki harften başlanarak tekrar harflenir. Eğer, bazı gruplar beş kişi olacaksa, başarı sıralamasında ortada olan öğrenciler o gruplara atanmak üzere harflenmezler.

#### Öğrencilerin Takımlara Atanması

---

	Sıra	Takım Adı
Yüksek Başarılı Öğrenciler	1	A
	2	B
	3	C
	4	D
	5	E
	6	F

---

	Sıra	Takım Adı
Orta Başarılı Öğrenciler	7	F
	8	E
	9	D
	10	C
	11	B
	12	A
	13	
	14	
	15	A
	16	B
	17	C
	18	D
	19	E
	20	F
	21	F
	22	E
23	D	
24	C	
25	B	
26	A	

d) Durum özeti yapraklarına takımlarda yer alan öğrencilerin adları yazılır.

Durum Özeti Yapağı								
Takım Adı:								
Takım Üyeleri	1	2	3	4	5	6	7	8
Gökçe								
Yeşim								
Mustafa								
Kemal								
Toplam Takım Puanı								
Takım Ortalaması								
Takım Ödülü								
Takım Ortalaması= Toplam Takım Puanı/Takım Üyelerinin Sayısı								

e)Başlangıç puanını saptayabilmek için geçmişteki sınav puanlarının ortalaması alınır.

#### Başlangıç Puanlarının Hesaplanması

Son Yılın Notu	Başlangıç Temel Puanı
A	90
A-/B+	85
B	80
B-/C+	75
C	70
C-/D+	65
D	60
E	55
Üç Testin Ortalamaları	
Gökçe'nin Puanları	90
	84
	87
	261/3=87
Gökçe'nin Başlangıç Puanı	87

#### Dikkati Çekme:

Öğretmen, öğrencilere “hava durumunu önceden bilmenin ne gibi yararlar sağladığını” sorarak derse başlar.

#### Güdüleme:

“Bu dersin sonunda meteorolojinin hava tahminlerini nasıl yaptığını, hava durumunu önceden bilmenin ne gibi yararlar sağladığını, hava durumu ile ilgili bilgilerin en çok hangi meslek gruplarını etkilediğini, hava tahminlerinde kullanılan

simgelerin açıklamalarını öğreneceğiz ve hava gözlemlerinin nasıl grafikleştirildiğini kavrayacağız” diyerek öğretmen derse geçer.

### **Gözden Geçirme:**

Öğretmen, hava durumunu önceden bilmenin insanların gündelik işlerini ve seyahatlerini planlaması açısından çok önemli olduğunu, insanlar, uçaklar, gemiler, üreticiler ve yöneticiler için son derece önemli olan hava durumu izleme ve tahminde bulunma görevini Devlet Meteoroloji Genel Müdürlüğü’nün gerçekleştirdiğini söyler.

### **Derse Geçiş:**

Hava durumunu önceden bilmenin ne gibi yaralar sağladığını,

Meteorolojinin hava tahminlerini nasıl yaptığını,

Hava tahminlerinde kullanılan simgelerin açıklamalarını,

Hava durumu ile ilgili bilgilerin en çok hangi meslek gruplarını nasıl etkilediğini, öğreneceğiz.

Hava gözlemlerinin nasıl grafikleştirildiğini kavrayacağız

## **2.GELİŞTİRME BÖLÜMÜ**

Öğretmen, konuyu hedefler doğrultusunda bir ders saatince öğrencilere sunar. Sunumda öğretmen aşağıda yazılı konulardan bahseder, gerekli açıklamalarda bulunur ve örneklerle sunumu destekler. Aşağıdaki faaliyetleri gerçekleştirir.

a) Hava durumunu önceden bilmenin yaraları

b)Hava tahminlerinin kim tarafından gerçekleştirildiği, hava tahminlerinin nasıl yapıldığı

c) Hava tahminlerinde kullanılan simgeler

d) Hava durumu ile ilgili bilgilerin en çok hangi meslek gruplarını etkilediği

e) Hava gözlemlerinin grafikleştirilmesi

Sunum sırasında sınıfa getirdiği hava durumu grafiklerinden yararlanır. Öğrencilere konu ile ilgili sorular sorar, yanlış cevaplar düzeltilir, doğru cevaplar pekiştirilir. Konunun daha iyi kavranabilmesi amacıyla örnekler verilir ve çeşitli grafikler üzerinde çalışılır. Böylece konunun daha iyi anlaşılması sağlanır.

Sorular/Etkinlikler	Cevaplar/Etkinlikler
1.Hava durumunu önceden bilmek ne yarar sağlar?	-İşlerimizi havaya göre ayarlarız.
2.Hava tahminini yapan kurumun adı nedir?	-Meteoroloji.
3.Hava durumu en çok hangi meslek gruplarını etkiler?	-Balıkçıklar, pilotlar.

ARA ÖZET: Hava durumunu önceden bilmenin insanların gündelik işlerini ve seyahatlerini planlaması açısından çok önemlidir. İnsanlar, uçaklar, gemiler, üreticiler ve yöneticiler için son derece önemli olan hava durumu izleme ve tahminde bulunma görevini Devlet Meteoroloji Genel Müdürlüğü'nün gerçekleştirir. Hava durumu en çok balıkçıları, pilotları, çiftçileri, üreticileri etkiler.

ARA GEÇİŞ: Öğretmen hava gözlemlerini grafikleştirirken dikkatli olmamız gerektiğini söyler. Bir sonraki ders başladığında, öğretmen önceden hazırlamış olduğu çalışma kâğıdını cevapları ile birlikte her takıma ikişer kopya şeklinde dağıtır. Öğrenciler çalışma yaprağı üzerinde takım halinde çalışırlar.

Takım çalışmasıyla ilgili aşağıda verilen kurallar öğrencilerin görebileceği biçimde yazılarak duvara asılır.

1. Öğrenciler takım arkadaşlarının çalışmasından sorumludur.
2. Bütün takım üyeleri öğrenene kadar hiç kimsenin işi bitmez.
3. Yardım isteyeceğiniz zaman öğretmenden önce takım arkadaşlarınıza başvurunuz.

4. Takım arkadaşları birbirleriyle yumuşak bir biçimde konuşmalıdır.

Öncelikle her öğrenci soruları bireysel olarak cevaplar ve cevap kâğıdından yanıtları kontrol eder. Eğer öğrencinin cevabı yanlış ise doğru yolun açıklanması ve konunun anlaşılması, diğer takım arkadaşlarının sorumluluğundadır. Öğrenciler çalışma yapraklarını tamamladıklarında bu konu ile ilgili soruları cevaplayabilecek düzeyde olmaları gerekir.

### HAVA OLAYLARI ÇALIŞMA KÂĞIDI



Aşağıdaki soruları kısaca cevaplayınız.

1. Meteorolojinin görevini kısaca açıklayınız. Meteoroloji hava tahminlerini nasıl yapar?

---

Hava durumunu izleme, geleceğe ilişkin tahminlerde bulunma görevi Meteorolojiye aittir. Sıcaklık, basınç, yağış, nem ve rüzgâr ölçülür. Meteoroloji balonu, gözlem istasyonu, uçaklardan veriler ve görüntüler alınır. Uydu görüntüleri alınır. Bu işlemlerden sonra hava tahmin haritaları oluşturulur. Uzmanlar bu verileri yorumlar ve hava tahmini yaparak, gerekli uyarıları kamuoyu ile paylaşır.

---

2. Hava tahminlerini kimlerin, hangi meslek gruplarının izlemesi daha önemlidir?

---

Hava tahminlerini halkın, gemicilerin, balıkçıların, üreticilerin, yöneticilerin, Türk silahlı kuvvetlerinin izlemesi onlar açısından önemlidir.

---



Aşağıdaki cümlelerden doğru olanların başına ( D),yanlış olanların başına (Y) yazınız

(D ) Meteoroloji hava koşullarını inceleyen ve sonuçlarını ortaya koyan bilim dalıdır.

(Y ) Deprem hava durumunun etkileyen atmosfer olaylarından biridir.

(Y)Kış mevsiminde her gün aynı hava olayını yaşarız.

(D)Hava olaylarını bilmek çiftçilerin, balıkçıların, pilotların işlerini kolaylaştırır.

(Y)Sıcaklığı barometre ile ölçeriz.

(D)Hava durumu tahminleri ifade edilirken sembol, sayı, grafiklerden yararlanır.

4.



Aşağıda verilen cümlelerdeki noktalı yerlere uygun sözcükleri

Meteoroloji

Hava olayları

Termometre

Hava olaylarıdır

\*Yağmur, kar, dolu, sis gibi olaylara \_\_hava olayları\_\_ denir.

\*Hava durumunun sıcaklık, yağış, rüzgâr, basınç vb. özelliklerini gözleme ve yorumlama çalışmaları \_\_meteoroloji\_\_ biliminin konusudur.

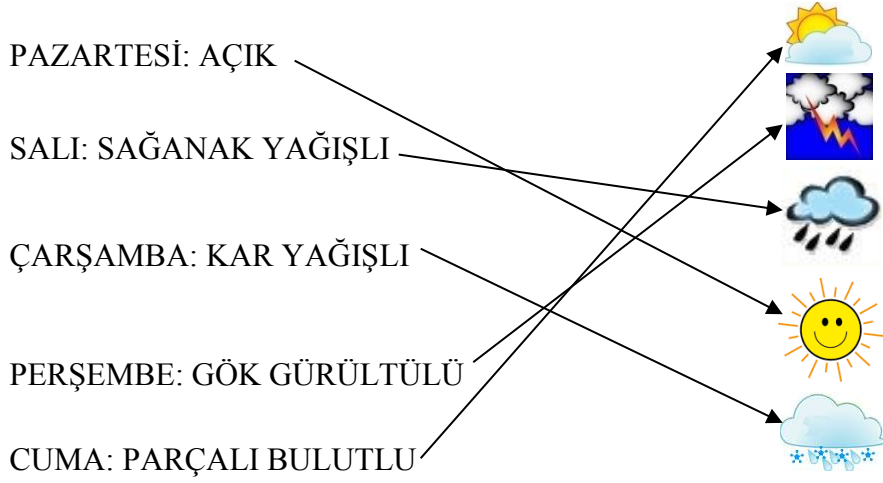
\*Hava sıcaklığını ölçen araca \_\_termometre\_\_ adı verilir.

\* "Sıcaklık, yağış, nem ve rüzgâr birer \_\_hava olaylarıdır\_\_ "

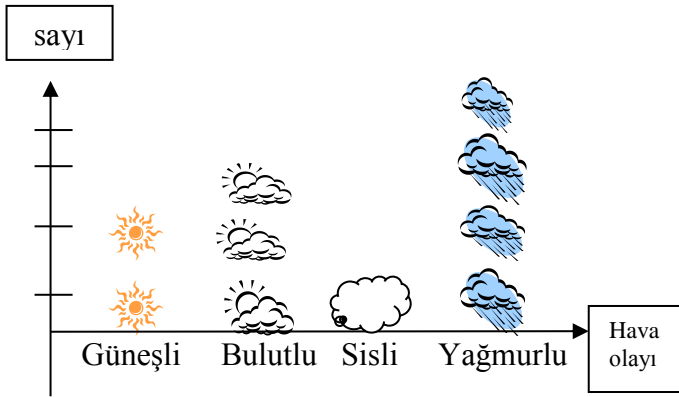
5.

Kırşehir'in beş günlük hava durum sonucunu inceleyerek, hangi günlük hava durumunun hangi sembolle ifade edilmesi gerektiğini eşleştirerek





6. Aşağıdaki soruların doğru yanıtlarını yuvarlak içine alarak işaretleyiniz.



(ilk dört soruyu, grafiğe göre cevaplandırın.)

1. Grafiğe göre, en fazla hangi hava olayı yaşanmıştır?

A. bulutlu B. sisli  C. yağmurlu D. güneşli

2. Grafiğe göre, en az hangi hava olayı görünmüştür?

A. bulutlu  B. sisli C. yağmurlu D. güneşli

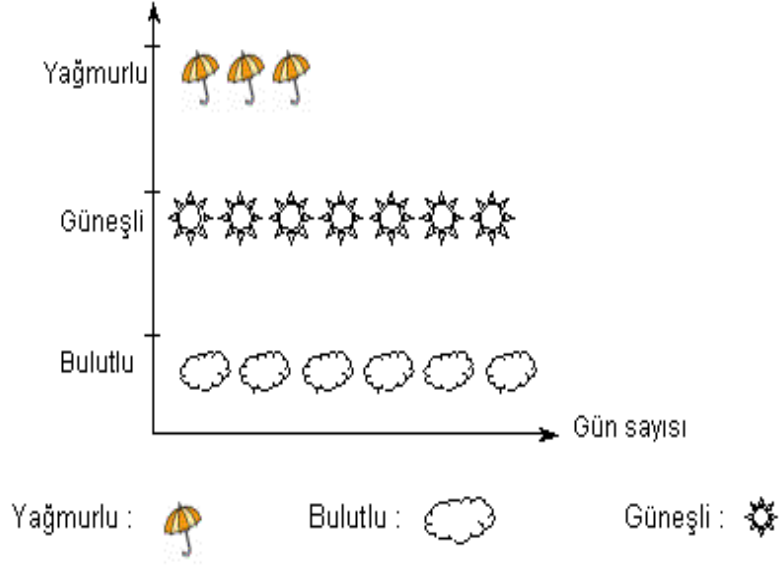
3. Grafiğe göre, kaç kere yağmur olayı görünmüştür?

A. 1 B. 2 C. 3  D. 4

4. Grafiğe göre, toplam kaç hava olayı not edilmiştir?

A. 10 B. 11 C. 9 D. 12

Aşağıda bir ilin on beş günlük hava gözlem grafiği verilmiştir. Grafiği inceleyerek soruları yanıtlayınız.  
(Doğru olanlarda Doğruyu, Yanlış olanlarda Yanlış işaretleiniz.)



Her simge 1 günü belirtmektedir.

5. Hava 6 gün bulutlu olmuştur.

Doğru ( ) Yanlış

6. Güneşli gün sayısı bulutlu gün sayısından azdır.

( ) Doğru  Yanlış

7. Hava 3 gün yağışlı olmuştur.

Doğru ( ) Yanlış

8. Hava 7 gün güneşli olmuştur.

Doğru ( ) Yanlış

## C.SONUÇ VE DEĞERLENDİRME BÖLÜMÜ

### Son Özet:

Hava durumunu önceden bilmenin insanların gündelik işlerini ve seyahatlerini planlaması açısından çok önemlidir. İnsanlar, uçaklar, gemiler, üreticiler ve yöneticiler için son derece önemli olan hava durumu izleme ve tahminde bulunma görevini Devlet Meteoroloji Genel Müdürlüğü'nün gerçekleştirir. Hava durumu en çok balıkçıları, pilotları, çiftçileri, üreticileri etkiler. Gruplar, takım çalışmalarını tamandıktan sonra, öğretmen konuyu özetler ve anlaşılmayan noktalar varsa açıklık getirir.

### Tekrar Güdüleme:

Öğretmen, öğrencilere hava durumunu önceden bilmenin ne gibi yararlar sağladığını, meteorolojinin hava tahminlerini nasıl yaptığını, hava tahminlerinde kullanılan simgelerin açıklamalarını, hava durumu ile ilgili bilgilerin en çok hangi meslek gruplarını nasıl etkilediğini öğrendiklerini ve hava gözlemlerinin nasıl grafikleştirildiğini kavradıklarını söyler.

### Kapanış:

Öğretmen, öğrencilere derse aktif şekilde katıldıkları için teşekkür eder. Sizden bir sonraki derse gelirken öğrendiğiniz konuları tekrar ederek gelmenizi istediğini söyler.

### Değerlendirme:

Öğrenciler, takım çalışmalarını tamandıktan sonra, öğrencilerin konuyu ne derece anladıklarını belirlemek üzere izleme testi verilir. Öğrenciler izleme testini bireysel olarak alırlar ve sonuçlar bireysel olarak puanlanır. Takımlara ödül verebilmek için önce bireysel ilerleme puanları sonra da takım puanları hesaplanır. Takım puanları, takımdaki öğrencilerin ilerleme puanlarının ortalaması alınarak elde edilir.

#### Takım Puanı Hesaplaması

Takım Adı:

Takım Üyeleri

Gökçe

1

2

3

4

5

6

7

8

30

Yeşim	30
Mustafa	20
Kemal	20
Toplam Takım Puanı	100
Takım Ortalaması	25
Takım Ödülü	Süper Takım

Takım Ortalaması= Toplam Takım Puanı/Takım Üyelerinin Sayısı

Sınav Puanı	Bireysel Gelişme Puanı
Bp'den 10 Puan düşük	0
Bp'den 1-10 Puan düşük	10
Bp'den 10 Puan Fazla	20
Bp'den 10 ve Üstü Puan Fazla	30
Yanlışsız Sınav (Bp'yi dikkate almadan)	30

Takım puanları her takımdaki öğrencilerin gelişme puanlarının ortalaması alınarak elde edilir. Takımlar bu ortalamalara bakılarak aşağıdaki listeye göre ödüllendirilir.

Ölçüt	Ödül
15	İyi
20	Çok İyi
25	Mükemmel

## HAVA OLAYLARI KONUSU KONU SONU SINAVI

1.Hava ölçümlerinde termometre aşağıdakilerden hangisini ölçmek için kullanılır?

- A) Sıcaklığı      B) Basıncı      C) Yağışı      D) Nemi

2."Sıcaklık, yağış, nem ve rüzgâr birer....." cümlesinde boş bırakılan kısma aşağıdakilerden hangisi yazılmalıdır?

- A.)Yağış çeşididir      B)Hava olayıdır  
C)Hava durumudur      D)Gözlem sonucudur

3.Aşağıdaki mesleklerden hangisi hava olaylarından etkilenmezler?

- A) Denizciler      B) Havacılar      C) Çiftçiler      D) Mimarlar


4.Atmosferde meydana gelen hava olaylarının oluşumunu, gelişimini ve değişimini nedenleri ile inceleyen ve bu hava olaylarının canlılar ve dünya açısından doğuracağı sonuçları araştıran bilim dalına ne denir?

- A)Meteoroloji      B)Arkeoloji      C)Antropoloji      D)Jeoloji


5.Aşağıdakilerden hangisi hava durumunu anlatmak için kullanılan ifadelerden biri **değildir**?


- A) Sisli      B) Sağanak karlı      C) Karla karışık yağmurlu      D) Parçalı bulutlu

6.Ayşe proje ödevi olarak bir hafta boyunca yaşadığı yerdeki havayı gözlemlemiş ve bu gözlemlerini grafiğe aktarmıştır. Ayşe her gözlemini bir de sembole göstermiş ancak bir sembolde hata yapmıştır. Aşağıda verilen bu sembollerden hangisi **yanlıştır**?

A)Pazartesi: Yağmurlu 

B)Salı: Sisli 

C)Çarşamba: Az bulutlu 

D)Perşembe: Kar yağışlı 

7.Defne, yaşadığı yerin hava gözlem grafiğini oluşturmak istemektedir. Defne'nin, bu çalışmasıyla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisini yapması **gerekmez**?

A)Yaşadığı yerdeki hava olaylarını gözlemlemelidir.

B) Grafiği için uygun semboller oluşturmalıdır.

C) Gözlem sonuçlarını not etmelidir.

D) Diğer illerdeki hava durumunu öğrenmelidir.



8. Yukarıda verilen hava durumunu gösteren sembollerden hangisi havanın gök gürültülü olduğunu gösterir?

A) I B) II C) III D) IV

9.Ülkemizde havayı gözlemleyip, hava tahminlerinde bulunmak ve kamuoyunu bu konuda bilgilendirmek görevi aşağıdakilerden hangisine aittir?

A)Devlet Hava Meydanları İşletmesine

B)Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğüne

C)Türk Hava Kurumuna

D)Türk Hava Yollarına

10.Aşağıdakilerden hangisi, hava olaylarından biridir?

A)Deprem B)Dolu C)Heyelan D)Yangın

**İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN UYGULANDIĞI  
DERS PLANI(4)**

**ÜNİTE ADI: YAŞADIĞIMIZ YER**

**ÖĞRENME ALANI: İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER**

**A.BİÇİMSEL BÖLÜM**

**Dersin adı:** Sosyal Bilgiler

**Konu:** Doğal ve Beşeri Çevre

**Sınıf:** 4

**Süre:** 40'+ 40'+40'

**Öğrenci Kazanımları:**

6.Çevresinde gördüğü doğal ve beşeri unsurları ayırt eder.

7.Efsane, destan, öykü, türkü ve şiirlerden yararlanarak yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

**Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü:** Çevre, doğal ortam, beşeri ortam

**Temel Beceriler:** Gözlem, karar verme, araştırma

**Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri:** İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi – Birlikte Öğrenme Tekniği, Soru-cevap

**Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça:** Kaynak kitaplar: Sosyal Bilgiler Seviye yayınları, Sosyal Bilgiler Murat yayınları, Bilgiye Yolculuk Sosyal Bilgiler Bahçeşehir yayınları

Ders kitapları: Sosyal Bilgiler ders ve çalışma kitapları Okyay yayıncılık ve Tuna matbacılık, çalışma yaprakları, öğrenme malzemesi.

**B.MUHTEVA BÖLÜMÜ**

**1.GİRİŞ BÖLÜMÜ**

Öncelikle sınıftaki öğrencilerin cinsiyet, yetenek, sosyo-ekonomik özgeçmiş, çalışkanlık vb. özellikleri dikkate alınarak 4 kişilik heterojen gruplar oluşturulur. Öğrenciler ders esnasında birbirine yakın, gruplar ise birbirlerinden uzak şekilde otururlar.

Grup içerisinde her üyeye bir görev verilir. Görevlerini nasıl yerine getirecekleri açıklanır.

a)Araştırmacı: Diğer gruplarla iletişim kurar, grubun araştırma işleri ile ilgilenir.

b)Yazıcı: Grubun kararlarını ve grubun raporunu yazar.

c)Özetleyici: grubun ulaştığı sonuç, karar ya da yanıtları kısaca açıklar

d) Malzemeci: Grubun gereksinim duyduğu malzemeleri, kaynakları getirir.

### **Dikkati Çekme:**

Öğretmen, öğrencilere çevresine gördükleri doğal ve beşeri unsurların neler olduğunu sorarak derse başlar.

### **Güdüleme:**

“Bu dersin sonunda doğal ve beşeri unsurların neler olduğunu, çevremizi tanımada edebi ürünlerden(şiiir, destan, efsane, öykü, türkü) yararlanabileceğimizi, çevremizde gördüklerimizin edebi ürünlere nasıl yansıtıldığını öğreneceğiz ve çevremizdeki doğal ve beşeri unsurlar arasındaki farklılıkları kavrayacağız” diyerek öğretmen derse geçer.

### **Gözden Geçirme:**

Öğretmen, çevremizi tanımada edebi ürünlerden yararlanabileceğini, doğal ve beşeri unsurları ayırt etmenin çok önemli olduğunu söyler.

### **Derse Geçiş:**

Doğal ve beşeri unsurların neler olduğunu, çevremizi tanımada edebi ürünlerden(şiiir, destan, efsane, öykü, türkü) yararlanabileceğimizi öğreneceğiz.

Çevremizde gördüklerimizin edebi ürünlere nasıl yansıtıldığını göreceğiz

Çevremizdeki doğal ve beşeri unsurlar arasındaki farklılıkları kavrayacağız.

## **2.GELİŞTİRME BÖLÜMÜ**

Öğretmen, konuyu kısaca öğrencilere sunar. Aşağıdaki soruları sorar.

Sorular/Etkinlikler

Cevaplar/Etkinlikler

1.Doğal unsurlar deyince akla neler gelir?

-Dağ, deniz, ova.

2.Beşeri unsurlar deyince akla neler gelir?

-Bina, yol, köprü.



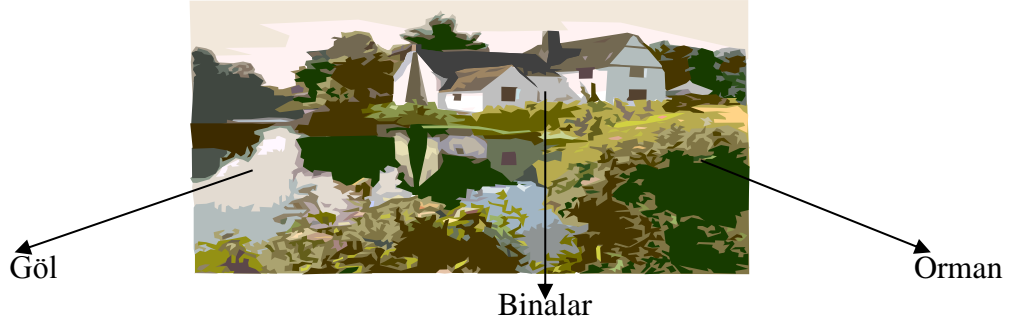
ARA ÖZET: İnsanın müdahalesi olmadan kendiliğinden oluşan, bitki, hayvan, ağaç, vadi, toprak, göl, deniz, akarsu, dere, dağ, tepe, ova, orman, ağaç, köpek, kedi gibi varlıklar doğal unsurlardır. Doğal çevreye müdahale ederek oluşturdukları yol, köprü, bina, baraj gibi unsurlar ise beşeri unsurlardır.

ARA GEÇİŞ: İnsanlar çevrelerinde gördükleri coğrafi özellikleri efsane, destan, şiir, öykü ve türkü ile yapıtlarına yansıtılmışlardır.

