

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM 7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ARAŞTIRMAYA
DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ DERSE YÖNELİK TUTUMA,
AKADEMİK BAŞARIYA VE KALICILIK DÜZEYİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

HAZIRLAYAN

Hüseyin ÇALIŞKAN

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Refik TURAN

ANKARA-2008

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

H¼seyin ÇALIŞKAN'a ait "İlkretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Araştırmaya Dayalı ğrenme Yaklaşımının Derse Yönelik Tutuma, Akademik Başarıya ve Kalıcılık D¼zeyine Etkisi" adlı araştırma j¼rimiz tarafından Sosyal Bilgiler ğretmenliği Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Başkan	Prof.Dr.Yasemin DEMİRCAN	
¼ye (Tez Danışmanı)	Prof.Dr.Zefik TURTAN	
¼ye	Prof.Dr.Hama KELEŐ	
¼ye	Prof.Dr.¼çler BULDUK	
¼ye	Yrd.Doc.Dr.Cengiz DÖNMEZ	

TEŞEKKÜR

Bu tezin hazırlanmasında, derin bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım, bana her konuda rehberlik eden, yardımlarını esirgemeyen ve sağladığı pozitif enerji ile zorlukların üstesinden gelebilmemi kolaylaştıran ve beni yüreklendiren sonsuz saygı ve sevgi duyduğum danışmanım Sayın Prof. Dr. Refik TURAN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezin çeşitli aşamalarında değerli görüş ve düşüncelerinden faydalandığım, çalışma ile ilgili olarak eksik noktaları görmemde ve bunları gidermemde bana büyük katkıda bulunan değerli hocam Sayın Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Bütün akademik yaşantım boyunca bana olan yakın ilgi ve desteğini hiç bir zaman esirgemeyen, çalışmamın her yönü ile ilgili olarak büyük desteğini gördüğüm, görüş ve düşüncelerinden son derece faydalandığım ve çok değerli arkadaşım, dostum ve hocam olan Sayın Yrd. Doç. Dr. Süleyman YAMAN'a sonsuz teşekkürler ediyorum.

Araştırmanın çeşitli aşamalarında benden desteğini esirgemeyen, görüş ve düşünceleri ile çalışmama katkıda bulunan çok değerli dostlarım Mustafa YILDIZ'a, Arş.Gör. Mehmet KANDEMİR'e, Öğr. Gör. Alper ALTUNÇEKİÇ'e ve şu an çok uzaklarda da olsa yardımlarını ve manevi desteğini esirgemeyen Arş. Gör. Recep ÇAKIR'a sonsuz teşekkürler ediyorum.

İhtiyacım olduğunda yanımda olan, bilgilerini ve tecrübelerini benimle paylaşarak yardımlarını benden esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Nilgün TATAR'a da teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Araştırmam sırasında ihtiyaç duyduğum anda gerekli olan yardımlarını benden esirgemeyen öğretmen arkadaşlarımdan Ayşe YILDIRIM'a, Ömer ÇAPANOĞLU'na, Neslihan CAN'a ve Hande ŞAHİN'e sonsuz teşekkürler ediyorum.

Ayrıca araştırmamın uygulama basamağında çalışmalarımı başarılı bir Şekilde yürütebilmem konusunda sağladıkları her türlü kolaylık ve çalışma ortamından dolayı başta Lalahan İlköğretim Okulu Müdürü Sayın Vahit BABADAĞ'a, Sosyal Bilgiler ğretmeni Sevim TAŐDEMİR'e, Yaşar Doğu İlköğretim Müdürü Sayın Dr. Alparslan ÇEVİK'e, Sosyal Bilgiler ğretmeni Hülya KOÇ'a, bu iki okuldaki tüm meslektaşlarıma ve çalışmaya katılan öğrencilerimize sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak ise benim bu günlere gelmemi sağlayan eğitimimin her safhasındaki öğretmenlerime; hayatımın her anında bana destek olan, varlıklarını daima yanımda hissettiğim aileme ve tüm dostlarıma minnet ve Őükranlarımı sunarım.

ÖZET**İLKÖĞRETİM 7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ARAŞTIRMAYA
DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ DERSE YÖNELİK TUTUMA,
AKADEMİK BAŞARIYA VE KALICILIK DÜZEYİNE ETKİSİ****Hüseyin ÇALIŞKAN****Doktora Tezi****Tez Danışmanı: Prof. Dr. Refik TURAN****GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ****Haziran, 2007**

Araştırma, ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisini incelemek için gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, araştırma hipotezlerini test etmek için iki farklı araç kullanılmıştır. Bunlar; öğrencilerin derse yönelik tutumlarındaki ve akademik başarılarındaki gelişimleri tespit etmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” ve “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesi ile ilgili “Akademik Başarı Testi”dir. Ayrıca araştırmada bu veri toplama araçlarından elde edilen nicel veriler, öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerle de desteklenmiştir.