Her bir gruba bir tane olacak şekilde öğrenme malzemesi dağıtılır. Gruptaki öğrencilere öğrenme malzemesinden ortak yararlanmaları söylenir. Özetleyici görevindeki öğrencilerden konuyu okumaları istenir. Okuma işleminden sonra gruptaki öğrencilerin konuda geçen temel kavramları birbirlerine sıra ile anlatmaları istenir. Malzemeci grubun gereksinim duyduğu kaynakları, malzemeleri getirerek konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur. Konu ayrıntılı bir şekilde grup üyeleri tarafından araştırılır. Grup üyeleri yaptıkları araştırmaları gruptaki arkadaşlarına aktararak konunun öğrenilmesini sağlar.

## **DOĞAL VE BEŞERİ UNSURLAR**

İnsanlar yaşadığı çevrede pek çok unsurla etkileşim halindedir. Bu unsurlar insanların ihtiyaçlarının karşılanması için son derece önemlidir. Çevremize baktığımızda doğal unsurlarla beşeri unsurların iç içe olduğunu görürüz. Günümüzde doğal unsurların bilinçsizce yok edilmesi bazı sorunlara yol açmaktadır. İnsanların ihtiyaçlarını karşılarken doğal çevreye zarar vermemeye özen göstermek gerekir. Doğal çevreye verilecek zarar hayatımızı olumsuz yönde etkiler. Örneğin ormanı yok ederek bina yaparsak o yerleşim yerinde hava kirliliği, toprak kayması, toprak erozyonu, sel, kuraklık gibi birçok olayla karşılaşırız. Dere yataklarını ya da denizi doldurup ev yaparsak bir gün bu evin yıkılabileceğini düşünmemiz gerekir. Doğal çevrede yapılan değişiklikler çevrenin görünümünü de değiştirir. Yıllar önce yeşil alanlarla kaplı olan bir yerin yıllar sonra binalarla dolduğunu resimlerde görmek mümkündür. İnsanlar ihtiyaçları için yapacakları değişikliklerde doğal çevreye zarar vermemeyi ilke edinmelidirler.



### **Beşeri Unsurlar**

İnsanlar ihtiyaçlarını karşılamak için bir yere yerleşir. Yerleştikleri yerlere barınmak için evler yaparlar. Evlerine ulaşmak için yollar, köprüler inşa ederler. Su ihtiyaçlarını karşılamak için barajlar, kanallar yaparlar. Barajlardan elektrik üretirler. Elektriği evlere ulaştırmak için direkler dikerler. İnsanların yaptığı tüm bular beşeri unsurlardır. Doğal çevreye müdahale ederek oluşturdukları yol, köprü, bina, baraj gibi unsurlardır.

### **Doğal Unsurlar**

İnsanın müdahalesi olmadan kendiliğinden oluşan, bitki, hayvan, ağaç, vadi, toprak, göl, deniz, akarsu, dere, dağ, tepe, ova, orman, ağaç, köpek, kedi gibi varlıklar doğal unsurlardır.

### **Doğal Çevre:**

**Ova**, yükseltisi az olan, geniş ve çoğu zaman verimli düzlüklerdir. Tarım ve ulaşım elverişli yerlerdir.

**Dağ**, yüksekliği 500 m den fazla olan yükseltilere dağ denir. Çevresindeki alanlara göre çok yüksekte kalan yeryüzü şeklidir.

**Akarsu**, bir kaynaktan çıkıp bir göle, denize ulaşan sulara akarsu denir. Yağmur, yer altı suyu gibi su kaynaklarıyla beslenir.

**Plato ve yayla**, plato, akarsular tarafından yarılmış geniş düzlüklere verilen addır. Yayla ise genellikle hayvancılıkla uğraşılan bölgelerimizde yaz aylarında hayvanları

otlatmak amacıyla geçici olarak yerleşilen alanlara verilen addır. Yayla ekonomik amaçlı bir yerleşim yeri, plato ise bir yeryüzü şeklidir.

**Göl**, karadaki çöküntü alanlarını dolduran tatlı ya da tuzlu, az çok derin ve geniş su örtüsüne göl denir. Başka göl ve denizlerle bağlantısı yoktur.

**Deniz**, karalar üzerindeki büyük çukurlukların su dolmasıyla oluşan, başka deniz veya okyanuslarla bağlantılı tuzlu su kütleleridir.

**Ada**, dört tarafı sularla çevrili kara parçasıdır.

### **Beşeri Çevre:**

**Bina**, insanların barınmak için yaptıkları tek ya da çok katlı yapıdır.

**Yol**, ulaşımı sağlamak için yapılan, üzerinde yaya ve taşıtların gidip geldiği yerdir.

**Köprü**, yükselti farkı olan yerleri ya da arasından akarsu, deniz geçen yerleri birbirine bağlamak için inşa edilen yapıdır.

**Baraj**, elektrik üretmek ya da sulama yapmak amacıyla yapılan ve suların biriktirildiği yapıdır.

**Araçlar**, insanların ulaşımı, yük ve eşya taşımacılığı amacıyla üretilen motorlu ve motorsuz taşıtlardır.

### **Çevremizdeki Unsurların Edebi Ürünlere Yansıması**

İnsanlar çevrelerinde gördükleri coğrafi özellikleri efsane, destan, şiir, öykü ve türkü ile yapıtlarına yansıtmışlardır.

### **Peribacaları Efsanesi**

Bir zamanlar ülkelerin birinde korkunç büyüklükte devler yaşarmış. İnsanlar çok korktukları için devlerle çok iyi geçinmeye çalışırlarmış. Devler zaman zaman sinirlenirlermiş ve sinirlendiklerinde insanların üzerlerine ateş topları gönderirlermiş. Bu ateş topuna yakalanan insanlar yanıp, küle dönüşürlermiş. Günlerden bir gün bir padişahın yolu bu devlerin yaşadığı ülkeye düşmüş. Padişah zalim develerin

yeryüzüne çıkararak insanlara yine zulmedeceğini düşünüyormuş. Padişah halkını bir arada topladıktan sonra güvercine dönüşmelerini istemiş. Bu ülkede yaşayan diğer insanlar onları tanıyamamışlar. Güvercinlere dönüşen padişahın halkı sivri kayalıkların ucundaki odalarda yaşamaya devam etmişler.

### **Kız Kalesi Efsanesi**

Bir zamanlar bir kral ve kraliçe yaşarmış. Bunların tek isteği bir çocuk sahibi olmalarıymış. Sonunda kral muradına ermiş ve bir kız çocuğu olmuş. Saraya günlerden bir gün bir falcı gelmiş. Kral kızının geleceği ile ilgili bilgi almak için falcıya fal baktırmış. Falcı eline bakmış ve krala kızının öleceğini, onu bir yılanın öldüreceğini ve buna hiçbir şeyin engel olamayacağını söylemiş. Kral bunu duyunca çok üzülmüş, hemen denizin orasına bir kale inşa ettirmiş. Kızını bu kaleye taşımış ve orda koruma altına almak istemiş. Bir gün kızına saraydan sepet dolusu üzüm göndermiş, yılan ise bu sepetin içine girerek kralın kızını sokarak öldürmüştü. Kralı yaptırdığı kalede kızını koruyamamış.

### **Karakurt Kaplıcası Efsanesi**

Efsaneye göre beyin oğlu amansız bir hastalığa tutulur. Her tarafı yara-bere içinde kalır. Hekimler çare bulamazlar. Beyin umudu kesilir, kahyasını çağırarak uzak bir yere götürmelerini ve orada ölmesini emreder. Gözünün önünde erimektense, uzakta ölmesini ister. Oğlanı Emir burnu eteklerinde bulunan bir bataklığa bırakırlar. Buraya çok sayıda kurt, kuş gelmektedir. Kahya beyin yanına döner. Oğlanın orada kurtlar tarafından parçalanacağını, bir an önce bu illetten kurtulacağını düşünmektedirler. Oğlan çaresiz orada kalır. Tüyleyi dökülmüş, halsiz bir kutrun bataklığa girip çıktığını, çamura yattığını, kaynak suyundan içtiğini fark eder. Oğlan bu durumu izler. Kurt bu durumu üç gün boyunca tekrarlar ve iyileşmiş olarak çıkar. Oğlan bunu görünce bu bataklıkta bir şifa olduğunu düşünür. Kurdun yaptıklarını üç gün boyunca oğlan da tekrarlar. Üçüncü günün sonunda oğlan iyileşir ve babasının yanına döner. Babası oğlanı iyileşmiş görünce şaşırır. Oğlan yaşadıklarını anlatır. Bey hemen bataklığın olduğu yere bir hamam yaptırır ve kubbe koydurur, mescit yaptırır. O günden sonra buranın adı karakurt kaplıcası olarak anılır.

Çukurova bayramlığını giyerken,

Çıplaklığın üzerinden soyarken,

Şubat ayı kış yelini kovarken,

Cennet demek sana yakışır dağlar.

Karacaoğlan bu şiirinde ilkbahar mevsiminin gelişini müjdeliyor.

Bir an önce görülsün

diye Akdeniz,

Toroslarda ağaçlar,

Hep çocuk kalır.

Sunay Akın bu şiirinde Akdeniz'deki bitki örtüsünün özelliğini vurgulamıştır.

Öğrenme malzemesinin ardından çalışma yaprakları gruplara birer tane olacak şekilde dağıtılır. Gruptaki öğrencilerden verilen çalışma yaprakları üzerinde grupça çalışmaları istenir. Gruplar araştırmacılar aracılığı ile diğer grup üyeleri ile iletişim içinde olmalarını sağlar. Öğretmen öğrencilerin arasında dolaşarak sorulara açıklamalar getirir. Gruplar çalışmalarını sınıfa sunarlar.

## DOĞAL VE BEŞERİ UNSURLAR ÇALIŞMA KÂĞIDI

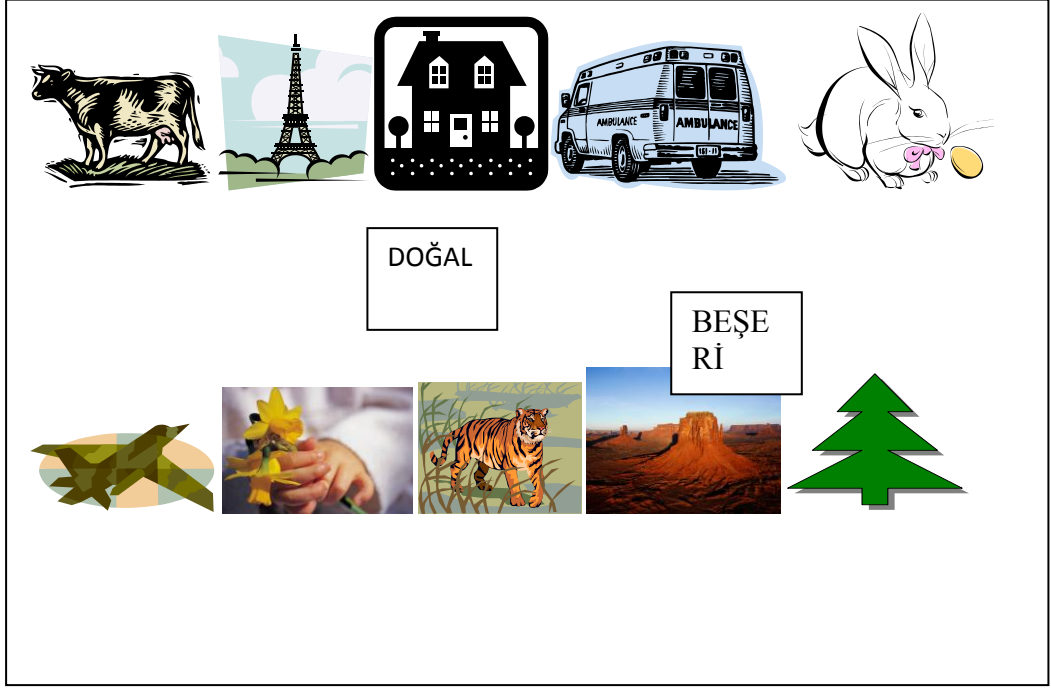
**Metinde geçen doğal unsurları kırmızı kalemle, beşeri unsurları ise siyah kalemle işaretleyin.**

Cumartesi sabahı erkenden kalktım. Pencereyi açtığımda cıvıl cıvıl öten kuşları duydum. Hemen üstümü giyinip dışarı çıktım. Mehmet Amca, her zamanki gibi büyük çınar ağacının altında sandalyeye oturmuş çayını duyulmuyordu. Hızlı adımlarla deniz kenarının yanından yürüyerek fırına gittim. Aldığım sıcak ekmekler elimi yakıyordu. Çocuk parkının içinden geçerek eve dönmeye karar verdim. Ancak parkta dolaşan kediler, ekmeğin kokusunu almış olacaklar ki peşimden geliyorlardı. Ben de çimenlerin üzerine oturup aldığım ekmekleri onlarla paylaşmaya karar verdim. Fakat birden elimde hiç ekmeğin kalmadığını gördüm. Peki, şimdi ne yapacağım, diye düşünmeye başladım.

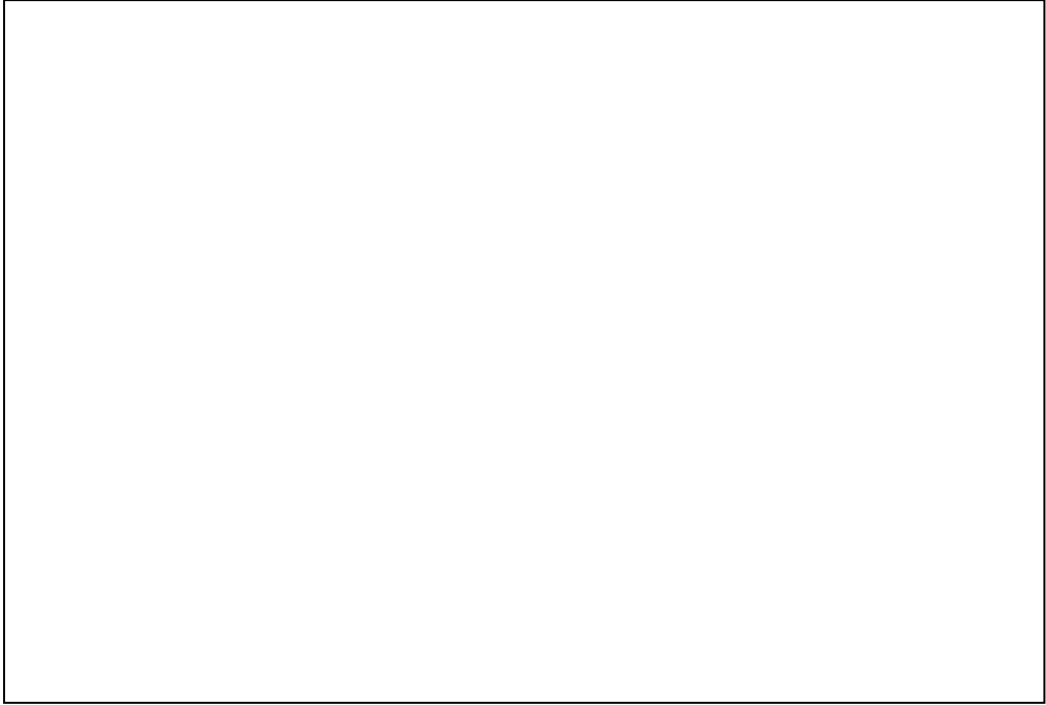
Aşağıda yer alan fotoğraf üzerinde doğal ve beşeri unsurları gösteriniz.



Aşağıdaki unsurların doğal mı beşeri mi olduğunu eşleştirerek gösteriniz.



Sadece beşeri unsurların yer aldığı bir resim çiziniz.



## C.SONUÇ VE DEĞERLENDİRME BÖLÜMÜ

### **Son Özet:**

İnsanın müdahalesi olmadan kendiliğinden oluşan, bitki, hayvan, ağaç, vadi, toprak, göl, deniz, akarsu, dere, dağ, tepe, ova, orman, ağaç, köpek, kedi gibi varlıklar doğal unsurlardır. Doğal çevreye müdahale ederek oluşturdukları yol, köprü, bina, baraj gibi unsurlar beşeri unsurlardır. Gruplar, takım çalışmalarını tamandıktan sonra, öğretmen konuyu özetler ve anlaşılmayan noktalar varsa açıklık getirir.

### **Tekrar Güdüleme:**

Öğretmen, öğrencilere doğal ve beşeri unsurların neler olduğunu, çevremizi tanımada edebi ürünlerden(şiir, destan, efsane, öykü, türkü) yararlanabildiğimizi, çevremizde gördüklerimizin edebi ürünlere nasıl yansıtıldığını öğrendik ve çevremizdeki doğal ve beşeri unsurlar arasındaki farklılıkları kavradıklarını söyler.

### **Kapanış:**

Öğretmen, öğrencilere derse aktif şekilde katıldıkları için teşekkür eder. Sizden bir sonraki derse gelirken öğrendiğiniz konuları tekrar ederek gelmenizi istediğini söyler.

### **Değerlendirme:**

Öğrenciler, grup sunumlarını tamandıktan sonra, öğrencilerin konuyu ne derece anladıklarını belirlemek üzere izleme testi verilir. Öğrenciler izleme testini bireysel olarak alırlar ve sonuçlar bireysel olarak puanlanır. Öğretmen seçtiği gruptan herhangi bir üyeye ya da tüm grup üyelerine konu ile ilgili olarak sorular sorar. Grupların ve öğrencilerin verdikleri cevaplara ve çalışma yapraklarına göre ve grup üyelerinin çalışmalarını değerlendirme formuna göre değerlendirme yapılır.



Grup üyelerinin çalışmalarını değerlendirme formu

3-Evet 2-Kısmen 1-Hayır

Grup İsmi	Grup Üyelerinin Adları			
Gruba fikirleri ile katkı sundu.				
Bilgilerini grup arkadaşları ile paylaştı.				
Diğer grup üyelerine destek oldu, yardım etti.				
Grup uyum içinde çalıştı.				
Diğer grupların sunumlarını dikkatle dinledi.				
Kaynakları ve malzemeleri herkesle paylaştı.				
Başarılı olan arkadaşlarını destekledi.				
Herkesin anladığından emin oldu ve kontrol etti.				

## DOĞAL VE BEŞERİ ÇEVRE KONUSU KONU SONU SINAVI

1. Araba ile bir süre otoyolda gittikten sonra, yan yola geçtik, eski bir köprüden geçerek sahile ulaştık.

Bu bilgide değinilen unsurlardan hangisi doğal çevre unsurudur?

- A) Sahil      B) Araba      C) Yol      D) Köprü



2. Yukarıdaki fotoğrafta aşağıdaki doğal ortam unsurlarından hangisi **yoktur**?

- A) Göl      B) Dağ      C) Ağaçlar      D) Ova

3. Aşağıdakilerden hangisi insan yapımı unsur **değildir**?

- A) Karakaya barajı      B) Damlatış mağarası  
C) Boğaz köprüsü      D) Hacı Bektaş Veli Türbesi

4. Aşağıdakilerden hangisi çevrenin doğal unsurlarından **değildir**?

- A) Dağ      B) Göl      C) Otomobil      D) Irmak

5. Aşağıdaki yerlerden hangisinde beşeri ortam unsurları daha fazladır?

- A) Yayla      B) Köy      C) Kasaba      D) Şehir

6. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi **doğrudur**?

- A) Doğal unsurlar insanlar tarafından yapılırlar.  
B) Ormandaki ağaç insan yapısı unsura örnektir.

C)Deniz, doğal unsura örnektir.

D)İnsan yapısı unsurların çoğu doğada vardır.

7.Aşağıdakilerden hangisi kız kalesi ile ünlü turistik yerlerimizdendir?

A)İstanbul B)Mersin C)Antalya D)Muğla

8.Akarsuyun üzerindeki baraj çok güzel görünüyordu. Dağa çıktıkça tüneller azalıyordu. Uçsuz bucaksız ovalar yemyeşildi. Yukarıdaki paragrafta kaç tane doğal unsurdan söz edilmiştir?

A)2 B)3 C)4 D)5



9.Yukarıdaki görsellerden kaç tanesini beşeri unsurlara örnek olarak gösterebiliriz?

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

10. Aşağıdakilerden hangisi doğal çevreyi korumak için yapılması gerekenlerden biri **değildir**?

A) Doğal kaynakları bilinçli kullanmak

B) Yaşadığımız yeri temiz tutmak

C) Geri dönüşümlü atıkları değerlendirmek

D) Ormanları tarla açmak için kesmek

## İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN UYGULANDIĞI

### DERS PLANI (5)

ÜNİTE ADI: YAŞADIĞIMIZ YER

ÖĞRENME ALANI: İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER

#### A.BİÇİMSEL BÖLÜM

**Dersin adı:** Sosyal Bilgiler

**Konu:** Doğal Afetler

**Sınıf:** 4

**Süre:** 40'+ 40'+40'

**Öğrenci Kazanımları:**

8.Doğal afetler karşısında hazırlıklı olur.

**Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü:** Afet

**Temel Beceriler:** Sınıflama, karar verme

**Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri:** İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi – Grup Araştırması Tekniği, Soru-cevap, Beyin Fırtınası, Tartışma

**Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça:** Kaynak kitaplar: Sosyal Bilgiler Seviye yayınları, Sosyal Bilgiler Murat yayınları, Bilgiye Yolculuk Sosyal Bilgiler Bahçeşehir yayınları

Ders kitapları: Sosyal Bilgiler ders ve çalışma kitapları Okyay yayıncılık ve Tuna matbacılık

#### B.MUHTEVA BÖLÜMÜ

##### 1.GİRİŞ BÖLÜMÜ

Öğretmen, öğrencilere doğal afetler konusunu grup araştırması tekniğinden yararlanarak öğreneceklerini söyler.

**Dikkati Çekme:**

Öğretmen, öğrencilere bildiğiniz doğal afetler hangileridir sorarak derse başlar.

**Güdüleme:**

“Bu dersin sonunda, doğal afetlerin neler olduğunu, deprem öncesinde-deprem sırasında-deprem sonrasında neler yapmamamız gerektiğini, nasıl davranmamız gerektiğini, deprem tahliye çantasının nasıl hazırlandığını ve içinde neler bulunması gerektiğini öğreneceğiz” diyerek öğretmen derse geçer.

### **Gözden Geçirme:**

Öğretmen, doğal afetler karşısında çok dikkatli olmamız gerektiğini, afetlerle ilgili gerekli önlemleri daha önceden almamızın can ve mal kaybını önleme açısından önemli olduğunu söyler.

### **Derse Geçiş:**

Doğal afetlerin neler olduğunu,

Deprem öncesinde-deprem sırasında-deprem sonrasında neler yapmamamız gerektiğini, nasıl davranmamız gerektiğini,

Deprem tahliye çantasının nasıl hazırlandığını ve içinde neler bulunması gerektiğini öğreneceğiz.

Öğrenciler, ders kitabı ve sınıfa getirilen kaynak kitapları gözden geçirerek; beyin fırtınası tekniğinden yararlanarak, tartışır ve konuyu alt konulara ayırırlar. Alt konu başlıkları belirlenir, tahtaya yazılır.

Aynı alt konuya ilgi duyan öğrenciler bir araya gelerek grup oluşturulur. Sınıftaki öğrencilerin cinsiyet, yetenek, özgeçmiş açısından heterojen olması sağlanır. Grup üyeleri ders esnasında birbirlerine yakın şekilde otururlar.

Grup üyeleri birlikte çalışarak, seçtikleri alt konuları nasıl araştıracaklarını planlarlar. Kaynaklar belirlenir. Grup üyeleri kendi aralarında iş bölümü yaparlar. Grup içerisinde her üye bir görev alır. Görevleri nasıl yerine getirecekleri grup üyeleri tarafından belirlenir. Öğretmen, öğrencilere grup görev dağılımı içeren bir örnek sunar. Bu örnekte grup üyelerine şu görevler verilebilir:

a) Araştırmacı: Diğer gruplarla iletişim kurar, grubun araştırma işleri ile ilgilenir.

b) Yazıcı: Grubun kararlarını ve grubun raporunu yazar.

c) Özetleyici: grubun ulaştığı sonuç, karar ya da yanıtları kısaca açıklar

d) Malzemeci: Grubun gereksinim duyduğu malzemeleri, kaynakları getirir.

## **2.GELİŞTİRME BÖLÜMÜ**

Gruplar planlarını uygulayarak araştırmayı yaparlar. Her öğrenci araştırma sürecine aktif şekilde dâhil edilir. Gerekli bilgiler toplanır ve düzenlenir. Öğretmen, öğrencilerin kullanacakları kaynakları düzenler. Konu ayrıntılı bir şekilde grup

üyeleri tarafından araştırılır. Grup üyeleri yaptıkları araştırmaları gruptaki arkadaşlarına aktararak konunun iyice öğrenilmesini sağlar.

Öğretmen, grupların raporlarında sunum sırasında konuyu açıklığa kavuşturmaları, kullandıkları kaynaklar hakkında bilgi verme, soru-cevap etkinliklerine yer verme, araştırma ve rapor hazırlama sürecinde her üyenin belli bir görevi yerine getirerek aktif şekilde katılması konusunda öğrencileri yönlendirir. Gruplar çalışmalarını bir rapor haline getirirler, sınıfa sunarlar. Sunum sırasında görsel-işitsel araçlardan yararlanması konusunda öğrenciler yönlendirilir. Hazırlanan raporlar diğer öğrencilerini dikkatini çekecek nitelikte ve konunun iyice öğrenilmesini sağlayacak nitelikte olmalıdır.

### **C. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME BÖLÜMÜ**

#### **Son Özet:**

Gruplar, takım çalışmalarını tamandıktan sonra, öğretmen konuyu özetler ve anlaşılmayan noktalar varsa açıklık getirir.

#### **Tekrar Güdüleme:**

Öğretmen, doğal afetlerin neler olduğunu, deprem öncesinde-deprem sırasında-deprem sonrasında neler yapmamamız gerektiğini, nasıl davranmamız gerektiğini, deprem tahliye çantasının nasıl hazırlandığını ve içinde neler bulunması gerektiğini” öğrendiklerini söyler.

#### **Kapanış:**

Öğretmen, öğrencilere derse aktif şekilde katıldıkları için teşekkür eder. Sizden bir sonraki derse gelirken öğrendiğiniz konuları tekrar ederek gelmenizi istediğini söyler.

#### **Değerlendirme:**

Öğrenciler, grup sunumlarını tamandıktan sonra, öğrencilerin konuyu ne derece anladıklarını belirlemek üzere izleme testi verilir. Öğrenciler izleme testini bireysel olarak alırlar ve sonuçlar bireysel olarak puanlanır. Sınav soruları

öğrencilerin hazırladığı raporlara göre oluşturulur. Ayrıca öğrencilerin konuyu nasıl araştırdıkları, konu ile ilgili hangi sonuca ulaştıkları ve sunumları da değerlendirilir.

### Grup Sunumu Değerlendirme Formu

	İyi	Orta	Kötü
1.Konunun anlaşılabilirliği			
2.Konuyla ilgili örnekler			
3.Sunumun açıklığı			
4.Sınıfın sorduğu sorulara verilen yanıtlar			
5.Konuya hâkim olma			
6.Sınıftaki öğrencilerin katılımını sağlama			
7.Konunun önemli noktalarına dikkat çekme			

## DOĞAL AFETLER KONUSU KONU SONU SINAVI

1. Aşağıdakilerden hangisi doğal afetlerden biri **değildir**?

- A)Çığ B) Deprem C)Elektrik çarpması D) Orman yangını

2.Yer kabuğunun altında bulunan fay hatlarının kırılması sonucu ortaya çıkan yeryüzünde sarsıntılara yol açan doğal afete.....denir.Bu ifadede boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- A)Deprem B) Heyelan C)Toprak kayması D) Çığ

3.Sismograf, aşağıdakilerden hangisi ile ilgili bir alettir?

- A)Yağış B)Basınç C)Deprem D)Sıcaklık

4.Deprem ile ilgili bilgilerden hangisi **yanlıştır**?

- A) Ülkemiz deprem kuşağında yer almaktadır  
B) Depremlerin ne zaman olacağı önceden bilinmez  
C) Depremler, doğal çevrenin bozulması sunucunda oluşmaktadır  
D)Depreme karşı insanların alacağı hiçbir önlem yoktur.

5.Ülkemizde en çok zarar veren doğal afet türü hangisidir?

- A)Deprem B)Heyelan C)Sel D)Çığ

6.Doğal afetler için aşağıdakilerden hangisi **söylenemez**?

- A)Doğal afetlerden korunmak için gerekli önlemler almalıyız.  
B) Doğal afetler karşısında insanın alabileceği hiçbir önlem yoktur.  
C) Doğal afetlerin bazısının ne zaman olacağı belli değildir.  
D) Doğal afetlerden en çok zarar vereni depremdir.



7. Hangisi depremin yıkıcı etkilerine karşı alınabilecek önlemlerden **değildir**?

- A) Binaları az katlı yapmak
- B) Sivil savunma ekipleri kurmak
- C) Zemin koşullarına uygun inşaat teknolojileri kullanmak
- D) Deprem kuşağındaki bölgelerde yerleşim yerleri kurmamak

8. Aşağıdakilerden hangisi deprem çantasında bulunması gereken malzemelerden **değildir**?

- A) Yedek pil-fener
- B) Su-kuru gıda
- C) Gazete
- D) Gerekli ilaçlar

9. Deprem olmadan önce de bazı hazırlıkların yapılması gerekmektedir. Aşağıdakilerden hangisi deprem öncesinde yapabileceğimiz davranışlardan biridir?

- A) Su ve gaz vanalarını açmalıyız.
- B) Deprem çantası hazırlamalıyız
- C) Sarsıntı biter bitmez binadan içeri girmeliyiz.
- D) Evin en güvenli yerinde tehlikenin geçmesini beklemeliyiz

10. Aşağıdakilerden hangisi deprem anında yapılması gereken doğru davranışlardan biridir?

- A) Çöküp, bir masa ya da sıranın altına girerek kendimizi korumalıyız.
- B) Yangın merdivenine ve çıkışlara doğru koşmalıyız.
- C) Hemen evden dışarı çıkmalıyız.
- D) Yüksek binaların yanında durmalıyız.

**EK.2: “YAŞADIĞIMIZ YER” ÜNİTESİNE AİT KAZANIMLAR (HEDEF VE DAVRANIŞLAR) VE DİZGELİ EĞİTİMİN UYGULANDIĞI DERS PLANLARI**

**ÜNİTE ADI: YAŞADIĞIMIZ YER**  
**ÖĞRENME ALANI: İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER**

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili temel kavramların anlam bilgisi**

**Davranışlar:**

- 1."Yön, kroki, kuş bakışı, doğal unsur(dağ, ova, vadi, yayla),beşeri unsur(yerleşim),deprem" kavramlarının ne anlama geldiğini söyleme
- 2.Bu kavramlara yakın çevresinden bilinen örnekler söyleme
- 3.Bunları bir cümle içinde doğru kullanıp söyleme, yazma

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili temel ilkeler bilgisi**

**Davranışlar:**

- 1.Çeşitli yöntemlerden yararlanarak çevresindeki herhangi bir nesnenin kendisine göre bulunduğu yönü bulacağını söyleme, yazma(seçip işaretleme)
2. Çevresinde gördüklerini şekil ve şemalarla anlatacağını söyleme, yazma(seçip işaretleme)
- 3.Çizdiği şekil ve şemalarda kullandığı sembolleri açıklayan bir bölüm oluşturacağını söyleme, yazma(seçip işaretleme)
4. Çevresindeki bir yerin krokisini çizeceğini söyleme, yazma(seçip işaretleme)
- 5.Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek, bulgularını resimli grafiklere aktaracağını söyleme, yazma(seçip işaretleme)
- 6.Çevresinde gördüğü doğal ve beşeri unsurları ayırt edeceğini söyleme, yazma(seçip işaretleme)
7. .Efsane, destan, öykü, türkü ve şiirlerden yararlanarak yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunacağını söyleme, yazma(seçip işaretleme)
8. Doğal afetler karşısında hazırlıklı olacağını söyleme, yazma(seçip işaretleme)

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili temel ilkeleri anlayabilme**

**Davranışlar:**

- 1.Yukarıdaki ilkelere neden uyması gerektiğini kendi cümleleriyle açıklayıp söyleme
2. Yukarıdaki ilkelere kendinden yeni örnek söyleme

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili temel ilkeleri yeni durumlarda kullanabilme Davranışlar:**

- 1.Çeşitli yöntemlerden yararlanarak çevresindeki herhangi bir nesnenin kendisine göre bulunduğu yönü bulma
2. Çevresinde gördüklerini şekil ve şemalarla anlatma
3. Çizdiği şekil ve şemalarda kullandığı sembolleri açıklayan bir bölüm oluşturma
4. Çevresindeki bir yerin krokisini çizme
5. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek, bulgularını resimli grafiklere aktarma
6. Çevresinde gördüğü doğal ve beşeri unsurları ayırt etme
7. .Efsane, destan, öykü, türkü ve şiirlerden yararlanarak yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunma
8. Doğal afetler karşısında hazırlıklı olma
- 9.Bu ilkeleri sınıf ortamında dramatize edip gösterme.

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili sınıfta karşılaştığı sorunlara yeni çözümler önerebilme**

**Davranışlar:**

- 1.Sorunla ilgili yeni çözümü açıklayıp yazma söyleme
- 2.Yeni çözümün dayandığı temelleri örneklendirerek yazma, söyleme

**HEDEF: Yaşadığım Yerin bazı özelliklerini fark ediş**

**Davranışlar:**

- 1.Çevresindeki yer şekillerinin neler olduğunu söyleme
- 2.Oralara gezi düzenleme
- 3.Çevresini inceleme
- 4.Deprem hazırlıklarını yapma
- 5.Çevresindeki masalları, şarkıları vb. toplama
- 6.Kroki ile ilgili oyunlar düzenleme

**ÜNİTE YA DA KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ**

Yön. kroki, kuş bakışı, doğal unsur(dağ, ova, vadi, yayla),beşeri unsur(yerleşim),deprem” kavramlarının anlamları

Yön. kroki, kuş bakışı, doğal unsur(dağ, ova, vadi, yayla),beşeri unsur(yerleşim),deprem” ile ilgili ilkeler

Kurallara neden uymalıyız

Kuralları yeni durumlara nasıl uygulayabiliriz

Yön. kroki, kuş bakışı, doğal unsur(dağ, ova, vadi, yayla),beşeri unsur(yerleşim),deprem” ile ilgili bazı öneriler

### **ANA NOKTA**

Yön, güneşe göre konum belirlemedir. Yönlerini bulmayı bilmeyen canlılar yaşayamaz.

### **YARDIMCI NOKTALAR**

Çeşitli yöntemlerle çevremizdeki herhangi bir nesnenin bize göre bulunduğu yönü bulmalıyız. Çevremizde gördüklerimizi şekil ve şemalarla anlatmalıyız. Çizdiğimiz şekil ve şemalarda kullandığımız sembollerini açıklayan bir bölüm oluşturmalıyız. Çevremizdeki bir yerin krokisini çizmeliyiz. Çevremizde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek, bulgularını resimli grafiklere aktarmalıyız. Çevremizde gördüğümüz doğal ve beşeri unsurları ayırt etmeliyiz. Efsane, destan, öykü, türkü ve şiirlerden yararlanarak yaşadığımız yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunmalıyız. Doğal afetler karşısında hazırlıklı olmalıyız.

**DİZGELİ EĞİTİMİN UYGULANDIĞI**  
**DERS PLANI (1)**

**ÜNİTE ADI: YAŞADIĞIMIZ YER**

**ÖĞRENME ALANI: İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER**

**A.BİÇİMSEL BÖLÜM**

**Dersin adı:** Sosyal Bilgiler

**Konu:** Yönler

**Sınıf:** 4

**Süre:** 40'+ 40'+40'

**Öğrenci Kazanımları /Hedef ve Davranışlar:**

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili temel kavramların anlam bilgisi**

**Davranışlar:**

- 1."Yön" kavramının ne anlama geldiğini söyleme
- 2.Bu kavrama yakın çevresinden bilinen örnekler söyleme
- 3.Bunları bir cümle içinde doğru kullanıp söyleme, yazma

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili temel ilkeler bilgisi**

**Davranışlar:**

- 1.Çeşitli yöntemlerden yararlanarak çevresindeki herhangi bir nesnenin kendisine göre bulunduğu yönü bulacağını söyleme, yazma(seçip işaretleme)

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili temel ilkeleri anlayabilme**

**Davranışlar:**

- 1.Yukarıdaki ilkelere neden uyması gerektiğini kendi cümleleriyle açıklayıp söyleme
2. Yukarıdaki ilkeye kendinden yeni örnek söyleme

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili temel ilkeleri yeni durumlarda kullanabilme**

**Davranışlar:**

- 1.Çeşitli yöntemlerden yararlanarak çevresindeki herhangi bir nesnenin kendisine göre bulunduğu yönü bulma

9.Bu ilkeleri sınıf ortamında dramatize edip gösterme.

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili sınıfta karşılaştığı sorunlara yeni çözümler önerebilme**

**Davranışlar:**

- 1.Sorunla ilgili yeni çözümü açıklayıp yazma söyleme
- 2.Yeni çözümün dayandığı temelleri örneklendirerek yazma, söyleme

**Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü: Yön****Temel Beceriler: Gözlem****Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri: Dizgeli Öğretim**

**Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça:** MEB'nca kabul edilen çeşitli Sosyal Bilgiler kitapları

Kaynak kitaplar: Sosyal Bilgiler Seviye yayınları, Sosyal Bilgiler Murat yayınları, Bilgiye Yolculuk Sosyal Bilgiler Bahçeşehir yayınları

Ders kitapları: Sosyal Bilgiler ders ve çalışma kitapları Okyay yayıncılık ve Tuna Matbacılık

Hayat Ansiklopedisi. Pusula, sözlük ve ansiklopediler

Renkli Resim Seti I:Güneşin konumu ve yönler (Gölgeler Oyunu)

Bir tahta ya da plastik tabaka, bir iğne, bir mıknatıs, içi su dolu bir kap

Karagöz, Hacivat, Tom, Jeri, Şirin Baba, Gargamel vb.kuklalar

Bu konuyla ilgili örnek olay

Bu konuyla ilgili öğrencilerin yaptıkları dramatizasyonlar

**B.MUHTEVA BÖLÜMÜ****1.GİRİŞ BÖLÜMÜ****Dikkati Çekme:**

ÖRNEK OLAY:"Kayak merkezinde kar fırtınasına yakalanan baba oğul yollarını kaybederler. Fırtına olduğundan izleri de kaybolmuştur. Çevrelerini de göremiyorlar. Ellerinde pusula da yok. Baba, oğul kayak merkezine nasıl ulaşacaklarını düşünmektedirler. Bu koşullar altında baba, oğul kayak merkezini nasıl bulabilirler? Siz olsaydınız onlara nasıl bir yol önerirdiniz?"Sorusunu öğretmen sınıfa yönelterek öğrencilerden cevaplar almaya çalışır. Öğretmen, cevapları almaya başlanmadan önce bir süre bekler ve sonra öğrencilerin yanıtlarını gerekçeli olarak açıklamalarını ister. Öğretmen, öğrenci yanıtlarının doğru ya da yanlış olduğu hakkında yorum yapmaz.

**Güdüleme:**

Öğretmen, öğrencilere “yön bulmayı bilmenin, yaşamımızı daha da kolaylaştırabileceğini” söyler.

**Gözden Geçirme:**

Öğretmen, öğrencilere” yönlerle ilgili karşılaştığımız sorunlara yeni çözümler bulabileceklerini” söyler.

**Derse Geçiş:**

Bu dersimizde: çevremizdeki nesnelerin bulunduğu yere göre yönümüzü nasıl belirleyeceğimizi öğreneceğiz. Yön ve coğrafi yön kavramını, ana ve ara yönleri, yön bulma yöntemlerini öğreneceğiz ve yönleri şema üzerinde göstereceğiz.

**2.GELİŞTİRME BÖLÜMÜ**

Öğretmen, Güneşin konumu ve yönler resim setini öğrencilere gösterir. Bu etkinliği yaparken sunu tekniğinden yararlanır. Öğretmen, öğrencilere bu resimde neler gördüklerini sorar. Her öğrencinin defterlerine resim setinde gördükleri ile ilgili birkaç cümle yazmaları söylenir. Öğretmen, öncelikle parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı verir, parmak kaldıran yoksa rastgele seçtiği öğrencilere söz hakkı vererek yazdıklarını okumaları istenir ve yazdıkları ile ilgili neden böyle düşündükleri sorulur. Öğretmen resim seti üzerinde konu ile ilgili kısa bir açıklama yapar. Öğrencilere sorular yöneltir ve bir süre bekledikten sonra yanıtlarını açıklamaları istenir. Öğrencilerin doğru cevapları pekiştirilir, yanlış cevaplar resim setinden yararlanarak öğrenciye buldurulmaya çalışılır.

**Öğretmen Soruları/ Etkinlikleri**

- 1.Ana yönler nelerdir?
- 2.Ara yönler nelerdir?
- 3.Yönler neye göre belirleniyor?
- 4.Güneş nerden doğar?
- 5.Güneş nerden batar?
- 6.Güneşe önümüzü dönersek yönleri nasıl ifade ederiz?

**Öğrenci Cevapları/ Etkinlikleri**

- Doğu, Batı, Kuzey, Güney
- Bilmiyoruz.
- Bilmiyoruz.
- Doğudan.
- Batıdan.
- Önümüz doğu, arkamız batıyı gösterir.



7.Güneşe sağ kolumuzu uzatırsak -Sağımız doğu, solumuz batıyı gösterir.  
yönleri nasıl ifade ederiz?

Öğretmen her öğrenciden ana ve ara yönler tablosu yapmaları istenir. Öğrenciler beyaz bir kâğıda çizerler ve bu tabloyu sınıfa sunarlar. Ayrıca her öğrencinin sınıfa göre ana ve ara yönleri bulup, göstermesi sağlanır. Doğru cevaplar pekiştirilir, yanlış cevaplar ipucu, dönüt, düzeltme ile düzeltilmeye çalışılır.

ARA ÖZET: Yönlerin, güneşin doğuşuna ve batışına göre belirlendiğini, güneşin doğudan doğup; batıdan battığını, kuzey-güney-doğu-batı olmak üzere dört ana yön ve kuzeydoğu-kuzeybatı-güneydoğu-güneybatı olmak üzere dört ara yön olduğunu bilmeliyiz.

Öğretmen, öğrencilere yön bulma yöntemlerinin öğrenilmesinde küçük grup tartışması tekniğinden yararlanacaklarını söyler. Öğrenciler yedi küçük gruba ayrılırlar. Her gruba yön bulma yöntemlerinden biri verilir. (Güneşten, pusuladan, karınca yuvalarından, bahçeye dikilecek çubuktan yani gölge boyundan, ağaç ya da kayaların yosunlu bölgelerinden, kutup yıldız'ından, minarelerden yararlanarak yön bulma konuları küçük gruplara verilir.) Öğrencilere belli bir süre verilir, bu süre içinde öğrenciler kendi grupları içinde konuları tartışırlar. Konular tartışıldıktan sonra her grup kendi konuları ile ilgili kısa bir sunum hazırlayarak, sınıfta sunarlar. Sunum sırasında diğer grup üyeleri konuyu dikkatli bir şekilde dinlerler.

ARA GEÇİŞ: Öğretmen, yönümüzü bulmada güneşten, pusuladan, karınca yuvalarından, bahçeye dikilecek çubuktan yani gölge boyundan, ağaç ya da kayaların yosunlu bölgelerinden, kutup Yıldızı'ndan, minarelerden yararlanabileceğimizi söyler ve grup üyelerinin sunumundan sonra aşağıdaki soruları sorar.

Sorular/ Etkinlikler	Cevaplar/ Etkinlikler
1.Yönler neye göre belirleniyor?	-Güneşe.
2.Güneş nerden doğar?	-Doğudan.
3.Güneş nerden batar?	- Batıdan.
4.Güneşe sağ kolumuzu uzatırsak yönleri nasıl ifade ederiz?	-Sağımız doğu, solumuz batıyı gösterir.

ARA ÖZET: Yönümüzü bulmada ilk olarak güneşten yararlanırız. Güneşin doğduğu tarafa sağ kolumuz, battığı tarafa sol kolumuz gelecek şekilde kollarımızı açalım. Bu durumda sağımız doğu, solumuz batı, önümüz kuzey, arkamız güney yönünü gösterir.

ARA GEÇİŞ: Öğretmen yönümüzü bulmada yararlanacağımız diğer bir yöntemin de pusulayı kullanmak olduğunu söyler ve grup üyelerinin sunumundan sonra aşağıdaki soruları sorar.

Sorular/ Etkinlikler	Cevaplar/ Etkinlikler
1.Pusulanın renkli ucu hangi yönü gösterir?	-Kuzeyi.
2.Pusulanın renkli ucunun gösterdiği yöne önümüzü dönersek yönleri nasıl ifade ederiz?	-Önümüz kuzey, arkamız güneyi, sağımız doğuyu, solumuz batıyı gösterir.

ARA ÖZET: Yönümüzü bulmada pusuladan da yararlanırız. Pusula saate benzer. Ortasında sağa sola hareket eden bir ibresi vardır. İbrenin koyu ucu her zaman kuzeyi gösterir. Pusula ile yönümüzü doğru belirlemek için pusulanın yatay tutulması ve onu etkileyecek demir vb. metallere uzak olması gerekir.

ARA GEÇİŞ: Öğretmen yönümüzü bulmada yararlanacağımız diğer bir yöntemin de karınca yuvalarından yararlanmak olduğunu söyler ve grup üyelerinin sunumundan sonra aşağıdaki soruları sorar.

Sorular/ Etkinlikler	Cevaplar/ Etkinlikler
1.Karınca yuvalarının ağzı hangi yönü gösterir?	-Güneyi.
2.Karıncalar topraklarını neden kuzeye için biriktirir?	-Kuzeyden gelen rüzgârlardan korunmak için biriktirir.

ARA ÖZET: Yönümüzü bulmada karınca yuvalarından da yararlanırız. Karıncalar yuvalarından çıkardıkları toprakları kuzeyden esen soğuk rüzgârlardan

korunmak için yuvanın kuzeyine biriktirir (Kuzey Yarım Kürede). Buna göre diğer yönleri belirleyebiliriz.

ARA GEÇİŞ: Öğretmen yönümüzü bulmada yararlanacağımız diğer bir yöntemin de bahçeye dikilecek çubuktan yararlanmak olduğunu söyler ve grup üyelerinin sunumundan sonra aşağıdaki soruları sorar.

Sorular/ Etkinlikler	Cevaplar/ Etkinlikler
1.Yönümüzü bulmada gölge boyundan nasıl yararlanırsınız?	-Bahçeye bir çubuk dikerek.
2.En kısa gölge boyu hangi yönü gösterir?	-Kuzeyi.

ARA ÖZET: Yönümüzü bulmada bahçeye dikilecek çubuktan, yani gölge boyundan da yararlanırsınız. Güneşten yararlanarak yönümüzü çubuk yöntemi ile de bulabiliriz. Öğle saatinde güneş gökyüzünde olabileceği en yüksek noktadadır. Bu sırada gölgeler en kısa şekliyle görülür. Gölgenin en kısa olduğu öğle vaktindeki yönü kuzeyi gösterir. Düz bir yere bir çubuk dikeriz. Belirli saatlerde çubuğun gölgesini ölçeriz. Gölgenin en kısa olduğu öğle vaktinde gösterdiği yön kuzeydir. Diğer yönleri de buna göre belirleyebiliriz.

ARA GEÇİŞ: Öğretmen yönümüzü bulmada yararlanacağımız diğer bir yöntemin de ağaç ya da kayaların yosunlu bölgelerinden yararlanmak olduğunu söyler ve grup üyelerinin sunumundan sonra aşağıdaki soruları sorar.

Sorular/ Etkinlikler	Cevaplar/ Etkinlikler
1.Ağaçların ve kayaların yosun tutan yüzleri hangi yönü gösterir?	-Kuzeyi.

ARA ÖZET: Yönümüzü bulmada ağaç ya da kayaların yosunlu bölgelerinden de yararlanırsınız. Binaların, kayaların, ağaç gövdelerinin yosun tutan yüzeyleri kuzeyi gösterir. Kuzeyi belirledikten sonra diğer yönleri bulabiliriz.

ARA GEÇİŞ: Öğretmen yönümüzü bulmada yararlanacağımız diğer bir yöntemin de Kutup Yıldızından yararlanmak olduğunu söyler ve grup üyelerinin sunumundan sonra aşağıdaki soruları sorar.

Sorular/ Etkinlikler	Cevaplar/ Etkinlikler
1.Kutup yıldızı hangi yönü gösterir?	-Kuzeyi.
2.Kutup yıldızının diğer bir adı nedir?	-Demirkazık.

ARA ÖZET: Yönümüzü bulmada ağaç ya da kayaların Kutup Yıldızından da yararlanırız. Bulutsuz gecelerde yönümüzü bulmak için Kutup Yıldızı'ndan yararlanabiliriz. Kutup Yıldızı'nın yeri hiç değişmediğinden devamlı kuzeyi gösterir. Sürekli aynı yönü gösterdiğinden Kutup Yıldızı'nın diğer adı da Demirkazık'tır. Kuzeyi bulunca diğer yönleri kuzeye göre bulabiliriz.

ARA GEÇİŞ: Öğretmen yönümüzü bulmada yararlanacağımız diğer bir yöntemin de minarelerden yararlanmak olduğunu söyler ve grup üyelerinin sunumundan sonra aşağıdaki soruları sorar.

Sorular/ Etkinlikler	Cevaplar/ Etkinlikler
1.Minarelerin şerefelerinin kapısı hangi yönü gösterir?	-Güneyi.

ARA ÖZET: Yönümüzü bulmada minarelerden de yararlanırız. Minarelerin şerefelerindeki kapılar daima güneye bakar. Güneyi bulunca diğer yönleri kuzeye göre bulabiliriz.

Her öğrencinin defterlerine sınıfın yaptığı küçük grup tartışması tekniğinden öğrendikleri ile ilgili birkaç ilke yazmaları söylenir. Öğretmen, öncelikle parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı verir, parmak kaldıran yoksa rastgele seçtiği öğrencilere söz hakkı vererek yazdıklarını okumaları istenir ve yazdıkları ile ilgili gerekçeleri açıklamaları istenir. Öğrencilere aşağıdaki soruları yöneltir ve bir süre bekledikten sonra yanıtlarını açıklamaları istenir. Öğrencilerin doğru cevapları pekiştirilir, yanlış cevaplar ipucu, dönüt, düzeltmeden yararlanarak düzeltilir. Öğrencilere “yönleri bilmezsek, yaşamımız zorlaşır” ilkesi buldurulur.

## Sorular/ Etkinlikler

- 1.Yön bulmada kullanılan yöntemleri sayınız?
2. Karıncalar toprağı yuvalarının hangi yönüne yığar?
3. Kayaların ve ağaçların gövdelerinin yosunlu yüzü hangi yönü gösterir?
4. Pusuladaki N harfi hangi yönü gösterir?
5. Sol kolunu güneşin doğduğu tarafa doğru uzatan birinin arkası hangi yönü gösterir?
6. Bahçeye dikilen bir çubuğun öğle saatinde en kısa gölgesinin ters uzantısı hangi yönü gösterir?