Araştırma deneysel bir çalışma olup, ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Ankara ili, Elmadağ ilçesi, Lalahan ve Yaşar Doğu İlköğretim Okullarının 7. sınıflarında

gerçekleştirilmiştir. Lalahan İlköğretim Okulu 7/B sınıfı deney, Yaşar Doğu İlköğretim Okulu 7/B sınıf ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin özellikleri açısından her iki grubun da denk olduğu çalışmaya, deney (N=30) ve kontrol (N=30) gruplarından toplam 60 öğrenci katılmıştır. Dersler deney grubunda araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı, kontrol grubunda ise geleneksel öğrenme yaklaşımları temel alınarak beş hafta süreyle işlenmiştir.

Araştırmada, Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisini tespit etmek için veri toplama araçlarında elde edilen nicel veriler ve çalışmanın sonunda öğrenciler ile yapılan görüşmeler ile elde edilen nitel veriler kullanılmıştır. Nicel veriler SPSS istatistik programında yer alan tek faktör üzerindeki tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA, bağımlı ve bağımsız gruplar için t-testi, bağımsız gruplar için Mann Whitney U-testi, frekans ve yüzde analizleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Nitel veriler ise; görüşmelerden elde edilen kayıtların içerik analizi ile çözümlenmesi sonucu değerlendirmeye alınmıştır.

Bu çalışmanın sonuçları, geleneksel öğrenme yaklaşımlarına göre Sosyal Bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının kullanılmasının, öğrencilerin derse yönelik tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılık düzeylerine anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Araştırmaya dayalı öğrenmenin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarında, akademik başarılarında ve kalıcılık düzeylerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İnternette arama yapma ve kütüphanede kaynak tarama bilgilerine sahip olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Ancak, öğrencilerin akademik başarılarında ve kalıcılık düzeylerinde internette arama yapma ve kütüphanede kaynak tarama bilgisinin herhangi bir etki yaratmadığı tespit edilmiştir.

ABSTRACT**THE EFFECT OF INQUIRY-BASED LEARNING APPROACHES IN 7TH
GRADE SOCIAL STUDIES COURSE IN PRIMARY SCHOOL ON
ATTITUDE TOWARDS COURSE, ACADEMIC ACHIVEMENT AND THE
DEGREES OF RETENTION****Hüseyin ÇALIŞKAN****Doctoral Thesis****Advisor: Prof. Dr. Refik TURAN****GAZİ UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES****June, 2007**

This study has been conducted to examine the influence of inquiry-based learning approach on students' attitudes towards course, academic achievement and the degrees of retention in 7th grade Social Studies course in Primary School. In the study, two different tools were used to test hypotesis of the study. These are, to identify the development of students' attitudes towards course and academic achievement, "Attitude Scale Toward Social Studies" and "Academic Achievement Test" that is related with the unit "The Conquest of İstanbul and Afterwards". These are developed by researchers. In addition, the quantitative datas that were collected by these instruments were supported by the qualitative datas that acquired by the interviews with students.

The research is an experimental study and the design comprised of pre-test

posttest controlling group was used. The study was conducted on 7th grade students of Lalahan and Yaşar Doğu Primary Schools located in the city of Ankara, district of Elmadağ during the spring period within 2006-2007. The 7/B class in Lalahan Primary School was determined as the experimental group and the other class was as control group. Totally 60 students were participated in the investigation. The number of students included in the treatment group (N=30) and in the control group (N=30) was the equal. The courses were examined for five weeks with regarding inquiry-based learning approach in experimental group and traditional learning approach in control group.

In the study, to identify the influence of inquiry-based learning approach on students' attitudes towards course, academic achievement and the degrees of retention in 7th grade Social Studies course, the quantitative datas that were collected by these instruments and the qualitative datas that acquired by the interviews with students were used. The quantitative datas were evaluated by using two-way ANOVA for mixed measures, dependent (paired) and independent samples t-test, Mann Whitney U-test for independent samples, frequencies and percentage analysis in statistical programme, SPSS. On the other hand, it was started to evaluate the qualitative datas after analyzing the records that acquired from interviews by using content analysis.

The results of this study showed that using the inquiry-based learning approach in Social Studies Course affected the students' attitudes towards course, academic achievement and the degrees of retention positively according to traditional learning approaches. The findings explored that the gender has no meaningful effect on the students' -in experimental groups used inquiry-based learning approach- attitudes toward Social Studies Course, academic achievements and the retention degrees. Another implication showed that the students have the knowledge about seeking internet and sources in libraries have a positive attitudes toward Social Studies Course. On the other hand, this same factor had no any effect on students' academic achievements and retention degrees.

ÖNSÖZ

Nitelikli insan yetiştirmek insanlık tarihi boyunca eğitimin en önemli amaçlarından birisi olmuştur. Ancak günümüzde her alandaki hızlı değişim, eğitimi sistemini de etkilemiş; birçok yeni amaçların, yaklaşımların ve anlayışların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Çağdaş toplumlar için nitelikli insan; artık bilgiyi bilen, ezberleyen ve onu davranış olarak sergileyen değil; bilgiye ulaşan, edindiği bilgiyi kullanan ve düşünme becerilerine sahip olmalıdır.