Öğrenciler getirdikleri bir tahta ya da plastik tabaka, bir iğne, bir mıknatıs, içi su dolu bir kap gibi araç gereçlerden yararlanarak oyuncak pusula yaparlar. Ardından bir grup öğrencinin yön kavramı ile ilgili hazırladığı kısa oyun sınıfta dramatize ettirilir. Oyun üzerinde tartışılır ve bir sonuca varılır. Öğrenciler yön kavramını sözlükten, ansiklopediden yararlanarak bulup, yazarlar, cümle içinde kullanırlar.

## C.SONUÇ VE DEĞERLENDİRME BÖLÜMÜ

### Son Özet:

Öğretmen,”yönün güneşe göre konum belirleme olduğunu ve yönlerini bulmayı bilmeyen canlıların yaşayamayacağını” söyler. Öğretmen anlaşılmayan noktalar varsa açıklık getirir.

### Tekrar Güdüleme:

Öğretmen, öğrencilere yön bulmayı bilmenin yaşamımızı kolaylaştırdığını söyler. Çevremizdeki nesnelere bulunduğu yere göre yönümüzü nasıl belirleyeceğimizi, yön ve coğrafi yön kavramını, ana ve ara yönleri, yön bulma yöntemlerini öğrendiklerini ve yönleri şema üzerinde rahatlıkla gösterebileceklerini söyler.

**Kapanış:**

Öğretmen, öğrencilere derse aktif şekilde katıldıkları için teşekkür eder. Sizden bir sonraki derse gelirken öğrendiğiniz konuları tekrar ederek gelmenizi istediğini söyler.

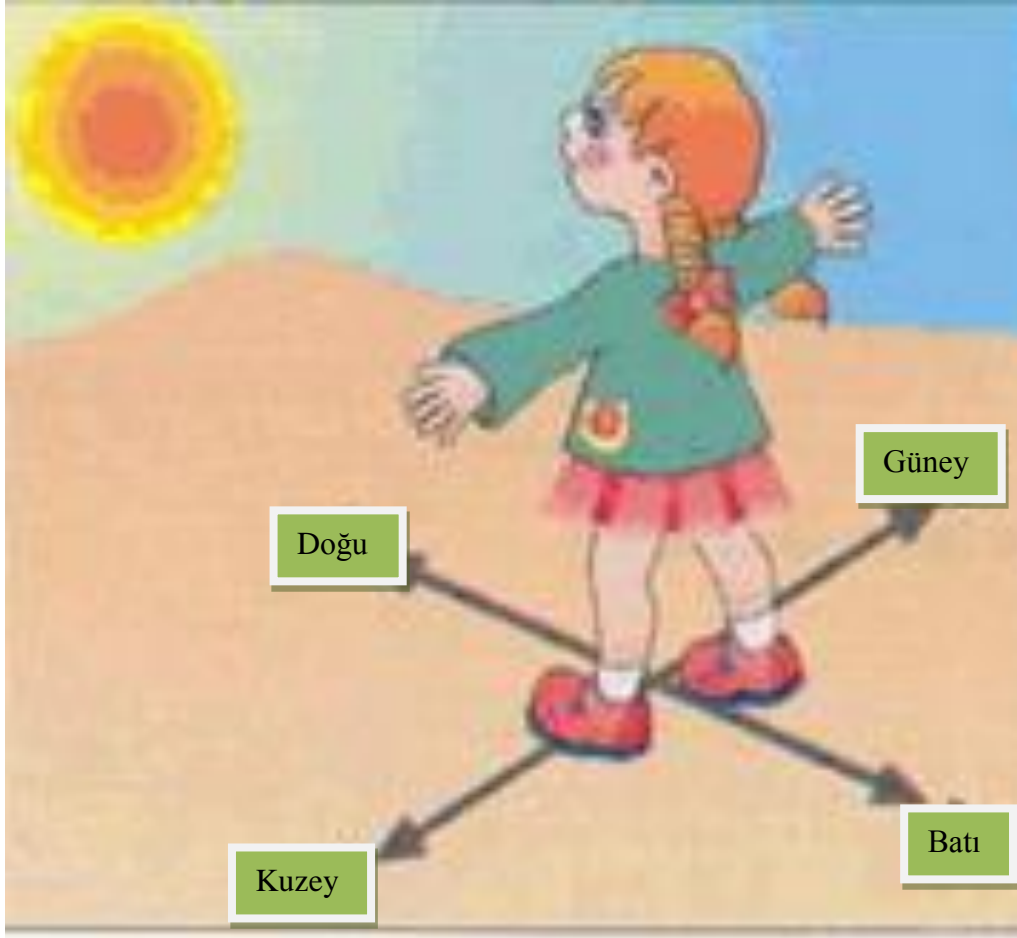
**Değerlendirme:**

Öğrenciler bireysel olarak konu sonu sınavına alınır. Değerlendirme yapılır.

Aşağıdaki sorular sorulur:

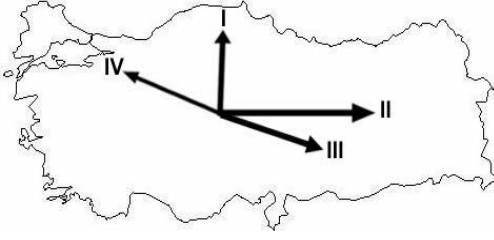
- 1."Yön nedir?" açıklayınız?
- 2.Yön bulma yöntemlerini kısaca açıklayınız?
- 3.Pusula ne işe yarar? Açıklayınız.
- 4.Ana yönleri ve ara yönleri sayınız?

Renkli Resim Seti I Güneşin konumu ve yönler



*Güneş'ten yararlanarak yön bulma*

## YÖNLER KONUSU KONU SONU SINAVI



1. Yukarıdaki haritada bazı yönler Romen rakamları ile gösterilmiştir. Romen rakamları ile verilen yönler hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

\_\_\_\_\_ I \_\_\_\_\_ II \_\_\_\_\_ III \_\_\_\_\_ IV

- A) Güney Batı Kuzeybatı Güneybatı
- B) Kuzey Doğu Kuzeydoğu Kuzeybatı
- C) Güney Doğu Güneybatı Kuzeydoğu
- D) Kuzey Doğu Güneydoğu Kuzeybatı

2. Yön bulmada en güvenilir araç aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Harita
- B) Pusula
- C) Ölçek
- D) Kroki

3. Bulutsuz bir gecede yön bulmamızı sağlayan yıldız aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Büyük ayı
- B) Küçük ayı
- C) Kova
- D) Kutup yıldızı

4. Aşağıdakilerden hangisi yön bulma yöntemlerinden biri **değildir**?

- A) Bulutların hareketlerini incelemek
- B) Pusula kullanmak
- C) Karınca yuvalarına bakarak
- D) Güneş tam tepede iken dik bir çubuğun gölgesini incelemek



5. Ali'nin sağ eli Güneş'in doğduğu tarafı, sol eli de battığı tarafı gösterdiğine göre Ali'nin önü hangi yöne dönüktür?

- A) Doğu      B) Batı      C) Kuzey      D) Güney



6. Yukarıdaki şehirlerden hangisi Türkiye'nin güney batısında yer almaktadır?

- A) İstanbul      B) Muğla      C) Mardin      D) Artvin

7. Kayaların ve ağaçların yosun tutan yüzleri hangi yönü gösterir?

- A) Doğu      B) Kuzey      C) Güney      D) Batı

8. Ormanda yolunu kaybeden bir kişi yönü **en doğru** biçimde aşağıdakilerden hangisine bakarak bulur?

- A) Kutup yıldızı 'na      B) Karınca yuvalarına  
C) Pusulaya      D) Ağaç gövdelerine

9. Pusulanın renkli ucunun gösterdiği tarafa yüzümüzü dönersek, sağ kolumuz hangi yönü gösterir?

- A) Batı      B) Kuzey      C) Doğu      D) Güney

10. Karınca yuvalarının ağzı hangi yönü gösterir?

- A) Kuzey      B) Batı      C) Doğu      D) Güney

## DİZGELİ EĞİTİMİN UYGULANDIĞI

### DERS PLANI (2)

ÜNİTE ADI: YAŞADIĞIMIZ YER

ÖĞRENME ALANI: İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER

#### A.BİÇİMSEL BÖLÜM

**Dersin adı:** Sosyal Bilgiler

**Konu:** Kroki

**Sınıf:** 4

**Süre:** 40'+ 40'+40'

**Öğrenci Kazanımları /Hedef ve Davranışlar:**

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili temel kavramların anlam bilgisi**

**Davranışlar:**

- 1."Kroki" kavramının ne anlama geldiğini söyleme
- 2.Bu kavrama yakın çevresinden bilinen örnekler söyleme
- 3.Bunları bir cümle içinde doğru kullanıp söyleme, yazma

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili temel ilkeler bilgisi**

**Davranışlar:**

2. Çevresinde gördüklerini şekil ve şemalarla anlatacağını söyleme, yazma(seçip işaretleme)
- 3.Çizdiği şekil ve şemalarda kullandığı sembolleri açıklayan bir bölüm oluşturacağını söyleme, yazma(seçip işaretleme)
4. Çevresindeki bir yerin krokisini çizeceğini söyleme, yazma(seçip işaretleme)

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili temel ilkeleri anlayabilme**

**Davranışlar:**

- 1.Yukarıdaki ilkelere neden uyması gerektiğini kendi cümleleriyle açıklayıp söyleme
2. Yukarıdaki ilkelere kendinden yeni örnek söyleme

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili temel ilkeleri yeni durumlarda kullanabilme**

**Davranışlar:**

2. Çevresinde gördüklerini şekil ve şemalarla anlatma

3. Çizdiği şekil ve şemalarda kullandığı sembolleri açıklayan bir bölüm oluşturma

4. Çevresindeki bir yerin krokisini çizme

9. Bu ilkeleri sınıf ortamında dramatize edip gösterme.

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili sınıfta karşılaştığı sorunlara yeni çözümler önerebilme**

**Davranışlar:**

1. Sorunla ilgili yeni çözümü açıklayıp yazma söyleme

2. Yeni çözümün dayandığı temelleri örneklendirerek yazma, söyleme

**HEDEF: Yaşadığımız Yerin bazı özelliklerini fark ediş**

**Davranışlar:**

3. Çevresini inceleme

6. Kroki ile ilgili oyunlar düzenleme

**Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü: Yer**

**Temel Beceriler: Gözlem**

**Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri: Dizgeli Öğretim**

**Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça:** MEB'nca kabul edilen çeşitli Sosyal Bilgiler kitapları ve dergileri, Hayat Ansiklopedisi.

Kaynak kitaplar: Sosyal Bilgiler Seviye yayınları, Sosyal Bilgiler Murat yayınları, Bilgiye Yolculuk Sosyal Bilgiler Bahçeşehir yayınları

Ders kitapları: Sosyal Bilgiler ders ve çalışma kitapları Okyay yayıncılık ve Tuna Matbacılık

Kroki, sözlük ve ansiklopediler,

Renkli Resim Seti II: Resimli Kroki(Doğal ve beşeri öğeleri içeren kroki)

Renkli Resim Seti III: Kale fotoğrafları

Renkli Resim Seti IV: Define Arıyoruz(Kroki içine saklanmış define)

Renkli Resim Seti V: Uçak, hava alanı ve pilota yardım edelim

Karagöz, Hacivat, Tom, Jeri, Şirin Baba, Gargamel vb.kuklalar

Bu konuyla ilgili öğrencilerin yaptıkları dramtizasyonlar

**B.MUHTEVA BÖLÜMÜ**

**1.GİRİŞ BÖLÜMÜ**

**Dikkati Çekme:**

”Kroki nedir, kroki çizerken nelere dikkat etmeliyiz, krokiyi hangi amaçla kullanırız?” Sorularını öğretmen sınıfa yönelterek öğrencilerden cevaplar almaya çalışır. Öğretmen, cevapları almaya başlanmadan önce bir süre bekler ve sonra öğrencilerin yanıtlarını gerekçeli olarak açıklamalarını ister. Öğretmen, öğrenci yanıtlarının doğru ya da yanlış olduğu hakkında yorum yapmaz.

**Güdüleme:**

Öğretmen, öğrencilere “kroki hazırlamada; çevremizde gördüklerimizi şekil ve şemalarla anlatabilmenin ve çizdiğimiz şekil ve şemalarda kullandığımız sembollerini açıklayan bir bölüm oluşturmanın bir yeri tarif edebilme açısından önemli” olduğunu söyler.

**Gözden Geçirme:**

Öğretmen, öğrencilere” çevrelerinde gördüklerini şekil ve şemalarla anlatabileceklerini, kroki hazırlayabileceklerini ve krokiyi kullanabileceklerini” söyler.

**Derse Geçiş:**

Bu dersimizde:

Krokinin ne anlama geldiğini,

Krokinin yaşamımızda sağladığı kolaylığı, krokide kullanılan semboller ve özelliklerini,

Kroki hazırlayabilmeyi ve kroki kullanabilmeyi ve krokiye göre yer tarif edebilmeyi öğreneceğiz.

**2.GELİŞTİRME BÖLÜMÜ**

Öğretmen, Resimli Kroki (Doğal ve beşeri öğeleri içeren kroki) resim setini öğrencilere gösterir. Bu etkinliği yaparken sunu tekniğinden yararlanır. Öğretmen, öğrencilere bu resim setinde neler gördüklerini sorar. Her öğrencinin defterlerine resim setinde gördükleri ile ilgili birkaç cümle yazmaları söylenir. Öğretmen, öncelikle parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı verir, parmak kaldıran yoksa rastgele seçtiği öğrencilere söz hakkı vererek yazdıklarını okumaları istenir ve yazdıkları ile ilgili neden böyle düşündükleri sorulur. Öğretmen resim seti üzerinde konu ile ilgili kısa bir açıklama yapar. Öğrencilere sorular yöneltir ve bir süre

bekledikten sonra yanıtlarını açıklamaları istenir. Öğrencilerin doğru cevapları pekiştirilir, yanlış cevaplar resim setinden yararlanarak öğrenciye buldurulmaya çalışılır.

Sorular/ Etkinlikler

Cevaplar/ Etkinlikler

1.Krokide neler var?

-Pınarlı Kasabasının krokisi var.

2.Kroki çizerken nelere dikkat ediliyor?

-Küçültülerek çizmeye, semboller kullanmaya.

3.Bunlara dikkat etmezsek neler olabilir?

-Kroki çiziminde yanlışlık yapabiliriz.

4.Belediye binasının güneyinde

-Petrol Ofisi.

ne yer almaktadır?

5.Çiftliğin kuzeyinde ne yer

-Sağlık Ocağı.

almaktadır?

6.Petrol ofisinin batısında ne yer

-Çiftlik.

almaktadır?

7.Pınarlı kasabasının etrafında

-Belediye, sağlık ocağı, petrol ofisi, yer şehri, çiftlik.

altı neler yer almaktadır?

8.Kroki nedir?

-Bir yerin kuşbakışı çizimidir.

9.Krokinin özellikleri nelerdir?

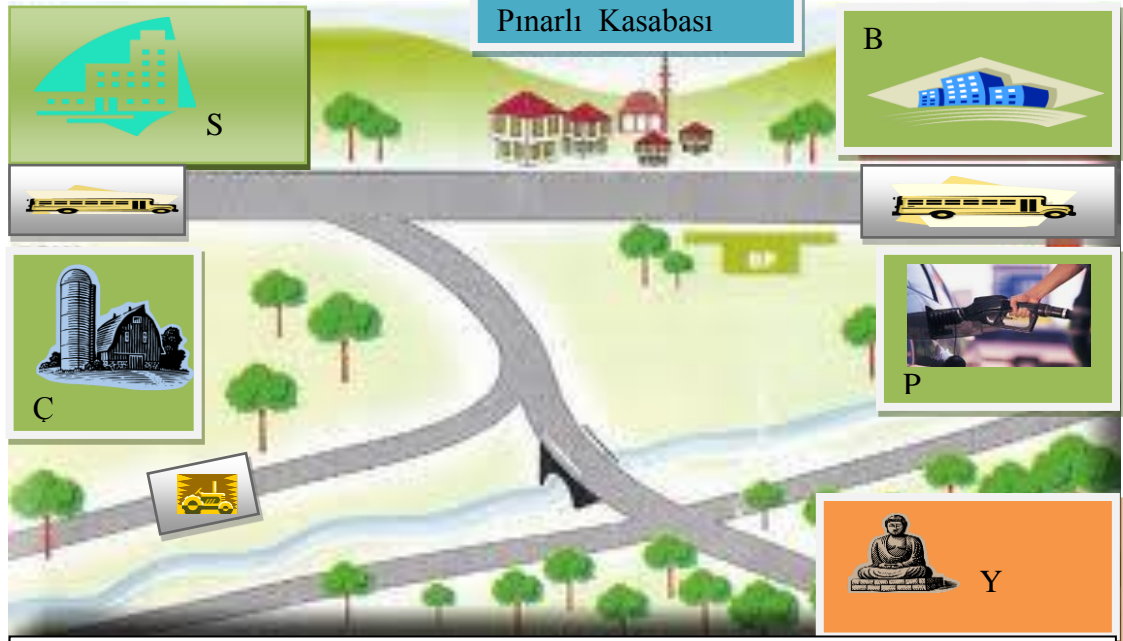
-Kabataslak çizilir.

10.Krokide sembolleri açıklayan bir

-Evet.

bölüm oluşturulmuş mu?

## Renkli Resim Seti II Resimli Krokî



Yukarıda Pınarlı kasabasının krokisi verilmiştir. Krokide kullanılan sembollerin anlamları aşağıda açıklanmıştır. Soruları yandaki yön levhasını dikkate alarak cevaplayınız.

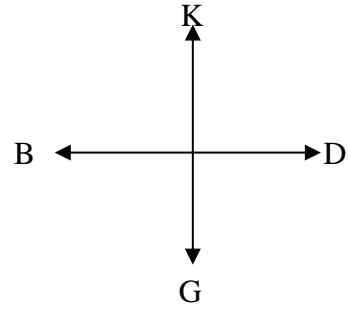
P:Petrol Ofisi

Y:Yer Altı Şehri

S:Sağlık Ocağı

Ç:Çiftlik

B:Belediye Binası



Öğretmen, kroki çizerken izlenecek sırayı tahtaya yazar. Bu sırayı yüksek sesle okur, ardından iki öğrenciye sesli okutur. Öğrenciler defterlerine yazarlar, öğretmen kontrol eder.

1-Kroki çizilecek yerin belirlenmesi

2-Bu yerdeki caddenin belirlenmesi

3-Dönülecek yol ve kavşakların belirlenmesi

4-Önemli olan yerlerin okul, hastane vb. belirlenmesi

5-Sokağın belirlenmesi

6-Çizilecek yerin şekil ve şemalarla gösterilmesi ve çiziminin yapılması

7-Krokinin uygun bir bölümüne şekil ve şemalarla kullandığımız sembolleri açıklayan bir bölümün oluşturulması.

Öğretmen, öğrencilere kroki hazırlama konusunun öğrenilmesinde güdümlü tartışma tekniğinden yararlanacaklarını söyler. Öğretmen yapacakları planlar. Öğretmen rehber rolünü üstlenir. Öğrenciler aşağıdaki işlem basamaklarına göre kendi evlerinin krokisini çizerler. Öğretmen her öğrenciyi kontrol eder, yanlışlar varsa düzeltilir, eksiklikler tamamlanır. Çizim bittikten sonra bir öğrenci tahtaya kalkar, yaptıklarını tahtada çizip işlem basamaklarına göre gösterir. Yapılanların doğruluğu sınıfça tartışılır. Sınıfça soru-cevap etkinliğine yer verilir. Doğru olanlara pekiştireç verilir. Doğru yapılan kroki örnekleri sınıfta sergilenir.

I-Kroki çizerken mahalleyi, semti belirleme

II-Ana caddeyi belirleme

III-Kavşakları ve dönülecek yolları belirleme

IV-Önemli yerleri(hastane,okul,cami,park vb.)

V-Sokağı belirleme

VI-Apartmanın, evin numarasını belirleme

VII-Kontrol etme

Her öğrencinin defterlerine sınıfın yaptığı güdümlü tartışma tekniğinden öğrendikleri ile ilgili birkaç ilke yazmaları söylenir. Öğretmen, öncelikle parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı verir, parmak kaldıran yoksa rastgele seçtiği öğrencilere söz hakkı vererek yazdıklarını okumaları istenir ve yazdıkları ile ilgili gerekçeleri açıklamaları istenir. Öğrencilere sorular yöneltir ve bir süre bekledikten

sonra yanıtlarını açıklamaları istenir. Öğrencilerin doğru cevapları pekiştirilir, yanlış cevaplar ipucu, dönüt, düzeltmeden yararlanarak düzeltilir. Öğrencilere “Çevremizde gördüklerimizi şekil ve şemalarla anlatmalıyız. Çizdiğimiz şekil ve şemalarda kullandığımız sembolleri açıklayan bir bölüm oluşturmalıyız. Çevremizdeki bir yerin krokisini çizmeliyiz” ilkeleri buldurulur.

ARA ÖZET: Öğretmen, “Çevremizde gördüklerimizi şekil ve şemalarla anlatmalıyız. Çizdiğimiz şekil ve şemalarda kullandığımız sembolleri açıklayan bir bölüm oluşturmalıyız. Çevremizdeki bir yerin krokisini çizmeliyiz.” cümlelerini öğrencilere söyler.

ARA GEÇİŞ: Öğretmen, öğrencilere Resim seti V’i (Uçak, hava alanı ve pilota yardım edelim) göstereceğini ve bu resim setinde neler gördüklerini öğretmene söylemeleri gerektiğini bildirir. Renkli resim seti V ’i sınıfa sunar, aşağıdaki faaliyetleri gerçekleştirir.

Öğretmen, Uçak, hava alanı ve pilota yardım edelim resim setini öğrencilere gösterir. Bu etkinliği yaparken sunu tekniğinden yararlanır. Öğretmen, öğrencilere bu resim setinde neler gördüklerini sorar. Öğretmen, öncelikle parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı verir, parmak kaldıran yoksa rastgele seçtiği öğrencilere söz hakkı vererek yanıt almaya çalışır. Öğretmen resim seti üzerinde konu ile ilgili kısa bir açıklama yapar. Bu resim setinde aşağıdan uçak pistine doğru hareket eden bir uçak ve uçak kalkış yolu yönünde uçmaya hazırlanan iki uçak yer almaktadır. Uçak pistine doğru hareket eden uçak 206 nolu perona doğru hareket edip, inişi gerçekleştirecektir. Uçak kalkış yolu yönünde hareket eden uçak ise kalkışa hazırlanmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda, öğrencilere sorular yöneltilir ve bir süre beklemeden sonra yanıtlarını açıklamaları istenir. Öğrencilerin doğru cevapları pekiştirilir, yanlış cevaplar resim setinden yararlanarak öğrenciye buldurulmaya çalışılır.

Sorular/ Etkinlikler

1. İnişe hazırlanan pilota nasıl yardım edebiliriz?

2. İnişe hazırlanan pilota göre hava alanı

Cevaplar/ Etkinlikler

-Yön tarif ederek inişini sağlayabiliriz.

-Kuzeyde.



nerde, hangi yönde?

3. İniş hazırlanan pilot yanlışlıkla doğu yönüne giderse ne olur?

-Diğer uçakla çarpışabilir.

4. İniş hazırlanan pilotun yerleşeceği

-Doğusunda.

206 nolu peron ,205 nolu peronun hangi yönündedir?

5.Kalkışa hazırlanan uçak hangi yönde

-Batı.

hareket etmektedir?

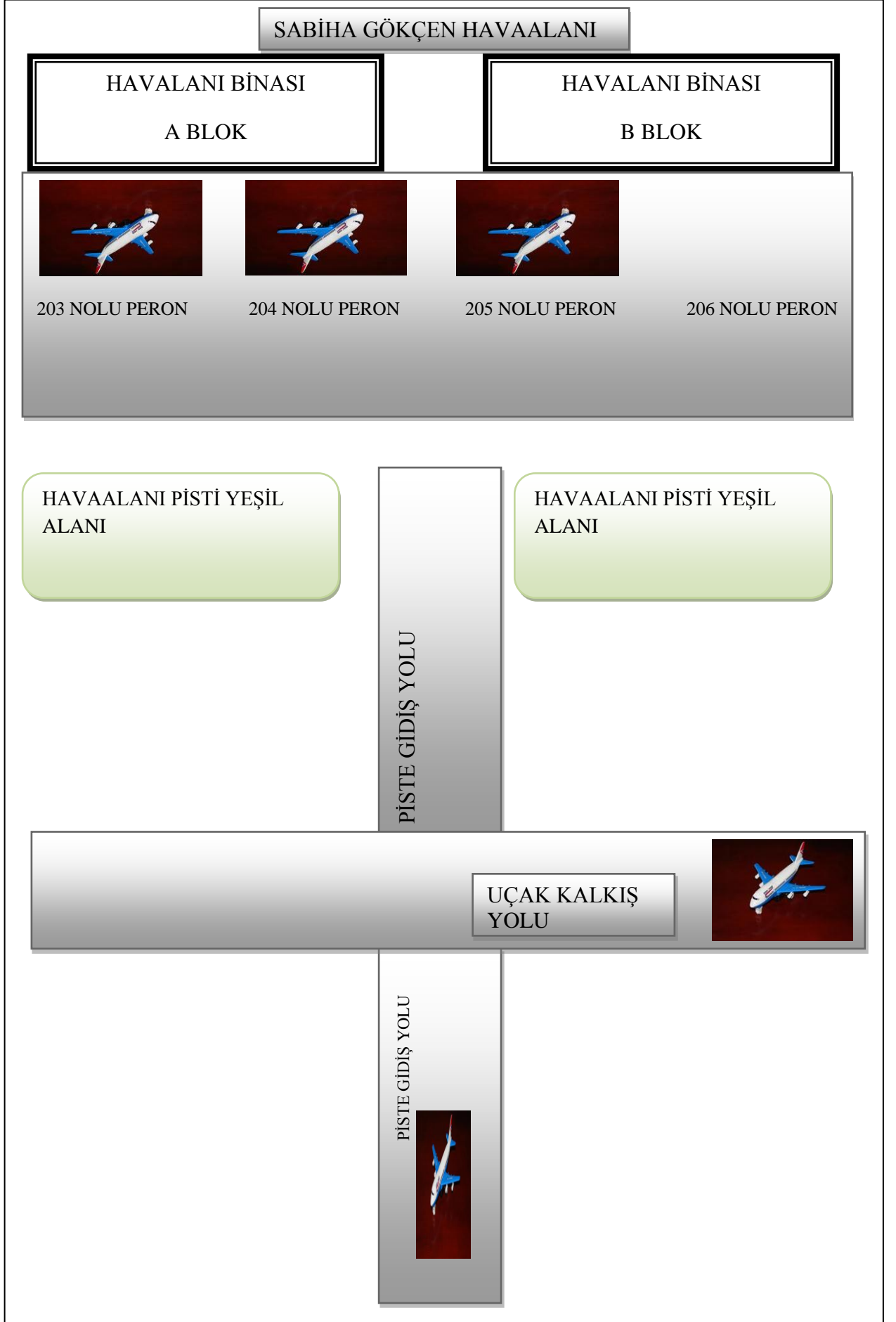
6. Kalkışa hazırlanan uçak iniş hazırlanan uçağın hangi yönündedir?

-Kuzeydoğu.

7.İniş hazırlanan uçak kalkışa hazırlanan uçağın hangi yönündedir?

-Güneybatı.

## Renkli Resim Seti V Uçak, Hava Alanı Ve Pilota Yardım Edelim



ARA ÖZET: Öğretmen, "Çevremizdeki herhangi bir nesnenin bize göre bulunduğu yönü bulmalıyız. Çevremizde gördüklerimizi şekil ve şemalarla anlatmalıyız. Çizilen krokiyi kullanmayı bilmeliyiz." cümlelerini öğrencilere söyler.

ARA GEÇİŞ: Öğretmen, öğrencilere Resim seti IV'i (Define Arıyoruz) göstereceğini ve bu resim setinde neler gördüklerini öğretmene söylemeleri gerektiğini bildirir. Renkli resim seti IV 'i sınıfa sunar. Aşağıdaki faaliyetleri gerçekleştirir.

Öğretmen, Define arıyoruz resim setini öğrencilere gösterir. Bu etkinliği yaparken sunu tekniğinden yararlanır. Öğretmen, öğrencilere bu resim setinde neler gördüklerini sorar. Öğretmen, öncelikle parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı verir, parmak kaldıran yoksa rastgele seçtiği öğrencilere söz hakkı vererek yanıt almaya çalışır. Öğretmen resim seti üzerinde konu ile ilgili kısa bir açıklama yapar. Öğrencilere sorular yöneltir ve bir süre bekledikten sonra yanıtlarını açıklamaları istenir. Öğrencilerin doğru cevapları pekiştirilir, yanlış cevaplar resim setinden yararlanarak öğrenciye buldurulmaya çalışılır.

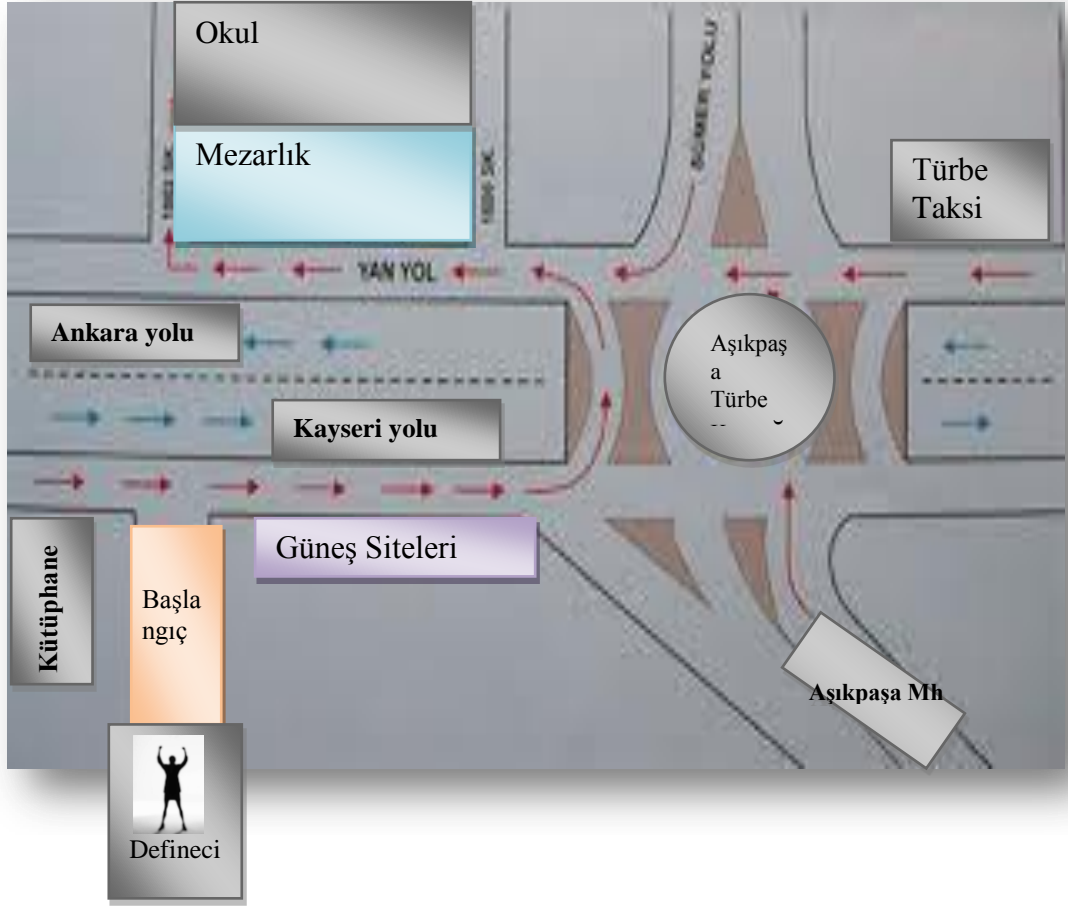
#### Sorular/ Etkinlikler

1. Defineciye nasıl yardım edebiliriz?
2. Define nerde, hangi yönde?
3. Defineye ulaşmak için hangi yolu ardından ve yönleri izlemeliyiz?
4. Defineci hata yaparsa ne olur?

#### Cevaplar/ Etkinlikler

- Definenin yerini tarif ederek.
- Kuzeyde.
- Güneş sitelerinden geçecek dönüş yaparak mezarlığın oradan biraz yukarı çıkarak defineye ulaşacak.
- Defineye ulaşamaz.

## Renkli Resim Seti IV Define Arıyoruz



### Define ile ilgili ipuçları

1. Define resim setinin kuzeyinde yer almaktadır.
2. Defineci başlangıç yazan yerden başlamalıdır.
3. Güneş sitelerinin yanından geçmelidir.
4. Mezarlığa kadar gelmelidir.

ARA ÖZET: Öğretmen, "Çevremizdeki herhangi bir nesnenin bize göre bulunduğu yönü bulmalıyız. Çevremizde gördüklerimizi şekil ve şemalarla anlatmalıyız. Çizilen krokiyi kullanmayı bilmeliyiz." cümlelerini öğrencilere söyler.

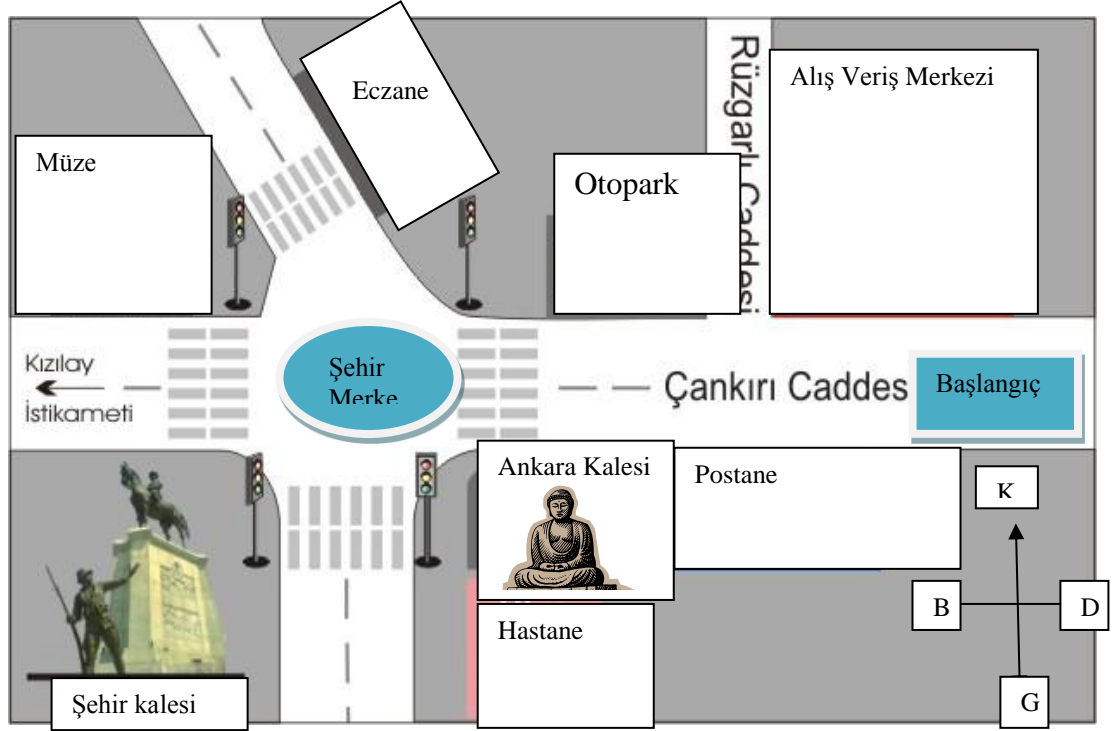
ARA GEÇİŞ: Öğretmen, öğrencilere Resim seti III'ü (Kale resimleri) göstereceğini ve bu resim setinde neler gördüklerini öğretmene söylemelerini

gerektiğini bildirir. Renkli resim seti III'ü sınıfa sunar. Aşağıdaki etkinlikleri gerçekleştirir.

Öğretmen, Kale resimleri resim setini öğrencilere gösterir. Bu etkinliği yaparken sunu tekniğinden yararlanır. Öğretmen, öğrencilere bu resim setinde neler gördüklerini sorar. Öğretmen, öncelikle parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı verir, parmak kaldıran yoksa rastgele seçtiği öğrencilere söz hakkı vererek yanıt almaya çalışır. Öğretmen resim seti üzerinde konu ile ilgili kısa bir açıklama yapar. Öğrencilere sorular yöneltir ve bir süre bekledikten sonra yanıtlarını açıklamaları istenir. Öğrencilerin doğru cevapları pekiştirilir, yanlış cevaplar resim setinden yararlanarak öğrenciye buldurulmaya çalışılır.

Sorular/ Etkinlikler	Cevaplar/ Etkinlikler
1.Şehir kalesi şehir merkezinin neresinde?	-Güneybatı.
2. Ankara kalesi hastanenin neresinde?	-Kuzeyinde.
3. Şehir kalesi resim setinin hangi yönünde?	-Güneybatısında.
4. Şehir kalesine ulaşmak için hangi yolu ve yönleri izlemeliyiz?	-Batı,güney,batı.
5.Kaleye giderken hata yaparsak ne olur?	-Kaleye ulaşamayız.
6. Ankara kalesine ulaşmak için hangi yolu ve yönleri izlemeliyiz?	-Batı,güney.

### Renkli Resim Seti III Kale Resimleri



Öğrenciler beşer kişilik gruplara ayrılırlar. Her grup kroki ile ilgili bilmece ve bulmaca hazırlarlar. Hazırladıklarını sınıfa sunarlar. Diğer gruplar yanıtlarlar. Gruplar arasında bir yarış düzenlenir. Bir grup öğrencinin kroki kavramı ile ilgili hazırladığı oyun sınıfta dramatize ettirilir. Oyun üzerinde tartışılır ve bir sonuca varılır. Öğrenciler kroki ve kuşbakışı kavramlarını sözlükten, ansiklopediden yararlanarak bulup, yazarlar. Bu kavramları bir cümle içinde kullanırlar.

### C. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME BÖLÜMÜ

#### Son Özet:

Öğretmen, "krokinin bir yerin kuşbakışı görüntüsünün kabataslak kâğıt üzerine aktarma işi olduğunu ve kroki hazırlamada; çevremizde gördüklerimizi şekil ve şemalarla anlatabilmenin ve çizdiğimiz şekil ve şemalarda kullandığımız sembollerini açıklayan bir bölüm oluşturmanın bir yeri tarif edebilme açısından önemli" söyler. Öğretmen anlaşılmayan noktalar varsa açıklık getirir.

#### Tekrar Güdüleme:

Öğretmen, öğrencilere kroki hazırlayabilmenin ve krokiyi kullanabilmenin tarif edeceğimiz ya da ulaşacağımız yerleri bulma açısından önemli olduğunu söyler.

**Kapanış:**

Öğretmen, öğrencilere derse aktif şekilde katıldıkları için teşekkür eder. Sizden bir sonraki derse gelirken öğrendiğiniz konuları tekrar ederek gelmenizi istediğini söyler.

**Değerlendirme:**

Öğrenciler bireysel olarak konu sonu sınavına alınır. Değerlendirme yapılır.

Aşağıdaki sorular sorulur:

- 1."Kroki nedir?" açıklayınız?
- 2.Kroki hazırlarken nelere dikkat etmeliyiz?
- 3.Krokide çevrede gördüklerimizi nasıl ifade ederiz?
- 4.Krokinin bize sağladığı kolaylık nedir?
- 5.Krokinin özelliklerini sayınız?

## KROKİ KONUSU KONU SONU SINAVI

1. Evimin çevresindeki yapıları kuşbakışı ve kabataslak olarak bir kâğıda çizdim diyen Ece'nin çizdiği şey nedir?

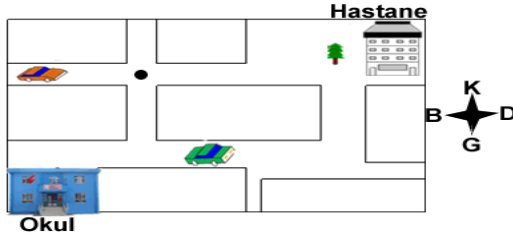
- A)Plan                      B)Kroki                      C)Harita                      D)Proje

2.Aşağıdakilerden hangisinin krokisini çizmek daha kolay olur?

- A) Sınıfınızın              B) Mahallenizin              C) Şehrinizin              D) İlçenizin

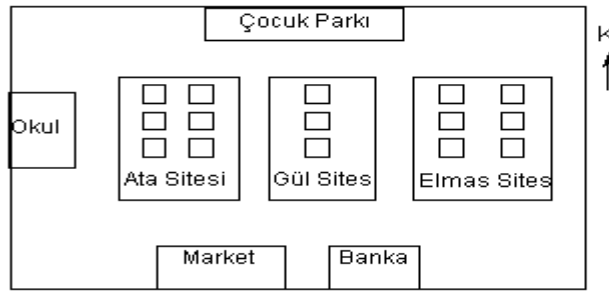
3.Kroki ile ilgili verilen bilgilerden hangisi **yanlıştır**?

- A)Alanın kuşbakışı görüntüsü çizilir.              B)Kabataslak çizilir.  
C)Ayrıntılara yer verilir.                              D)Semboller kullanılabilir.



4.Yukarıdaki krokiye göre okul hastanenin hangi yönündedir?

- A) Güney                      B) Batı                      C) Güneybatı                      D) Kuzeybatı



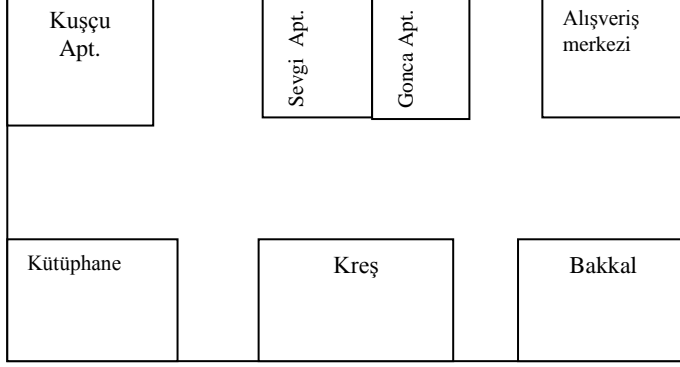
Aşağıdaki iki soruyu krokiye göre cevaplayınız.

5.Gül sitesinde oturan Ayşe Hanım önce batı yönünde daha sonra sırasıyla güney ve doğu yönlerinde ilerlemiştir. Ayşe Hanım'ın gittiği yerler hangi seçenekte sırasıyla verilmiştir?



A) Ata sitesi, çocuk parkı, banka      B) Elmas sitesi, çocuk parkı, okul

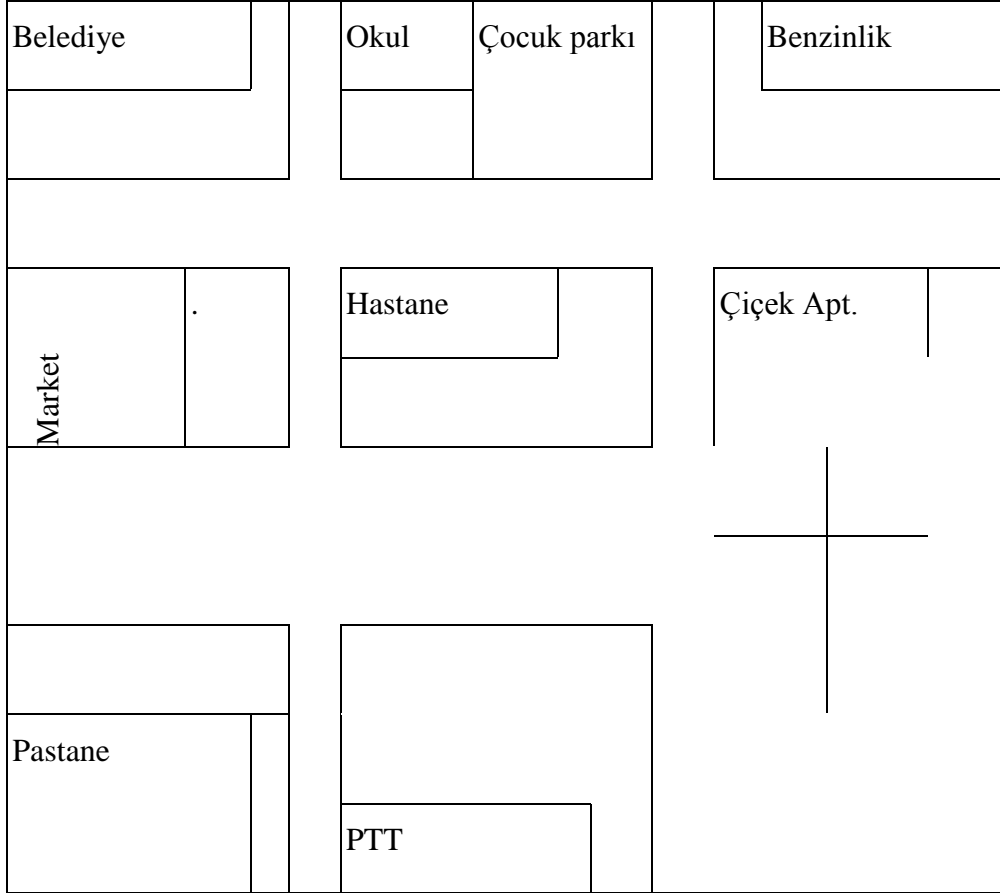
C) Ata sitesi, market, banka      D) Elmas sitesi, market, okul



6. Gonca, Kuşçu apartmanından çıkıp önce kütüphaneye, sonra da kreşe gitti. Buna göre Gonca, sırasıyla hangi yönlere yürümüştür?

A)Güney– batı      B)Güney-doğu      C)Doğu-kuzey      D)Kuzey-doğu

Aşağıdaki krokiyi inceleyiniz. 7, 8,9.soruları krokiye göre yanıtlayınız.



7.Çocuk parkının doğusunda olan bina hangisidir?

A)Belediye B)Okul C)Benzinlik D)Hastane

8. Okul, Çiçek Apartmanına göre hangi yöndedir?

A)Kuzey B)Doğu C)Kuzeybatı D)Güneybatı

9. Yunus, okuldan çıkıp önce çocuk parkına, sonra da hastaneye gitti. Buna göre Yunus, sırasıyla hangi yönlere yürümüştür?

A)Batı – batı B)Batı – güney C)Güney – batı D)Doğu - güney

10.İyi bir kroki çizimi için aşağıdakilerden hangisi **gerekmez?**

A) İyi bir gözlemci olmak.

B) Yön bilgisine sahip olmak.

C) Sembollerle ifade ederken dikkatli olmak.

D) Ölçü kullanmak

**DİZGELİ EĞİTİMİN UYGULANDIĞI**  
**DERS PLANI (3)**

**ÜNİTE ADI: YAŞADIĞIMIZ YER**

**ÖĞRENME ALANI: İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER**

**A.BİÇİMSEL BÖLÜM**

**Dersin adı:** Sosyal Bilgiler

**Konu:** :Hava Olayları

**Sınıf:** 4

**Süre:** 40'+ 40'+40'

**Öğrenci Kazanımları /Hedef ve Davranışlar:**

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili temel ilkeler bilgisi**

**Davranışlar:**

5.Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek, bulgularını resimli grafiklere aktaracağını söyleme, yazma(seçip işaretleme)

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili temel ilkeleri anlayabilme**

**Davranışlar:**

- 1.Yukarıdaki ilkelere neden uyması gerektiğini kendi cümleleriyle açıklayıp söyleme
2. Yukarıdaki ilkelere kendinden yeni örnek söyleme

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili temel ilkeleri yeni durumlarda kullanabilme**

**Davranışlar:**

5. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek, bulgularını resimli grafiklere aktarma

9.Bu ilkeleri sınıf ortamında dramatize edip gösterme.

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili sınıfta karşılaştığı sorunlara yeni çözümler önerebilme**

**Davranışlar:**

- 1.Sorunla ilgili yeni çözümü açıklayıp yazma söyleme
- 2.Yeni çözümün dayandığı temelleri örneklendirerek yazma, söyleme

**Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü:** Hava olayı, hava durumu, iklim

**Temel Beceriler:** Gözlem, karar verme

**Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri:** Dizgeli Öğretim

**Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça:** MEB'nca kabul edilen çeşitli Sosyal Bilgiler kitapları ve dergileri, Hayat Ansiklopedisi.

Kaynak kitaplar: Sosyal Bilgiler Seviye yayınları, Sosyal Bilgiler Murat yayınları, Bilgiye Yolculuk Sosyal Bilgiler Bahçeşehir yayınları

Ders kitapları: Sosyal Bilgiler ders ve çalışma kitapları Okyay yayıncılık ve Tuna matbacılık

Sözlük ve ansiklopediler, Renkli Resim Seti VII: Hava gözlemi ve hava grafikleri

Karagöz, Hacivat, Tom, Jeri, Şirin Baba, Gargamel vb.kuklalar

Bu konuyla ilgili örnek olay

Bu konuyla ilgili öğrencilerin yaptıkları dramatizasyonlar

## **B.MUHTEVA BÖLÜMÜ**

### **1.GİRİŞ BÖLÜMÜ**

#### **Dikkati Çekme:**

”Hava olayları nelerdir? ,Bunlar nasıl gösteriliyor? ,Hava gözlemleri nasıl yapılıyor? ,Ne zaman yapılıyor? ,Hava tahminlerinde hata yapılırsa, neler olabilir?”Sorularını sırayla öğretmen sınıfa yönelterek öğrencilerden cevaplar almaya çalışır. Öğretmen, cevapları almaya başlanmadan önce bir süre bekler ve sonra öğrencilerin yanıtlarını gerekçeli olarak açıklamalarını ister. Öğretmen, öncelikle parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı verir, parmak kaldıran yoksa rastgele seçtiği öğrencilere söz hakkı vererek, öğrencilerin doğru cevapları pekiştirilir, yanlış cevaplar ipucu, dönüt, düzeltme kullanılarak öğrenciye buldurulmaya çalışılır.

#### **Güdüleme:**

Öğretmen, öğrencilere “hava durumu grafiklerini çizerken, kurallara uymanın önemli olduğunu” söyler.

#### **Gözden Geçirme:**

Öğretmen, öğrencilere” hava gözlemlerinin nasıl grafikleştirildiğini daha iyi anlayacaklarını” söyler.

#### **Derse Geçiş:**

Bu dersimizde:





Hava durumunu önceden bilmenin ne gibi yaralar sağladığını,

Hava tahminlerinde kullanılan simgelerin açıklamalarını öğreneceğiz.

Hava gözlemlerinin nasıl grafikleştirildiğini kavrayacağız.

## 2.GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Öğretmen, Hava Gözlemi ve hava grafikleri resim setini öğrencilere gösterir. Bu etkinliği yaparken sunu tekniğinden yararlanır. Öğretmen, öğrencilere bu resim setinde neler gördüklerini sorar. Her öğrencinin defterlerine resim setinde gördükleri ile ilgili birkaç cümle yazmaları söylenir. Öğretmen, öncelikle parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı verir, parmak kaldıran yoksa rastgele seçtiği öğrencilere söz hakkı vererek yazdıklarını okumaları istenir ve yazdıkları ile ilgili neden böyle düşündükleri sorulur. Öğretmen resim seti üzerinde konu ile ilgili kısa bir açıklama yapar. Öğrencilere sorular yöneltir ve bir süre bekledikten sonra yanıtlarını açıklamaları istenir. Öğrencilerin doğru cevapları pekiştirilir, yanlış cevaplar resim setinden yararlanarak öğrenciye buldurulmaya çalışılır. Aşağıdaki faaliyetleri gerçekleştirir.

Sorular/ Etkinlikler	Cevaplar/ Etkinlikler
1.Resim setinde hangi hava olayları görülüyor?	-Sağanak yağışlı, açık, bulutlu.
2.Hava gözlemleri grafiğe aktarılırken nelere dikkat edilmelidir?	-Sembolleri ve sayıları iyi yerleştirmeye
3.Grafik oluştururken nelere dikkat etmeliyiz?	-Verileri dikkatli yerleştirmeliyiz.
4.Hava olaylarını anlatmak için hangi semboller kullanılmıştır?	- Sağanak yağışlı, açık, bulutlu.
5.Meteorolojinin görevi nedir?	-Hava durumunu tahmin etmek.
6.Sıcaklık ne ile ölçülür?	-Termometre.
7.Hava durumunu önceden bilmek niçin önemlidir?	-İşlerimizi ayarlamak için.
8.Hava durumu en çok hangi meslek gruplarını etkiler?	-Balıkçıları, pilotları, çiftçileri.
9.En çok hangi hava olayı yer almaktadır?	-Parçalı bulutlu
10.En az hangi hava olayı yer almaktadır?	-Açık, az bulutlu
11.Hava durumu tahminlerinde kullanılan	-  ,  ,  ,  .

simgeler nelerdir? Örnekler veriniz?

### Renkli Resim Seti VII Hava gözlemi ve Hava Grafikleri I

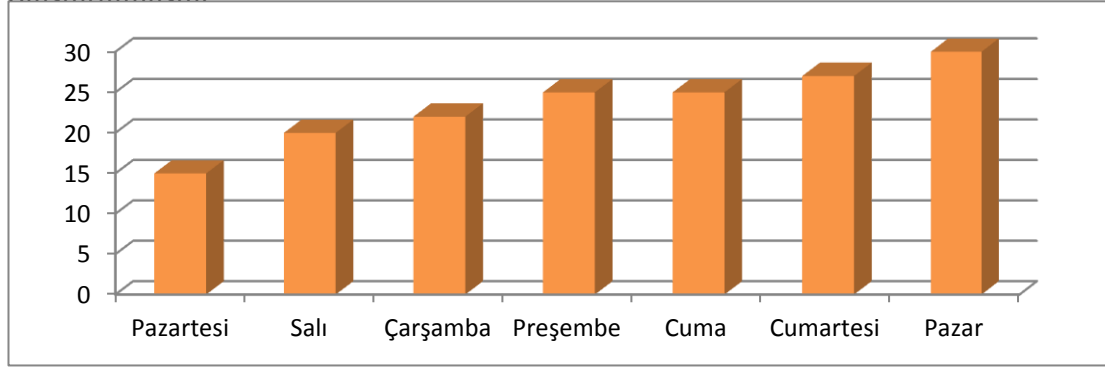
Babam, bu hafta istediğiniz bir gün sizi pikniğe götüreceğim deyince, ablamlarla birlikte sevinçten havalara uçtuk. Hazırlıklarımızı yapmaya başlamıştık ancak hangi gün gideceğimizi belirlemek için ablam havanın güzel olduğu bir günü seçmemiz gerektiğini söyledi. Ablam, insanların ve halkın hava tahminlerini izlemesinin gündelik işlerini planlamaları açısından önemli olduğunu ve gemicilerin, balıkçıların, çiftçilerin, pilotların, üreticilerin de meslekleri ile ilgili yapacakları çalışmalar açısından hava tahminlerini izlemelerinin önemli olduğunu söyledi. Ablamla birlikte yaşadığımız ilin bir haftalık sıcaklık değerlerini ve hava olaylarını Devlet Meteoroloji Genel Müdürlüğü'nün yayınladığı hava tahminlerinden yararlanarak, hava gözlem tablosuna kaydettik. Hava gözlem tablosuna göre sıcaklık grafiğini de oluşturduk. Pikniğe hangi gün gitmenin uygun olduğuna karar veremedik. Bize yardımcı olur musunuz?

#### Haftalık Hava Gözlem Tablosu

Bir hafta boyunca Kırşehir ilinde yaşanan hava sıcaklıkları ve hava olayları hava gözlem tablosunda verilmiştir.

Günler	Sıcaklık C	Hava Olayları	Sembolü
Pazartesi	15 C	Gök Gürültülü Sağanak Yağışlı	
Salı	20 C	Kuvvetli Sağanak Yağışlı	
Çarşamba	22 C	Çok Bulutlu	
Perşembe	25 C	Parçalı Bulutlu	
Cuma	25 C	Parçalı Bulutlu	
Cumartesi	27 C	Az Bulutlu	
Pazar	30 C	Açık	

Hava Gözlem tablosu doğrultusunda aşağıdaki bir haftalık hava grafiği oluşturulmuştur



Öğretmen, grafik çizerken izlenecek sırayı tahtaya yazar. Bu sırayı yüksek sesle okur, ardından iki öğrenciye sesli okutur. Öğrenciler defterlerine yazarlar, öğretmen kontrol eder. Öğretmen, öğrencilere grafik hazırlama konusunun öğrenilmesinde güdümlü tartışma tekniğinden yararlanacaklarını söyler. Öğretmen yapacakları planlar. Öğretmen rehber rolünü üstlenir. Öğrenciler aşağıdaki işlem basamaklarını göz önünde bulundurarak, verilen hava gözlemine göre grafik çizerler. Öğretmen her öğrenciyi kontrol eder, yanlışlar varsa düzeltilir, eksiklikler tamamlanır. Çizim bittikten sonra bir öğrenci tahtaya kalkar, yaptıklarını tahtada çizip işlem basamaklarına göre gösterir. Yapılanların doğruluğu sınıfça tartışılır. Sınıfça soru-cevap etkinliğine yer verilir. Doğru olanlara pekiştirici verilir. Doğru yapılan grafik örnekleri sınıfta sergilenir.

I-Şekil grafiği çizerken önce ifade edilecek şekli çizip gösterme

II-Her şeklin ne kadar çokluğu göstereceğini belirleyip yazma/söyleme

III-Eldeki verilere göre kaç tane şekil çizileceğini hesaplayıp yazma/söyleme(seçip işaretleme)

IV-Her niteliğin karşısına hesaplanan kadar şekil çizip yerleştirme

V-Sonucu kontrol etme

VI-Sütun grafiği çizerken bir noktada dik kesişen yatay ve dikey iki çizgi çizme

VII-Dikey çizgi üzerinde nicelikleri belli bir aralıkla yerleştirip yazma

VIII-Yatay çizgi üzerinde nitelikleri belirleyip yazma

IX-Her niteliğin çokluğunu dikey çizgi üzerinde bulup sütun halinde çizip gösterme

X- Sonucu kontrol etme

XI-Çizgi grafiğinde 6, 7, 8'deki işlemleri sırasıyla yapma

XII-Sütunların orta noktalarını bulup bu noktaları çizgilerle birleştirme

XIII-Sonucu kontrol etme

XIV-Daire grafiği çizerken önce bir daire çizme

XV-1/2, 2/4, 3/4, 1/4 şeklinde ifade edilenleri dairede gösterme

XVI- Sonucu kontrol etme

Her öğrencinin defterlerine sınıfın yaptığı güdümlü tartışma tekniğinden öğrendikleri ile ilgili birkaç ilke yazmaları söylenir. Öğretmen, öncelikle parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı verir, parmak kaldıran yoksa rastgele seçtiği öğrencilere söz hakkı vererek yazdıklarını okumaları istenir ve yazdıkları ile ilgili gerekçeleri açıklamaları istenir. Öğrencilere sorular yöneltir ve bir süre bekledikten sonra yanıtlarını açıklamaları istenir. Öğrencilerin doğru cevapları pekiştirilir, yanlış cevaplar ipucu, dönüt, düzeltmeden yararlanarak düzeltilir. Öğrencilere “Grafik çizerken kurallara uymalıyız.” ilkeleri buldurulur.

ARA ÖZET: Öğretmen,” Grafik çizerken kurallara uymalıyız” cümlesini öğrencilere söyler.

ARA GEÇİŞ: Öğretmen, öğrencilere Renkli Resim Seti VII Hava gözlemi ve Hava Grafikleri II ‘yi göstereceğini ve bu resim setinde neler gördüklerini öğretmene söylemeleri gerektiğini bildirir. Renkli resim seti VII ‘i sınıfa sunar. Aşağıdaki faaliyetleri gerçekleştirir.

Öğretmen, Hava gözlemi ve Hava Grafikleri II resim setini öğrencilere gösterir. Bu etkinliği yaparken sunu tekniğinden yararlanır. Öğretmen, öğrencilere bu



resim setinde neler gördüklerini sorar. Öğretmen, öncelikle parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı verir, parmak kaldıran yoksa rastgele seçtiği öğrencilere söz hakkı vererek yanıt almaya çalışır. Öğretmen resim seti üzerinde konu ile ilgili kısa bir açıklama yapar. Öğrencilere sorular yöneltir ve bir süre bekledikten sonra yanıtlarını açıklamaları istenir. Öğrencilerin doğru cevapları pekiştirilir, yanlış cevaplar resim setinden yararlanarak öğrenciye buldurulmaya çalışılır.

#### Sorular/ Etkinlikler

#### Cevaplar/ Etkinlikler

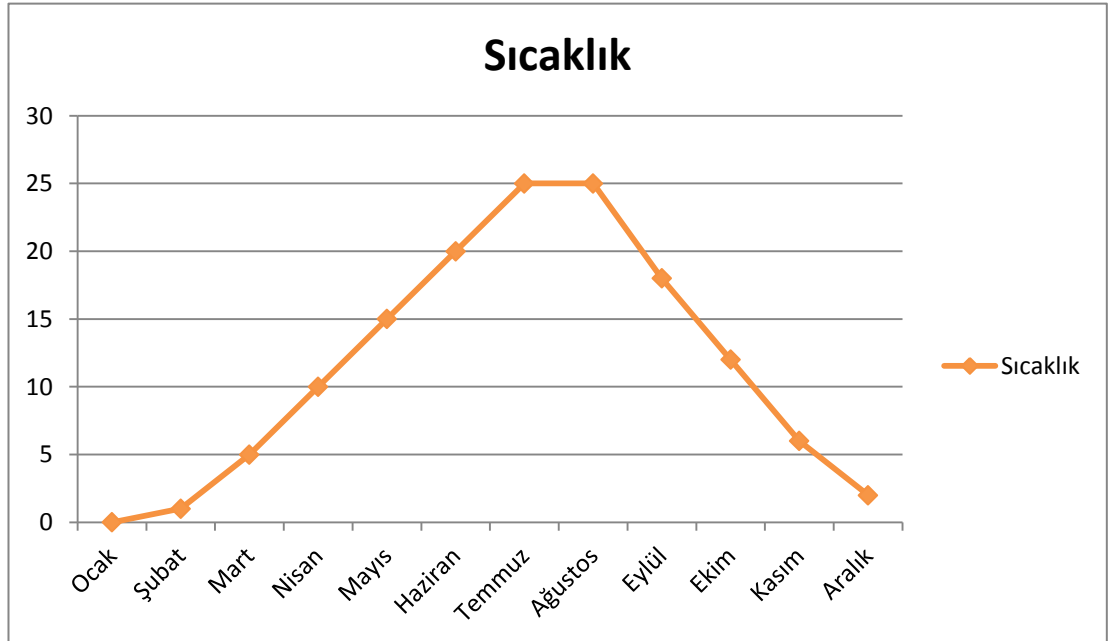
- |   |                   |
|---|-------------------|
| 1.Hava gözlemi ile çizilen grafik tutarlı mıdır?        | -Evet.            |
| 2.En yüksek sıcaklığın yaşandığı ay hangisidir?         | -Temmuz, ağustos. |
| 3.En düşük sıcaklığın yaşandığı ay hangisidir?          | -Ocak.            |
| 4.Bir yıllık ortalama sıcaklık değeri kaçtır?           | -11C.             |
| 5.En düşük sıcaklıkların yaşandığı mevsim hangisidir?   | -Kış mevsimi.     |
| 6. En yüksek sıcaklıkların yaşandığı mevsim hangisidir? | -Yaz mevsimi.     |

## Renkli Resim Seti VII Hava gözlemi ve Hava Grafikleri II

<b>Yıllık Hava Gözlem Tablosu</b>			
Bir yıl boyunca Kırşehir ilinde aylara göre yaşanan ortalama sıcaklık değerleri yıllık hava gözlem tablosunda verilmiştir.			
Aylar	Sıcaklık C	Aylar	Sıcaklık C
Ocak	0 C	Temmuz	25 C
Şubat	1 C	Ağustos	25 C
Mart	5 C	Eylül	18 C
Nisan	10 C	Ekim	12 C
Mayıs	15 C	Kasım	6 C
Haziran	20 C	Aralık	2 C

Hava Gözlem tablosu doğrultusunda aşağıdaki bir yıllık hava grafiği oluşturulmuştur.

Hava Gözlem tablosu doğrultusunda aşağıdaki bir yıllık hava grafiği oluşturulmuştur.



Bir grup öğrenci hava olayları kavramı ile ilgili hazırladığı oyunu sınıfta

dramatize ederler. Oyun üzerinde tartılır ve bir sonuca varılır. Öğrenciler hava olayları ve hava durumu kavramlarını sözlükten, ansiklopediden yararlanarak bulup, yazarlar. Bu kavramları bir cümle içinde kullanırlar.

## C.SONUÇ VE DEĞERLENDİRME BÖLÜMÜ

### Son Özet:

Öğretmen, "hava durumunu önceden bilmenin insanların gündelik işlerini ve seyahatlerini planlaması açısından çok önemli olduğunu, insanlar, uçaklar, gemiler, üreticiler ve yöneticiler için son derece önemli olan hava durumu izleme ve tahminde bulunma görevini Devlet Meteoroloji Genel Müdürlüğü'nün gerçekleştirdiğini" söyler. Öğretmen anlaşılmayan noktalar varsa açıklık getirir.

**Tekrar Güdüleme:** Öğretmen, öğrencilere hava gözlemlerine göre grafik oluştururken kurallara uymanın önemli olduğunu söyler.

**Kapanış:** Öğretmen, öğrencilere derse aktif şekilde katıldıkları için teşekkür eder. Sizden bir sonraki derse gelirken öğrendiğiniz konuları tekrar ederek gelmenizi istediğini söyler.

**Değerlendirme:** Öğrenciler bireysel olarak konu sonu sınavına alınır. Değerlendirme yapılır.

Aşağıdaki sorular sorulur:

- 1."Hava olayları nelerdir?" açıklayınız?
- 2.Grafik çizerken nelere dikkat etmeliyiz?
- 3.Grafikte hava gözlemlerini nasıl ifade ederiz?
- 4.Meteorolojinin görevini açıklayınız?
- 5.Hava olaylarından hangi meslekler etkilenir?
- 6.Hava durumunu önceden bilmenin yararları nelerdir?
- 7.Hava durumu tahminlerinde kullanılan simgeleri açıklayınız?
8. Hava durumu tahminlerinde kullanılan simgeler nelerdir? Örnekler veriniz?
- 9.Hava durumu nedir?

## HAVA OLAYLARI KONUSU KONU SONU SINAVI

1.Hava ölçümlerinde termometre aşağıdakilerden hangisini ölçmek için kullanılır?

- A) Sıcaklığı                      B) Basıncı                      C) Yağışı                      D) Nemi

2."Sıcaklık, yağış, nem ve rüzgâr birer....." cümlesinde boş bırakılan kısma aşağıdakilerden hangisi yazılmalıdır?

- A.)Yağış çeşididir    B)Hava olayıdır    C)Hava durumudur    D)Gözlem sonucudur

3.Aşağıdaki mesleklerden hangisi hava olaylarından etkilenmezler?

- A) Denizciler                      B) Havacılar                      C) Çiftçiler                      D) Mimarlar


4.Atmosferde meydana gelen hava olaylarının oluşumunu, gelişimini ve değişimini nedenleri ile inceleyen ve bu hava olaylarının canlılar ve dünya açısından doğuracağı sonuçları araştıran bilim dalına ne denir?

- A)Meteoroloji                      B)Arkeoloji                      C)Antropoloji                      D)Jeoloji


5.Aşağıdakilerden hangisi hava durumunu anlatmak için kullanılan ifadelerden biri **değildir**?


- A) Sisli                      B) Sağanak karlı    C) Karla karışık yağmurlu    D) Parçalı bulutlu

6.Ayşe proje ödevi olarak bir hafta boyunca yaşadığı yerdeki havayı gözlemlemiş ve bu gözlemlerini grafiğe aktarmıştır. Ayşe her gözlemini bir de sembole göstermiş ancak bir sembolde hata yapmıştır. Aşağıda verilen bu sembollerden hangisi **yanlıştır**?

A)Pazartesi: Yağmurlu 

B)Salı: Sisli 

C)Çarşamba: Az bulutlu 

D)Perşembe: Kar yağışlı 

7.Defne, yaşadığı yerin hava gözlem grafiğini oluşturmak istemektedir.

Defne'nin, bu çalışmasıyla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisini yapması **gerekmez**?

A)Yaşadığı yerdeki hava olaylarını gözlemlemelidir.

B) Grafiği için uygun semboller oluşturmalıdır.

C) Gözlem sonuçlarını not etmelidir.

D) Diğer illerdeki hava durumunu öğrenmelidir.



8. Yukarıda verilen hava durumunu gösteren sembollerden hangisi havanın gök gürültülü olduğunu gösterir?

A) I    B) II    C) III    D) IV

9.Ülkemizde havayı gözlemleyip, hava tahminlerinde bulunmak ve kamuoyunu bu konuda bilgilendirmek görevi aşağıdakilerden hangisine aittir?

A)Devlet Hava Meydanları İşletmesine

B)Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğüne

C)Türk Hava Kurumuna

D)Türk Hava Yollarına

10.Aşağıdakilerden hangisi, hava olaylarından biridir?

A)Deprem

B)Dolu

C)Heyelan

D)Yangın

## DİZGELİ EĞİTİMİN UYGULANDIĞI

### DERS PLANI (4)

ÜNİTE ADI: YAŞADIĞIMIZ YER

ÖĞRENME ALANI: İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER

#### A.BİÇİMSEL BÖLÜM

**Dersin adı:** Sosyal Bilgiler

**Konu:** Doğal ve Beşeri Çevre

**Sınıf:** 4

**Süre:** 40'+ 40'+40'

**Öğrenci Kazanımları /Hedef ve Davranışlar:**

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili temel kavramların anlam bilgisi**

**Davranışlar:**

- 1."Doğal unsur (dağ, ova, vadi, yayla),beşeri unsur (yerleşim)" kavramlarının ne anlama geldiğini söyleme
- 2.Bu kavramlara yakın çevresinden bilinen örnekler söyleme
- 3.Bunları bir cümle içinde doğru kullanıp söyleme, yazma

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili temel ilkeler bilgisi**

**Davranışlar:**

- 6.Çevresinde gördüğü doğal ve beşeri unsurları ayırt edeceğini söyleme, yazma(seçip işaretleme)
7. .Efsane, destan, öykü, türkü ve şiirlerden yararlanarak yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunacağını söyleme, yazma(seçip işaretleme)

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili temel ilkeleri anlayabilme**

**Davranışlar:**

- 1.Yukarıdaki ilkelere neden uyması gerektiğini kendi cümleleriyle açıklayıp söyleme
2. Yukarıdaki ilkelere kendinden yeni örnek söyleme

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili temel ilkeleri yeni durumlarda kullanabilme**

**Davranışlar:**

6. Çevresinde gördüğü doğal ve beşeri unsurları ayırt etme
7. .Efsane, destan, öykü, türkü ve şiirlerden yararlanarak yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunma

9.Bu ilkeleri sınıf ortamında dramatize edip gösterme.

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili sınıfta karşılaştığı sorunlara yeni çözümler önerebilme**

**Davranışlar:**

- 1.Sorunla ilgili yeni çözümü açıklayıp yazma söyleme
- 2.Yeni çözümün dayandığı temelleri örneklendirerek yazma, söyleme

**HEDEF: Yaşadığımız Yerin bazı özelliklerini fark ediş**

**Davranışlar:**

- 1.Çevresindeki yer şekillerinin neler olduğunu söyleme
- 2.Oralara gezi düzenleme
- 3.Çevresini inceleme
- 5.Çevresindeki masalları, şarkıları vb. toplama

**Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü:** Çevre, doğal ortam, beşeri ortam

**Temel Beceriler:** Gözlem, karar verme, araştırma

**Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri:** Dizgeli Öğretim

**Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça:** MEB'nca kabul edilen çeşitli Sosyal Bilgiler kitapları ve dergileri, Hayat Ansiklopedisi, Sözlük ve ansiklopediler,

Kaynak kitaplar: Sosyal Bilgiler Seviye yayınları, Sosyal Bilgiler Murat yayınları, Bilgiye Yolculuk Sosyal Bilgiler Bahçeşehir yayınları

Ders kitapları: Sosyal Bilgiler ders ve çalışma kitapları Okyay yayıncılık ve Tuna matbacılık

Renkli Resim Seti VIII: Çevre ile ilgili efsaneler, atasözleri, masallar, türküler, şiirler

Renkli Resim Seti IX: Çevredeki doğal ve beşeri yaşam

Gazete ve dergiler (Çevresindeki doğal ve beşeri özelliklerle ilgili yazılar, resimler vb.)

Hamur, çamur, macun, mukavva, karton vb.

Makas, uhu, beyaz kâğıt, boya takımı

Karagöz, Hacivat, Tom, Jeri, Şirin Baba, Gargamel vb.kuklalar

Bu konuyla ilgili örnek olay, Bu konuyla ilgili öğrencilerin yaptıkları dramatizasyonlar

## **B.MUHTEVA BÖLÜMÜ**

### **1.GİRİŞ BÖLÜMÜ**

#### **Dikkati Çekme:**

”Çevrenizde gördüğünüz doğal ve beşeri unsurlar nelerdir?” sorusunu öğretmen sınıfa yönelterek öğrencilerden cevaplar almaya çalışır. Öğretmen, cevapları almaya başlanmadan önce bir süre bekler ve sonra öğrencilerin yanıtlarını gerekçeli olarak açıklamalarını ister. Öğretmen, öğrenci yanıtlarının doğru ya da yanlış olduğu hakkında yorum yapmaz.

#### **Güdüleme:**

Öğretmen, öğrencilere “Efsanelerin, şarkıların, türkülerin, masalların, atasözlerinin birer belge niteliği taşıdığını ve bunlardan bahsedilen yerlere ait doğal ve beşeri özellikleri çıkarabileceğimizi” söyler.

#### **Gözden Geçirme:**

Öğretmen, öğrencilere” doğal ve beşeri unsurlar arasındaki farklılıkları ayırt edebileceklerini” söyler.

#### **Derse Geçiş:**

Bu dersimizde:

Doğal ve beşeri unsurların neler olduğunu, çevremizi tanımada edebi ürünlerden(şiir, destan, efsane, öykü, türkü) yararlanabileceğimizi öğreneceğiz.

Çevremizde gördüklerimizin edebi ürünlere nasıl yansıtıldığını göreceğiz

Çevremizdeki doğal ve beşeri unsurlar arasındaki farklılıkları kavrayacağız.

### **2.GELİŞTİRME BÖLÜMÜ**

Öğretmen, Çevre ile ilgili efsaneler, atasözleri, masallar, türküler, şiirler renkli resim seti VIII’i öğrencilere gösterir. Bu etkinliği yaparken güdümlü tartışma tekniğinden yararlanır. Öğretmen yapacakları planlar. Öğretmen rehber rolünü üstlenir. Sınıfça soru-cevap etkinliğine yer verilir. Öğretmen, öğrencilere bu resim setinde neler gördüklerini sorar. Her öğrencinin defterlerine resim setinde gördükleri ile ilgili birkaç cümle yazmaları söylenir. Öğretmen, öncelikle parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı verir, parmak kaldıran yoksa rastgele seçtiği öğrencilere söz hakkı vererek yazdıklarını okumaları istenir ve yazdıkları ile ilgili neden böyle



düşündükleri sorulur. Öğretmen resim seti üzerinde konu ile ilgili kısa bir açıklama yapar. Öğrencilere sorular yöneltir ve bir süre bekledikten sonra yanltarını açıklamaları istenir. Öğrencilerin doğru cevapları pekiştirilir, yanlış cevaplar resim setinden yararlanarak öğrenciye buldurulmaya çalışılır. Aşağıdaki faaliyetleri gerçekleştirir.

#### Sorular/ Etkinlikler

- 1.Peribacaları efsanesinde neler anlatılıyor?
- 2.Bu efsanede çevre ile ilgili neleri bulabiliriz?
- 3.Olaylar nerede geçiyor?
- 4.Bu çevreyi tanıyor musunuz? Neresi?
- 5.Peribacaları efsanesinde yer alan resimdeki doğal unsurlar nelerdir?
6. Kız kalesi efsanesinde neler anlatılıyor?
- 7.Bu efsanede çevre ile ilgili neleri bulabiliriz?
- 8.Olaylar nerede geçiyor?
- 9.Bu çevreyi tanıyor musunuz? Neresi?
10. Kız kalesi efsanesinde yer alan resimdeki doğal ve beşeri unsurlar nelerdir? ve tekne.

#### Cevaplar/ Etkinlikler

- Peribacalarına ait efsane.
- Peribacalarını.
- Peribacalarında.
- Nevşehir.
- Peribacaları, ağaç.
- Oraya ait efsane.
- Kız kalesini.
- Kız kalesinde.
- Mersin.
- Doğal unsurlar; deniz
- Beşeri unsurlar; Kızkalesi

## Renkli Resim Seti VIII Çevre İle İlgili Efsaneler, Atasözleri, Masallar, Türküler, Şiirler

İnsanlar çevrelerinde gördükleri coğrafi özellikleri efsane, destan, şiir, öykü ve türkü ile yapıtlarına yansıtmişlardır.

### **Peribacaları Efsanesi**

Bir zamanlar ülkelerin birinde korkunç büyüklükte devler yaşarmış. İnsanlar çok korktukları için devlerle çok iyi geçinmeye çalışmış. Devler zaman zaman sinirlenirlermiş ve sinirlendiklerinde insanların üzerlerine ateş topları gönderirlermiş. Bu ateş topuna yakalanan insanlar yanıp, küle dönüşürlermiş. Günlerden bir gün bir padişahın yolu bu devlerin yaşadığı ülkeye düşmüş. Padişah zalim devlerin yeryüzüne çıkarak insanlara yine zulmedeceğini düşünüyormuş. Padişah halkını bir arada topladıktan sonra güvercine dönüşmelerini istemiş. Bu ülkede yaşayan diğer insanlar onları tanıyamamışlar. Güvercinlere dönüşen padişahın halkı sivri kayalıkların ucundaki odalarda yaşamaya devam etmişler.



### **Kız Kalesi Efsanesi**

Bir zamanlar bir kral ve kraliçe yaşarmış. Bunların tek isteği bir çocuk sahibi olmalarıymış. Sonunda kral muradına ermiş ve bir kız çocuğu olmuş. Saraya günlerden bir gün bir falcı gelmiş. Kral kızının geleceği ile ilgili bilgi almak için falcıya fal baktırmış. Falcı eline bakmış ve krala kızının öleceğini, onu bir yılanın öldüreceğini ve buna hiçbir şeyin engel olamayacağını söylemiş. Kral bunu duyunca çok üzölmüş, hemen denizin orasına bir kale inşa ettirmiş. Kızını bu kaleye taşımış ve orda koruma altına almak istemiş. Bir gün kızına saraydan sepet dolusu üzüm göndermiş, yılan ise bu sepetin içine girerek kralın kızını sokarak öldürmüş. Kralı yaptırdığı kalede kızını koruyamamış.



## Sorular/ Etkinlikler

- 1.Karakurt Kaplıcası efsanesinde neler anlatılıyor?
- 2.Bu efsanede çevre ile ilgili neleri bulabiliriz?
- 3.Olaylar nerede geçiyor?
- 4.Bu çevreyi tanıyor musunuz? Neresi?
5. Karakurt Kaplıcası efsanesinde yer alan resimdeki beşeri unsurlar nelerdir?
- 6.Doğal unsurlar deyince aklımıza neler gelir?
- 7.Beşeri unsurlar deyince aklımıza neler gelir?

## Cevaplar/ Etkinlikler

- Efsane.
- Orada kaplıca olduğunu.
- Karakurt'ta geçiyor.
- Kırşehir
- Kaplıca.
- Ağaç, toprak, deniz, akarsu.
- Yol, köprü, binalar.

### **Karakurt Kaplıcası Efsanesi**

Efsaneye göre beyin oğlu amansız bir hastalığa tutulur. Her tarafı yara-bere içinde kalır. Hekimler çare bulamazlar. Beyin umudu kesilir, kahyasını çağırarak uzak bir yere götürmelerini ve orada ölmesini emreder. Gözünün önünde erimektense, uzakta ölmesini ister. Oğlanı Emirburnu eteklerinde bulunan bir bataklığa bırakırlar. Buraya çok sayıda kurt, kuş gelmektedir. Kahya beyin yanına döner. Oğlanın orada kurtlar tarafından parçalanacağını, bir an önce bu illetten kurtulacağını düşünmektedirler. Oğlan çaresiz orada kalır. Tüyleri dökülmüş, halsiz bir kutrun bataklığa girip çıktığını, çamura yattığını, kaynak suyundan içtiğini fark eder. Oğlan bu durumu izler. Kurt bu durumu üç gün boyunca tekrarlar ve iyileşmiş olarak çıkar. Oğlan bunu görünce bu bataklıkta bir şifa olduğunu düşünür. Kurdun yaptıklarını üç gün botunca oğlan da tekrarlar. Üçüncü günün sonunda oğlan iyileşir ve babasının yanına döner. Babası oğlunu iyileşmiş görünce şaşırır. Oğlan yaşadıklarını anlatır. Bey hemen bataklığın olduğu yere bir hamam yaptırır ve kubbe koydurur, mescit yaptırır. O günden sonra buranın adı Karakurt kaplıcası olarak anılır.



Her öğrencinin defterlerine bu etkinlikten yararlanarak birkaç ilke yazmaları söylenir. Öğretmen, öncelikle parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı verir, parmak kaldıran yoksa rastgele seçtiği öğrencilere söz hakkı vererek yazdıklarını okumaları istenir ve yazdıkları ile ilgili gerekçeleri açıklamaları istenir. Öğrencilerin doğru cevapları pekiştirilir, yanlış cevaplar ipucu, dönüt, düzeltmeden yararlanarak

düzeltilir. Öğrencilere “Efsaneler, şarkılar, türküler, masallar, atasözleri birer belgedirler. Onlardan toplumumuzun beşeri ve doğal özelliklerini çıkarabiliriz. Onları toplamalıyız ve korumalıyız.” ilkeleri buldurulur. Öğretmen, öğrencilerden dede, nine ve büyüklerinden masallar, efsaneler, öyküler, atasözleri, bilmeceleer toplamalarını, bunları da bir kâğıda yazmalarını ister. Diğer ders öğrenciler sınıfta sunarlar. Sınıfça yapılan çalışmalar kitapçık haline getirilir. Öğrenciler efsaneler, şarkılar, türküler, masallar, atasözleri ile ilgili hazırladıkları oyunu sınıfta dramatize ettirilir. Oyun üzerinde tartışılır ve bir sonuca varılır.

ARA ÖZET: Öğretmen, öğrencilere “Efsaneler, şarkılar, türküler, masallar, atasözleri birer belgedirler. Onlardan toplumumuzun beşeri ve doğal özelliklerini çıkarabiliriz. Onları toplamalıyız ve korumalıyız.” ilkeleri buldurulur.

#### ARA GEÇİŞ:

Öğretmen, öğrencilere doğal ve beşeri çevre konusunun öğrenilmesinde güdümlü tartışma tekniğinden yararlanacaklarını söyler. Öğretmen yapacakları planlar. Öğretmen rehber rolünü üstlenir. Geniş bir alana gezi düzenlenemeyeceğinden yerleşim yeri ile ilgili cd izlettirilir. Öğretmen Çevredeki doğal ve beşeri yaşam ile ilgili Kırşehir ilinin boş bir haritasını öğrencilere sunar. Öğrenciler aşağıdaki işlem basamaklarına göre verilen çevre haritasını doldururlar. Öğretmen her öğrenciyi kontrol eder, yanlışlar varsa düzeltilir, eksiklikler tamamlanır. Öğrenciler getirdikleri hamuru kullanarak kabartma haritası yaparlar. İşlemler bittikten sonra bir öğrenci tahtaya kalkar, yaptıklarını tahtada işlem basamaklarına göre gösterir. Yapılanların doğruluğu sınıfça tartışılır. Sınıfça soru-cevap etkinliğine yer verilir. Doğru olanlara pekiştireç verilir. Doğru yapılan harita örnekleri sınıfta sergilenir. Türkiye haritası üzerinde Kırşehir’i ve ilçelerini, komşu il ve ilçeleri bulup gösterirler.

I-Her öğrencinin tahtaya çizilen boş haritayı defterine çizmesi. Öğretmenin denetlemesi. Yanlışların düzeltilmesi. Eksikliklerin tamamlattırılması.

II-Öğrencilerle tartışılarak yönlerin yazılması

III- Öğrencilerle tartışılarak akarsuların, ovaların, göllerin haritaya yerleştirilmesi

IV- Oturdukları yerleşim yerinin haritada belirtilmesi.

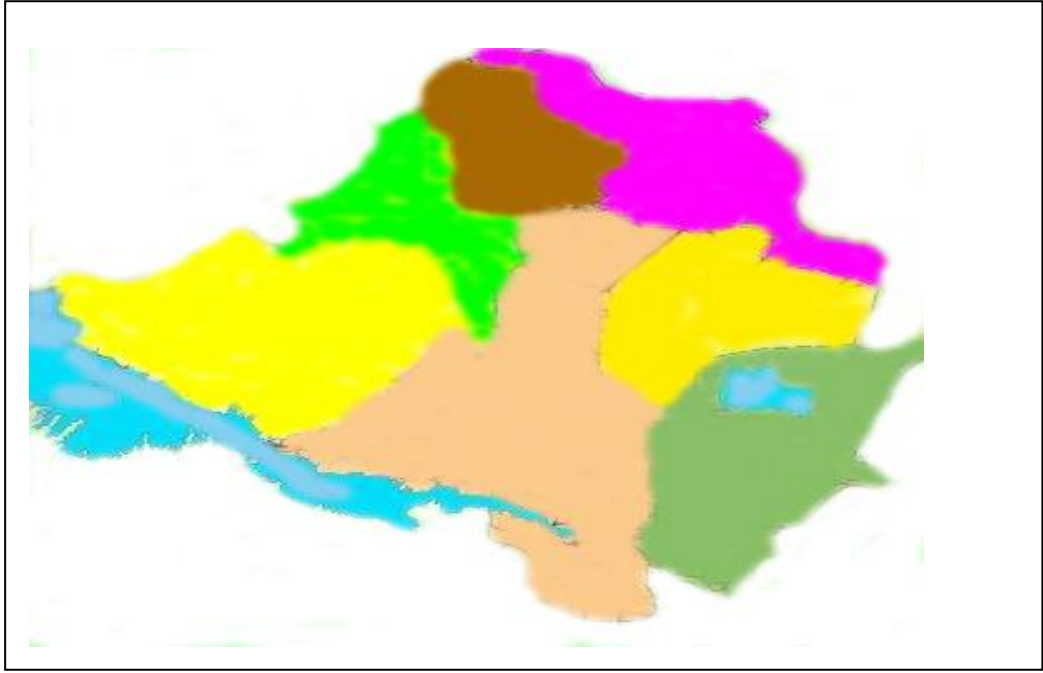
V-İlçelerinin belirlenmesi

VI-Komşu yerleşim yerlerinin belirtilmesi

VIII-Haritanın sağ alt köşesine Harita anahtarının yapılp yerleştirilmesi

IX-Haritanın adının yazılması

**Renkli Resim Seti IX: Çevredeki doğal ve beşeri yaşam(Kırşehir il haritası)**



Her öğrencinin defterlerine sınıfın yaptığı güdümlü tartışma tekniğinden öğrendikleri ile ilgili birkaç ilke yazmaları söylenir. Öğretmen, öncelikle parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı verir, parmak kaldıran yoksa rastgele seçtiği öğrencilere söz hakkı vererek yazdıklarını okumaları istenir ve yazdıkları ile ilgili gerekçeleri açıklamaları istenir. Öğrencilere sorular yöneltir ve bir süre bekledikten sonra yanıtlarını açıklamaları istenir. Öğrencilerin doğru cevapları pekiştirilir, yanlış cevaplar ipucu, dönüt, düzeltmeden yararlanarak düzeltilir.

ARA ÖZET: Öğretmen öğrencilere “Efsaneler, şarkılar, türküler, masallar, atasözleri birer belgedirler. Onlardan toplumumuzun beşeri ve doğal özelliklerini çıkarabiliriz. Onları toplamalıyız ve korumalıyız.” ilkeleri buldurulur.

ARA GEÇİŞ: Her öğrenci gazete ve dergilerden çevresi ile ilgili kestikleri doğal ve beşeri unsurları inceler ve çevresi ile ilgili bir poster hazırlar. Buldukları

ilkelere göre şiir yazmaları istenir. Öğrenciler dağ, ova, vadi, yayla, yerleşim kavramlarını sözlükten, ansiklopediden yararlanarak bulup, yazarlar. Bu kavramları bir cümle içinde kullanırlar.

## **C.SONUÇ VE DEĞERLENDİRME BÖLÜMÜ**

### **Son Özet:**

Öğretmen,” İnsanın müdahalesi olmadan kendiliğinden oluşan, bitki, hayvan, ağaç, vadi, toprak, göl, deniz, akarsu, dere, dağ, tepe, ova, orman, ağaç, köpek, kedi gibi varlıkların doğal unsur olduğunu, doğal çevreye müdahale ederek oluşturdukları yol, köprü, bina, baraj gibi unsurların da beşeri unsurlar olduğunu, çevremizi tanımada edebi ürünlerden(şiir, destan, efsane, öykü, türkü) yararlanabileceğimizi” söyler. Öğretmen anlaşılmayan noktalar varsa açıklık getirir.

### **Tekrar Güdüleme:**

Öğretmen, öğrencilere çevremizi tanımada edebi ürünlerden yararlanabileceğini, doğal ve beşeri unsurları ayırt etmenin çok önemli olduğunu söyler.

### **Kapanış:**

Öğretmen, öğrencilere derse aktif şekilde katıldıkları için teşekkür eder. Sizden bir sonraki derse gelirken öğrendiğiniz konuları tekrar ederek gelmenizi istediğini söyler.

### **Değerlendirme:**

Öğrenciler bireysel olarak konu sonu sınavına alınır. Değerlendirme yapılır.

Aşağıdaki sorular sorulur:

- 1.”Doğal unsur nedir?” açıklayınız?
2. ”Beşeri unsur nedir?” açıklayınız?
- 3.Doğal ve beşeri unsur arasındaki farkı açıklayınız?
- 4.Doğal ve beşeri unsurlara örnekler veriniz?

## DOĞAL VE BEŞERİ ÇEVRE KONUSU KONU SONU SINAVI

1.

Araba ile bir süre otoyolda gittikten sonra, yan yola geçtik, eski bir köprüden geçerek sahile ulaştık.

Bu bilgide değinilen unsurlardan hangisi doğal çevre unsurudur?

- A)Sahil      B) Araba      C)Yol      D) Köprü



2. Yukarıdaki fotoğrafta aşağıdaki doğal ortam unsurlarından hangisi **yoktur**?

- A) Göl      B) Dağ      C) Ağaçlar      D) Ova

3. Aşağıdakilerden hangisi insan yapımı unsur **değildir**?

- A)Karakaya barajı      B)Damlataş mağarası  
C)Boğaz köprüsü      D)Hacı Bektaşî Veli Türbesi

4. Aşağıdakilerden hangisi çevrenin doğal unsurlarından **değildir**?

- A) Dağ      B) Göl      C) Otomobil      D) Irmak

5. Aşağıdaki yerlerden hangisinde beşeri ortam unsurları daha fazladır?

- A) Yayla      B) Köy      C)Kasaba      D) Şehir

6.Aşağıdaki seçeneklerden hangisi **doğrudur**?

- A) Doğal unsurlar insanlar tarafından yapılırlar.  
B) Ormandaki ağaç insan yapısı unsura örnektir.

C)Deniz, doğal unsura örnektir.

D)İnsan yapısı unsurların çoğu doğada vardır.

7.Aşağıdakilerden hangisi kız kalesi ile ünlü turistik yerlerimizdendir?

A)İstanbul B)Mersin C)Antalya D)Muğla

8.Akarsuyun üzerindeki baraj çok güzel görünüyordu. Dağa çıktıkça tüneller azalıyordu. Uçsuz bucaksız ovalar yemyeşildi. Yukarıdaki paragrafta kaç tane doğal unsurdan söz edilmiştir?

A)2 B)3 C)4 D)5



9.Yukarıdaki görsellerden kaç tanesini beşeri unsurlara örnek olarak gösterebiliriz?

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

10. Aşağıdakilerden hangisi doğal çevreyi korumak için yapılması gerekenlerden biri **değildir**?

- A) Doğal kaynakları bilinçli kullanmak
- B) Yaşadığımız yeri temiz tutmak
- C) Geri dönüşümlü atıkları değerlendirmek
- D) Ormanları tarla açmak için kesmek



**DİZGELİ EĞİTİMİN UYGULANDIĞI  
DERS PLANI (5)**

**ÜNİTE ADI: YAŞADIĞIMIZ YER**

**ÖĞRENME ALANI: İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER**

**A.BİÇİMSEL BÖLÜM**

**Dersin adı:** Sosyal Bilgiler

**Konu:** Doğal Afetler

**Sınıf:** 4

**Süre:** 40'+ 40'+40'

**Öğrenci Kazanımları /Hedef ve Davranışlar:**

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili temel kavramların anlam bilgisi**

**Davranışlar:**

- 1."Deprem" kavramının ne anlama geldiğini söyleme
- 2.Bu kavrama yakın çevresinden bilinen örnekler söyleme
- 3.Bunları bir cümle içinde doğru kullanıp söyleme, yazma

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili temel ilkeler bilgisi**

**Davranışlar:**

8. Doğal afetler karşısında hazırlıklı olacağını söyleme, yazma(seçip işaretleme)

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili temel ilkeleri anlayabilme**

**Davranışlar:**

- 1.Yukarıdaki ilkelere neden uyması gerektiğini kendi cümleleriyle açıklayıp söyleme
2. Yukarıdaki ilkelere kendinden yeni örnek söyleme

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili temel ilkeleri yeni durumlarda kullanabilme**

**Davranışlar:**

8. Doğal afetler karşısında hazırlıklı olma
- 9.Bu ilkeleri sınıf ortamında dramatize edip gösterme.

**HEDEF: Yaşadığımız Yer ile ilgili sınıfta karşılaştığı sorunlara yeni çözümler önerebilme**

**Davranışlar:**

- 1.Sorunla ilgili yeni çözümü açıklayıp yazma söyleme
- 2.Yeni çözümün dayandığı temelleri örneklendirerek yazma, söyleme

**HEDEF: Yaşadığımız Yerin bazı özelliklerini fark ediş**

**Davranışlar:**

4. Deprem hazırlıklarını yapma

**Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü: Afet**

**Temel Beceriler:** Sınıflama, karar verme

**Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri:** Dizgeli Öğretim

**Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça:** MEB'nca kabul edilen çeşitli Sosyal Bilgiler kitapları ve dergileri, Hayat Ansiklopedisi, Sözlük ve ansiklopediler,

Renkli Resim Seti X: Deprem ve ondan korunma, uygulamalar

Karagöz, Hacivat, Tom, Jeri, Şirin Baba, Gargamel vb. kuklalar

Bu konuyla ilgili öğrencilerin yaptıkları dramatizasyonlar

**B.MUHTEVA BÖLÜMÜ****1.GİRİŞ BÖLÜMÜ****Dikkati Çekme:**

”Öğretmen, bildiğiniz doğal afetler hangileridir?” sorusunu öğretmen sınıfa yönelterek öğrencilerden cevaplar almaya çalışır. Öğretmen, cevapları almaya başlamadan önce bir süre bekler ve sonra öğrencilerin yanıtlarını gerekçeli olarak açıklamalarını ister. Öğretmen, öğrenci yanıtlarının doğru ya da yanlış olduğu hakkında yorum yapmaz.

**Güdüleme:**

Öğretmen, öğrencilere “Doğal afetler karşısında hazırlıklı olmamız gerektiği ve depremden önce, deprem sırasında ve deprem sonrasında gerekli önlemleri almamız gerektiğini ve bunlara uymamız gerektiğini” söyler.

**Gözden Geçirme:**

Öğretmen, öğrencilere” doğal afetlerin neler olduğunu ve depremde nasıl davranmamız gerektiğini daha iyi anlayacaklarını ” söyler.

**Derse Geçiş:**

Bu dersimizde:

Doğal afetlerin neler olduğunu,

Deprem öncesinde-deprem sırasında-deprem sonrasında neler yapmamamız gerektiğini, nasıl davranmamız gerektiğini,

Deprem tahliye çantasının nasıl hazırlandığını ve içinde neler bulunması gerektiğini öğreneceğiz.

## 2.GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Öğretmen, Deprem ve ondan korunma, uygulamaları renkli resim seti X'u öğrencilere gösterir. Bu etkinliği yaparken küçük grup tartışması tekniğinden yararlanır. Öğretmen, öğrencilere bu resim setinde neler gördüklerini sorar. Her öğrencinin defterlerine resim setinde gördükleri ile ilgili birkaç cümle yazmaları söylenir. Öğretmen, öncelikle parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı verir, parmak kaldıran yoksa rastgele seçtiği öğrencilere söz hakkı vererek yazdıklarını okumaları istenir ve yazdıkları ile ilgili neden böyle düşündükleri sorulur. Öğrencilere sorular yöneltir ve bir süre bekledikten sonra yanıtlarını açıklamaları istenir. Öğrencilerin doğru cevapları pekiştirilir, yanlış cevaplar resim setinden yararlanarak öğrenciye buldurulmaya çalışılır. Aşağıdaki faaliyetleri gerçekleştirir.

### Sorular/ Etkinlikler

### Cevaplar/ Etkinlikler

1.Resim setindeki kişiler ne yapıyorlar?

-Deprem ile ilgili hazırlık yapıyorlar.

2.Nereden anladınız?

-Resimlerden.

3.Deprem öncesinde neler yapıyorlar?

-Deprem çantası hazırlıyorlar, eşyaları sabitliyorlar, deprem planı hazırlıyorlar.

4.Deprem sırasında neler yapıyorlar?

-Kendilerini koruyacak bir yerde duruyorlar, ağaçlardan uzak duruyorlar.

5. Deprem sonrasında neler yapıyorlar?

-Su, elektrik, gaz vanalarını kapatmalıyız.

## Renkli Resim Seti X Deprem Ve Ondan Korunma, Uygulamaları Deprem öncesi Yapılması Gerekenler



### DEPREM ÖNCESİ YAPILMASI GEREKENLER

Evlerimiz depreme dayanıklı olmalıdır. Deprem, dayanıklı yapılmış konutlara zarar vermez. Oturduğumuz binaların depreme dayanıklı olup olmadığını kontrol ettirmeliyiz. Gerekirse, dayanıklı duruma getirmeliyiz. Bir deprem planı hazırlamalıyız. Bu planda güvenli yerleri ve deprem sonrası, binadan çıkış yollarını belirlemeliyiz. Sarsıntı anında devrilebilecek kitaplık, vitrin gibi eşyaları sabit duruma getirmeliyiz.



Deprem çantası hazırlamalıyız. Deprem çantasına radyo, pilli fener, pil, düdük ve ilkyardım çantasını koymalıyız. Giyecek, içecek, yiyecek maddelerini deprem çantasına yerleştirmeliyiz. Deprem çantasını evimizde ulaşabileceğimiz bir yerde bulundurmeliyiz.





## Deprem Sonrasında Yapılması Gerekenler



Öğrenciler altı küçük gruba ayrılırlar. Her gruba bir konu verilir. (Doğal afetler, deprem, deprem tahliye çantası, deprem öncesinde neler yapmalıyız, deprem sırasında neler yapmalıyız, deprem sonrasında neler yapmalıyız konuları küçük gruplara verilir.) Öğrencilere belli bir süre verilir, bu süre içinde öğrenciler kendi grupları içinde konuları tartışırlar. Konular tartışıldıktan sonra her grup kendi konuları ile ilgili kısa bir sunum hazırlayarak, sınıfta sunarlar. Sunum sırasında diğer grup üyeleri konuyu dikkatli bir şekilde dinlerler. Aşağıdaki faaliyetleri gerçekleştirir.

**ARA GEÇİŞ:** Öğretmen öğrencilere doğal afetler deyince aklımıza birden fazla afet türü geldiğini söyler ve grubun sunumundan sonra aşağıdaki soruları sorar.

Sorular/ Etkinlikler

Cevaplar/ Etkinlikler

1.Doğal afet deyince aklımıza neler gelir?

-Deprem, sel, çığ, heyelan.

2.Doğal afetler karşısında insanlar neler yapabilir? -Gerekli önlemleri alabilir.

ARA ÖZET: Doğal afetler deyince aklımıza deprem, sel, toprak kayması, çığ, tsunami gibi afetler gelmektedir. Doğal afetler karşısında hazırlıklı olmalıyız, gerekli önlemleri almalıyız.

ARA GEÇİŞ: Öğretmen öğrencilere depremin yer kabuğundaki hareket sırasında fay hatlarında meydana gelen kırılma sonucu aniden ortaya çıkan, yeryüzünü sarsan bir doğal afet olduğunu söyler ve grubun sunumundan sonra aşağıdaki soruları sorar.

Sorular/ Etkinlikler

Cevaplar/ Etkinlikler

1.Deprem nedir?

-Yeraltındaki sarsıntıdır.

2.Depremden korunmak için neler yapabiliriz?

-Önlemler alabiliriz.

ARA ÖZET: Depremin ne zaman olacağını bilmek ya da depremi engellemek mümkün değildir, bu nedenle depremden en az zararla kurtulmak için deprem öncesinde, deprem sırasında, deprem sonrasında nasıl davranılması gerektiğini bilmeliyiz.

ARA GEÇİŞ: Öğretmen öğrencilere deprem tahliye çantası hazırlamanın depremden önce yapılması gereken bir hazırlık olduğunu söyler ve grubun sunumundan sonra aşağıdaki soruları sorar.

Sorular/ Etkinlikler

Cevaplar/ Etkinlikler

1.Deprem tahliye çantasında neler vardır?

-Yara bandı, bisküvi, çikolata, el feneri, düdük, radyo.

ARA ÖZET: Deprem tahliye çantasında; el feneri, pilli radyo, düdük, konserve yiyecekler, su, ilaç, bisküvi gibi gıdalar yer almalıdır.

ARA GEÇİŞ: Öğretmen öğrencilere deprem öncesinde nasıl davranmamız gerektiğini bilmemiz gerektiğini söyler ve grubun sunumundan sonra aşağıdaki soruları sorar.

Sorular/ Etkinlikler

1. Deprem öncesinde neler yapmalıyız?

Cevaplar/ Etkinlikler

-Deprem çantası hazırlamalıyız, ağır eşyaları sabitlemeliyiz, binaların sağlamlığını kontrol etmeliyiz.

ARA ÖZET: Deprem öncesinde, deprem çantası hazırlanmalıdır, evlere deprem sigortası yapılmalıdır, eşyalar sabitlenmelidir, binalar depreme dayanıklı yapılmalıdır, binaların zemini sağlam yerlere yapılmalıdır.

ARA GEÇİŞ: Öğretmen öğrencilere deprem sırasında nasıl davranmamız gerektiğini bilmemiz gerektiğini söyler ve grubun sunumundan sonra aşağıdaki soruları sorar.

Sorular/ Etkinlikler

1. Deprem sırasında neler yapmalıyız?

Cevaplar/ Etkinlikler

-Deprem sırasında, paniğe kapılmamalıyız, araba kullanmamalıyız, başımızı bir şeylerle korumalıyız, ocakları ve sobaları söndürmeliyiz, sabit olmayan eşyalardan uzak durmalıyız.

ARA ÖZET: Deprem sırasında, paniğe kapılmamalıyız, araba kullanmamalıyız, başımızı bir şeylerle korumalıyız, ocakları ve sobaları söndürmeliyiz, sabit olmayan eşyalardan uzak durmalıyız.

ARA GEÇİŞ: Öğretmen öğrencilere deprem sonrasında nasıl davranmamız gerektiğini bilmemiz gerektiğini söyler ve grubun sunumundan sonra aşağıdaki soruları sorar.



## Sorular/ Etkinlikler

1. Deprem sonrasında neler yapmalıyız?

## Cevaplar/ Etkinlikler

-Deprem sonrasında bulunduğumuz yeri hemen terk etmemeliyiz, gerekmedikçe telefon kullanmamalıyız.

ARA ÖZET: Deprem sonrasında artçı sarsıntıların olabileceğini düşünerek hemen terk edilen yerlere girmemeliyiz.

Her öğrencinin defterlerine sınıfın yaptığı küçük grup tartışması tekniğinden öğrendikleri ile ilgili yedi birkaç ilke yazmaları söylenir. Öğretmen, öncelikle parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı verir, parmak kaldıran yoksa rastgele seçtiği öğrencilere söz hakkı vererek yazdıklarını okumaları istenir ve yazdıkları ile ilgili gerekçeleri açıklamaları istenir. Öğrencilere sorular yöneltir ve bir süre bekledikten sonra yanıtlarını açıklamaları istenir. Öğrencilerin doğru cevapları pekiştirilir, yanlış cevaplar ipucu, dönüt, düzeltmeden yararlanarak düzeltilir. Öğrencilere “Depremden önce, deprem sırasında ve sonrasında önlemler almalıyız ve bunlara uymalıyız. Doğal afetler karşısında hazırlıklı olmalıyız.” İlkeleri buldurulur.

## Sorular/ Etkinlikler

1. Doğal afetler nelerdir?
2. Deprem nedir, depremden nasıl korunabiliriz?
3. Deprem öncesinde nasıl davranmalıyız?
4. Deprem sırasında nasıl davranmalıyız?
5. Deprem sonrasında nasıl davranmalıyız?
6. Deprem tahliye çantasında neler olmalıdır?

Öğrencilerden deprem tahliye çantasını anlatan grubun deprem tahliye çantası hazırlamaları ve arkadaşlarına göstermeleri istenir. Deprem öncesinde, deprem sırasında ve sonrasında yapılacaklar sınıfta öğrencilere uygulattırılarak, gösterilir. Öğrencilerin deprem kavramı ile ilgili hazırladığı oyun sınıfta dramatize ettirilir. Oyun üzerinde tartışılır ve bir sonuca varılır. Öğrenciler deprem kavramını sözlükten, ansiklopediden yararlanarak bulup, yazarlar, cümle içinde kullanırlar.

## C.SONUÇ VE DEĞERLENDİRME BÖLÜMÜ

### Son Özet:

Öğretmen,” Depremden önce, deprem sırasında ve sonrasında önlemler almamız gerektiğini ve bunlara uymamız gerektiğini ve doğal afetler karşısında hazırlıklı olmamız gerektiğini” söyler. Öğretmen anlaşılmayan noktalar varsa açıklık getirir.

### Tekrar Güdüleme:

Öğretmen, öğrencilere doğal afetler karşısında hazırlıklı olmanın önemli olduğunu söyler.

### Kapanış:

Öğretmen, öğrencilere derse aktif şekilde katıldıkları için teşekkür eder. Sizden bir sonraki derse gelirken öğrendiğiniz konuları tekrar ederek gelmenizi istediğini söyler.

### Değerlendirme:

Öğrenciler bireysel olarak konu sonu sınavına alınır. Değerlendirme yapılır.

Aşağıdaki sorular sorulur:

- 1.”Doğal Afetler nelerdir?” açıklayınız?
2. Deprem nedir, depremden nasıl korunabiliriz?
3. Deprem öncesinde nasıl davranmalıyız?
4. Deprem sırasında nasıl davranmalıyız?
5. Deprem sonrasında nasıl davranmalıyız?
6. Deprem tahliye çantasında neler olmalıdır?

## DOĞAL AFETLER KONUSU KONU SONU SINAVI

1. Aşağıdakilerden hangisi doğal afetlerden biri **değildir**?

- A)Çığ B) Deprem C)Elektrik çarpması D) Orman yangını

2.Yer kabuğunun altında bulunan fay hatlarının kırılması sonucu ortaya çıkan yeryüzünde sarsıntılara yol açan doğal afete.....denir.Bu ifadede boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- A)Deprem B) Heyelan C)Toprak kayması D) Çığ

3.Sismograf, aşağıdakilerden hangisi ile ilgili bir alettir?

- A)Yağış B)Basınç C)Deprem D)Sıcaklık

4.Deprem ile ilgili bilgilerden hangisi **yanlıştır**?

- A) Ülkemiz deprem kuşağında yer almaktadır  
B) Depremlerin ne zaman olacağı önceden bilinmez  
C) Depremler, doğal çevrenin bozulması sunucunda oluşmaktadır  
D)Depreme karşı insanların alacağı hiçbir önlem yoktur.

5.Ülkemizde en çok zarar veren doğal afet türü hangisidir?

- A)Deprem B)Heyelan C)Sel D)Çığ

6.Doğal afetler için aşağıdakilerden hangisi **söylenemez**?

- A)Doğal afetlerden korunmak için gerekli önlemler almalıyız.  
B) Doğal afetler karşısında insanın alabileceği hiçbir önlem yoktur.  
C) Doğal afetlerin bazısının ne zaman olacağı belli değildir.  
D) Doğal afetlerden en çok zarar vereni depremdir.

7. Hangisi depremin yıkıcı etkilerine karşı alınabilecek önlemlerden **değildir**?

- A) Binaları az katlı yapmak
- B) Sivil savunma ekipleri kurmak
- C) Zemin koşullarına uygun inşaat teknolojileri kullanmak
- D) Deprem kuşağındaki bölgelerde yerleşim yerleri kurmamak

8. Aşağıdakilerden hangisi deprem çantasında bulunması gereken malzemelerden **değildir**?

- A) Yedek pil-fener
- B) Su-kuru gıda
- C) Gazete
- D) Gerekli ilaçlar

9. Deprem olmadan önce de bazı hazırlıkların yapılması gerekmektedir. Aşağıdakilerden hangisi deprem öncesinde yapabileceğimiz davranışlardan biridir?

- A) Su ve gaz vanalarını açmalıyız.
- B) Deprem çantası hazırlamalıyız
- C) Sarsıntı biter bitmez binadan içeri girmeliyiz.
- D) Evin en güvenli yerinde tehlikenin geçmesini beklemeliyiz

10. Aşağıdakilerden hangisi deprem anında yapılması gereken doğru davranışlardan biridir?

- A) Çöküp, bir masa ya da sıranın altına girerek kendimizi korumalıyız.
- B) Yangın merdivenine ve çıkışlara doğru koşmalıyız.
- C) Hemen evden dışarı çıkmalıyız.
- D) Yüksek binaların yanında durmalıyız.

### **EK.3: SOSYAL BİLGİLER BAŞARI TESTİ**

## 4.SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ YAŞADIĞIMIZ YER ÜNİTESİ

### BAŞARI TESTİ

**AÇIKLAMA:** Bu test “Yaşadığımız Yer” ünitesinde öğrendiğiniz bilgi ve kazanımlarınızı ölçmek amacı ile hazırlanmıştır. Testte 25 soru vardır. Süre 30 dakikadır. Başarılar dilerim.

### SORULAR

1.Coğrafi yönler aşağıdakilerden hangisine göre belirlenir?

- A)Kutup Yıldızı’na göre  
B)Mevsimlere göre  
C)Güneş’in doğuş ve batışına göre  
D)Ay’ın Dünya etrafındaki hareketine göre

2.Ali yüzünü kuzeye döndüğünde, Ali’nin sol kolu hangi yönü gösterir?

- A)Batı  
B)Kuzeydoğu  
C)Güney  
D)Doğu

3.Yönlerle ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisi **yanlıştır**?

- A) Kutup yıldızı kuzeyi gösterir.  
B) Karınca yuvalarının ağzı kuzeyi gösterir.  
C) Cami minarelerinin kapısı güneyi gösterir.  
D) Ağaçların yosun tutan tarafı kuzeyi gösterir.

4.Aşağıdakilerden hangisi güneyi gösterir?

- A)Kutup yıldızı  
B)Ağaçların yosun tutan yüzeyleri  
C)Minarelerin şerefelerinin kapısı  
D)Güneşin doğduğu yer

5.Yönler ile ilgili verilen bilgilerden hangisi doğrudur?

- A)Karınca yuvalarının toprak yığılı kısmı sürekli güneyi gösterir.

B) Doğu bir ara yöndür.

C) Pusula iğnesinin renkli ucu sürekli kuzeyi gösterir.

D)Kaybolduğumuzda sürekli kuzeye doğru gidilirse yolumuzu daha kolay buluruz.

6.Aşağıdakilerden hangisi krokinin özelliği **değildir?**

A)Kuşbakışı çizilir. B)Plansızdır.

C)Ölçeklidir. D)Kabataslak çizilir.

7.“Kroki, bir yerin yukarıdan .....1..... görünümünün.....2..... olarak çizilmesidir.”Yukarıdaki boş yerlere sırası ile ne gelmelidir?

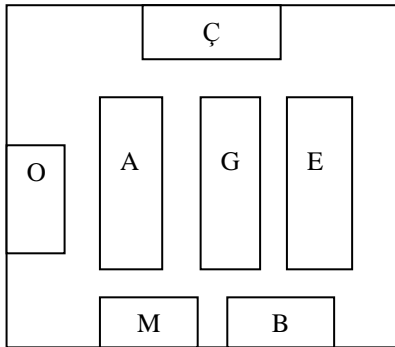
A)Kuşbakışı – ölçekli B)Kabataslak – kuşbakışı

C)Kuşbakışı – planlı D)Kuşbakışı – kabataslak

8."Herhangi bir yerde bir günde gerçekleşen hava olayları, oranın günlük .....gösterir." ifadesinde boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi yazılmalıdır?

A)Hava olaylarını B)Yağış durumunu

C)Hava sıcaklığını D)Hava durumunu

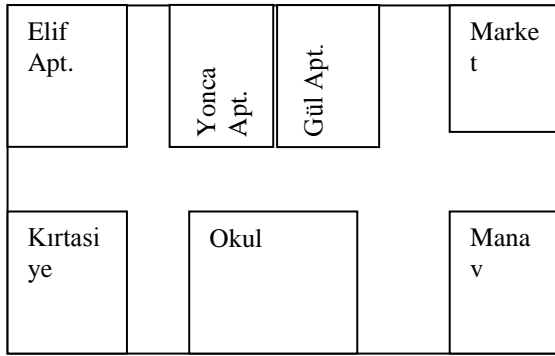


O:Okul	A:Ata Sitesi
Ç:Çocuk Parkı	G:Gül Sitesi
M:Market	E:Elmas Sitesi
B:Banka	

Yukarıdaki krokiyi inceleyiniz. 9. soruyu krokiye göre yanıtlayınız.

9. Mete okuldan çıkıp Ata sitesindeki evine gitmiş. Evden para alarak marketten ekmek almış, evine dönmüştür. Buna göre Mete hangi yönlerde hareket etmiştir?

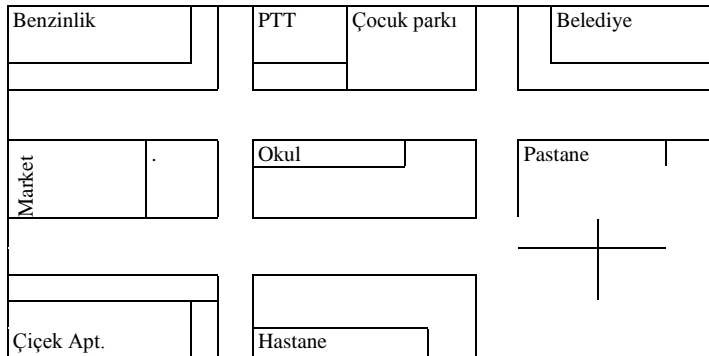
- A) Doğu-güney-kuzey                      B) Batı-güney-kuzey  
C) Kuzey-doğu-batı                      D) Batı-güney-doğu



Yukarıdaki krokiyi inceleyiniz. 10. soruyu krokiye göre yanıtlayınız.

10. Çizilen krokiye göre aşağıda verilen tariflerden hangisi **yanlıştır**?

- A) Okul manavın batısındadır.  
B) Marketin güneybatısında okul vardır.  
C) Yonca Apartmanı ile Gül Apartmanı okulun kuzeyindedir.  
D) Elif Apartmanı kırtasiyenin doğusundadır.





Yukarıdaki krokiyi inceleyiniz. 11.soruyu krokiye göre yanıtlayınız.

11. Hastane, belediyeye göre hangi yöndedir?

A)Kuzeydoğu B)Batı C)Doğu D)Güneybatı

12.Hava durumu tahminleri ifade edilirken hangisinden **yararlanılmaz?**

A) Sembol B) Pusula C) Sayı D) Grafik

13.Aşağıdakilerden hangisi Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü'nün uyarılarından biri **olamaz?**

A)Ankara-İstanbul yolunda yoğun sis vardır, sürücülerin dikkat etmesi gerekmektedir.

B) Bolu Dağı tüneline büyük bir trafik kazası olmuştur, sürücüler dikkatli olmalıdır.

C)Erzurum'da çığ tehlikesi vardır, ilgililerin dikkatli olması gerektiği önemle ilan olunur.

D)İç bölgelerde yaşanabilecek don tehlikesine karşı üreticiler dikkatli olmalıdır.

14.Aşağıdakilerden hangisi karla karışık yağmurlu ifadesini anlatmak için kullanılan semboldür?

A) 

B) 

C) 

D) 

15.Çevremizde insan müdahalesi olmadan kendiliğinden oluşan unsurların bulunduğu ortama.....denir.

A) Doğal çevre. B) Beşeri çevre

C) Yaşam alanı D) Yeryüzü

16.Doğal ortama en çok zarar veren aşağıdakilerden hangisidir?

- A)İnsan                      B)Yağmur  
C)Sel                        D)Hayvanlar

17.İnsanların ihtiyaçlarını karşılamak için çevrelerini değiştirerek oluşturdukları ortama  
.....denir.

- A)Doğal çevre              B)Beşeri çevre  
C)Yeryüzü                 D)Yaşam alanı

18. Aşağıdakilerden hangisi peribacaları ile ünlü turistik yerlerimizden biridir?

- A)Bodrum    B)Marmaris    C)Abant    D)Ürgüp

Karadeniz, Ege'ye kıvrım kıvrım akanlar  
Kızılırmak, Yeşilirmak,Meriç, Gediz, Murat'lar.  
Kış gelince Aras

Karadeniz, Ege'ye kıvrım kıvrım akanlar  
Kızılırmak, Yeşilirmak,Meriç, Gediz, Murat'lar.  
Kış gelince Aras

Bembeyaz buz örtüsü ,Küçük, büyük Menderes  
Baharda söyler sözü.

M. Toga

19.Yukarıdaki şiirde yurdumuzun hangi coğrafî özelliğinden söz edilmektedir?

- A)Akarsularından              B)Dağlarından  
C)Ovalarından                 D) Yaylalarından

20. I.El feneri            II. Bandajlar ve pansuman aleti

III. düdük            IV. oyun kartları

Deprem çantasında verilenlerden hangileri yer almalıdır?

- A) I,II                      B) III ve IV  
C) I,II ve III              D) I,II,III ve IV

**21.** Deprem olmadan önce de bazı hazırlıkların yapılması gerekmektedir. Aşağıdakilerden hangisi deprem öncesinde yapabileceğimiz davranmışlardan biri **değildir?**

- A)Ağır eşyaları sabitlemek  
B) Deprem çantası hazırlamak  
C)Deprem anında yapılacakların planlanması, çalışılması  
D) Depremi önceden haber veren cihazların yerleştirilmesi

**22.** Aşağıdakilerden hangisi deprem anında yapılması gereken doğru davranmışlardan biri **değildir?**

- A)Çöküp, bir masa ya da sıranın altına girmek  
B) Hemen merdivenlerden aşağıya koşmak  
C)Başı eller arasına alarak korumak  
D)Tehlike geçene kadar bulunulan yerde kalmak

**23.**Hangisi deprem sonrasında alınması gereken önlemlerdendir?

- A)Sarsıntı biter bitmez binadan içeri girmeliyiz.  
B)Su ve gaz vanalarını açmalıyız.  
C)Yüksek binaların yanında durmalıyız.  
D)Gerekmedikçe telefonu kullanmamalıyız.

**24.**Aşağıdakilerden hangisi okuldayken deprem olduğunda yapmamız gerekenlerden **değildir?**

- A) Hemen merdivenlerden koşarak dışarı çıkmaya çalışmalıyız.
- B) Deprem sırasında paniğe kapılmamalıyız.
- C) Camlardan ve devrilecek eşyalardan uzak durmalıyız.
- D) Deprem sırasında çöküp, bir masa ya da sıranın altına girerek kendimizi korumalıyız.

**25.** Deprem sonrasında kibrit, çakmak, mum gibi yakıcı maddeler kullanılmamasının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Gözümüzü alabilir.
- B)Gaz kaçağı olabilir.
- C)Elektrik telleri sağlam olabilir.
- D)Bina hasar görmemiş olabilir.

#### **EK.4: SOSYAL BİLGİLER TUTUM ÖLÇEĞİ**

## Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenciler; Bu ölçekte, sizlerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik duygu ve düşüncelerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmış cümleler bulunmaktadır. Bu cümlelerin hiçbirinin kesin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Her bir cümleyi okuduktan sonra, cümlelere ne derece katıldığınızı belirtmek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olanına (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Cümlelerin hiçbirini cevapsız bırakmayınız. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
1. Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili yazılar ve kitaplar okumaktan hoşlanırım.			
2. Arkadaşlarımla Sosyal Bilgiler dersi konularını tartışmaktan zevk alırım.			
3. Sosyal Bilgiler dersinde söz almak ve derse katılmak istiyorum.			
4. Sosyal Bilgiler dersine ayrılan ders saatlerinin fazla olmasını isterim.			
5. Sosyal Bilgiler dersi benim için ilgi çekici değildir.			
6. Öğretmenimin zorlamasıyla Sosyal Bilgiler dersine çalışırım.			
7. Sosyal Bilgiler dersi bütün dersler içinde en korktuğum derstir.			
8. Sosyal Bilgiler dersinde zaman benim için çabuk geçer.			
9. Sosyal Bilgiler dersinde sevinçli olurum.			
10. Sosyal Bilgiler dersi çalışırken canım sıkılır.			
11. Sosyal Bilgiler dersinin konuları aklımı karıştırır.			
12. Sosyal Bilgiler dersinin benim için gereksiz olduğunu düşünürüm.			

**EK.5:İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN UYGULANDIĞI  
SINIFA AİT ÖĞRENCİ RESİMLERİ**



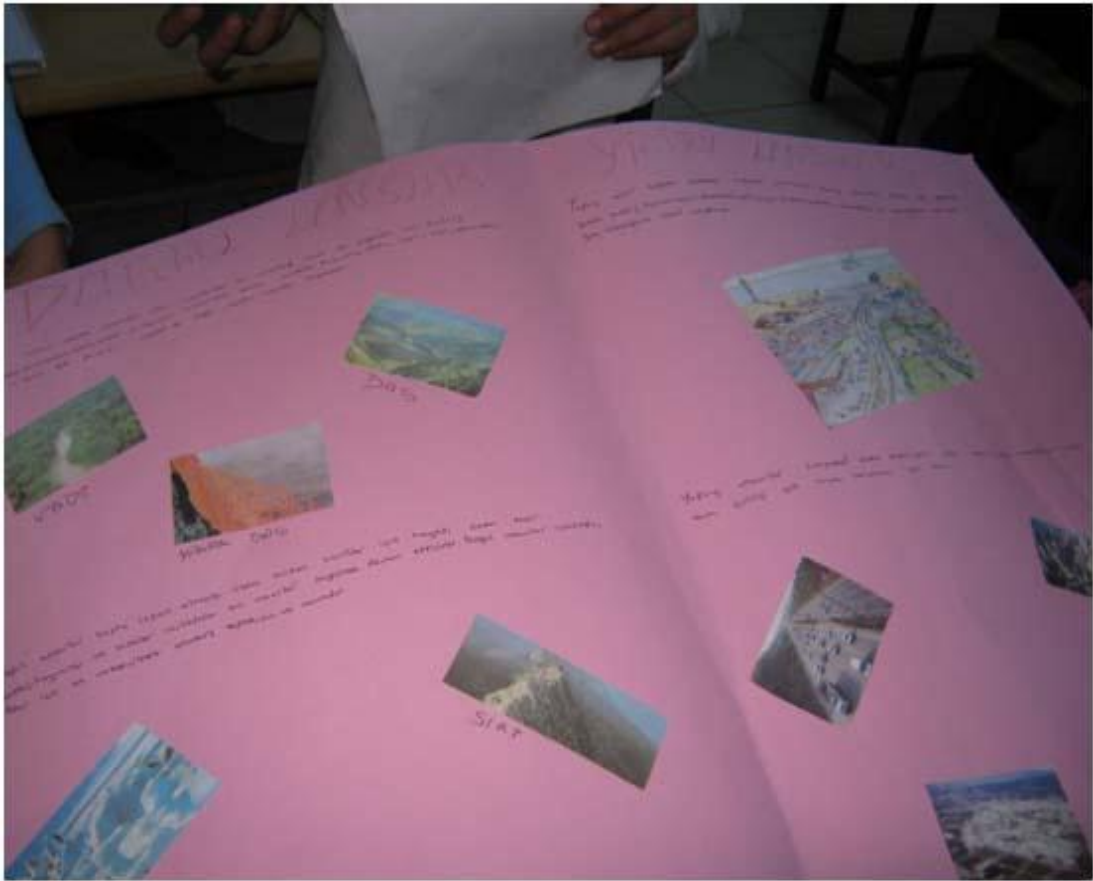






**EK.6:DİZGELİ EĞİTİMİN UYGULANDIĞI SINIFA AİT ÖĞRENCİ  
RESİMLERİ**







## **EK.7: ARAŞTIRMA İZNİ**

T.C  
KIRŞEHİR VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

20.10.2011\* 14299 ✓

Sayı : B.08.4.MEM.4.40.00.20-605.01-  
Konu : Selma KORKMAZ TOKLUCU'nun  
Araştırma İzni

20.10.2011\* 14299

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının 04.10.2011 tarihli ve 868-4185 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Selma KORKMAZ TOKLUCU'nun "İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi ile Dizgeli Eğitimin 4.Sınıf sosyal Bilgiler Dersinde Başarıya Kalıcılığa ve Tutuma Etkisinin Karşılaştırılması" konulu tez uygulamasını ve veri toplama formlarını aşağıda belirtilen okul öğrencilerine yönelik uygulama isteği bildirilmektedir.

Sosyal Bilimler Yüksek Lisans öğrencisi Selma KORKMAZ TOKLUCU'nun "İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi ile Dizgeli Eğitimin 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Başarıya Kalıcılığa ve Tutuma Etkisinin Karşılaştırılması" konulu tez uygulamasını ve veri toplama formlarını, ilimiz merkez Cumhuriyet İ.Ö.Okulu ve Vali Mithat Saylam İlköğretim Okullarında öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencilerine ders öğretmeni gözetiminde, Ekim – Aralık 2011 ayı sonuna kadar uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mesut AYRIKSA  
Milli Eğitim Müdürü

OLUR

20/10/2011

M.Fikret ÇAVUŞ

Vali

Vali Yardımcısı

19.10.2011/VHKİ N.TEKİNARSLAN

19.10.2011/Şef S.AKGÜL

19.10.2011/Md. Yrd. Ş.KARADENİZ



Terme Cad. 40100 KIRŞEHİR  
Bilgi için : Md. Yrd. Ş. KARADENİZ  
Telefon: (0 386) 213 51 50  
Faks: (0 386) 2131063  
kirsehirmem@meb.gov.tr  
http://kirsehir.meb.gov.tr