Çağdaş bir toplumun yaratılmasına en önemli katkıyı sağlayan derslerden birisi de hiç şüphesiz ilköğretimde okutulan Sosyal Bilgiler dersidir. Bireyleri iyi birer toplum, bölge, millet ve dünya vatandaşı haline getirmek; yaşamış olduğu toplumla uyumlu, üretken, sorun çözen, karar veren ve etkin birer birey olmalarını sağlamak amacı ilköğretimde özellikle Sosyal Bilgiler dersi ile gerçekleştirilir. Ülkemizdeki eğitim sisteminin bu amaçları gerçekleştirmede etkisiz kalması nedeniyle son yıllarda davranışçı eğitim anlayışından vazgeçilmiştir. Bunun yerine öğrenci merkezli, düşünmeye, araştırmaya, kazanılan bilgileri karşılaşılan sorunların çözümünde kullanmaya önem veren yapılandırmacı eğitim anlayışı benimsenmiş ve yeni programlar da bu felsefe temel alınarak oluşturulmuştur.

Yapılandırmacı felsefeyle hazırlanan Sosyal Bilgiler programlarında bireylere, bilgi kazandırma yanında beceri ve değer kazandırma da ön plana çıkarılmıştır. Bireylerin üst düzey düşünme becerileri olarak nitelenen yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, yansıtıcı düşünme becerilerinin yanı sıra bireyin öğrenmeyi öğrenebilmesi ve yaşam boyu öğrenciler olabilmesi için araştırma becerilerini de kazanması gerekir. Bireylerin bu becerileri kazanabilmesi için öğrenme-öğretme süreç ve ortamlarının buna göre yapılandırılması, uygun yaklaşımların kullanılması gerekir. Yapılandırmacı felsefeyi temel alan araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı da bu amaçları gerçekleştirebilecek, bireylerin öğrenmeyi öğrenmelerini ve yaşam boyu öğrenenler olmalarını sağlayabilecek bir öğrenme-öğretme yaklaşımıdır.

Sosyal Bilgiler dersinin hedeflediği bilgi ve becerilerin bireylere daha etkili ve verimli bir şekilde kazandırılabilmesi için son yıllarda öğrenme-öğretme yaklaşımı olarak oldukça ilgi çeken araştırmaya dayalı öğrenme, bu çalışmada detaylı olarak tanıtılmıştır. Araştırmayı bir öğretimsel yöntem olarak uygulamanın bir versiyonu olan araştırmaya dayalı öğrenme ile ilgili ülkemizde çok az bir çalışmanın olması nedeniyle bu konuyu çalışan araştırmacılara ve özellikle araştırma sürecinin uygulanmasına ışık tutacak olan uygulama örnekleri ile de öğretmenlere çalışmanın katkı sağlarnasını diliyorum.

Ankara, 2007

Hüseyin ÇALIŞKAN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
TEŞEKKÜR	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
TABLolar LİSTESİ	xvi

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Sosyal Bilimler İçinde Sosyal Bilgilerin Yeri	3
1.1.2. İlköğretimde Sosyal Bilgiler	6
1.1.3. İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Programındaki Yeni Gelişmeler ve Eğilimler	12
1.1.4. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı	14
1.1.5. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımı.....	17
1.1.6. İlköğretim 11-15 Yaş Arası Öğrencilerin Araştırmaya Dayalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Açısından Öğrenme Yeterlilikleri.....	19
1.1.7. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımını Etkileyen Diğer Yaklaşımlar.....	22
1.1.7.1. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı	23
1.1.7.2. Aktif Öğrenme	27
1.1.7.3. Çoklu Zekâ Kuramı	30
1.1.7.4. İşbirlikli Öğrenme	35
1.1.7.5. Yaşam Boyu Öğrenme	39
1.1.7.6. Buluş Yoluyla Öğrenme	41

	<u>Sayfa No</u>
1.1.7.7. Tümevarımsal Öğrenme	44
1.1.7.8. Probleme Dayalı Öğrenme.....	45
1.1.7.9. Proje Tabanlı Öğrenme.....	50
1.1.8. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımında Kullanılan Üst Düzey Düşünme Becerileri.....	53
1.1.8.1. Yaratıcı Düşünme Becerisi	54
1.1.8.2. Eleştirel Düşünme Becerisi	58
1.1.8.3. Yansıtıcı Düşünme Becerisi	61
1.1.8.4. Problem Çözme Becerisi	64
1.2. Problem Cümlesi.....	67
1.3. Alt Problemler.....	67
1.4. Araştırmanın Amacı.....	70
1.5. Araştırmanın Önemi.....	70
1.6. Varsayımlar.....	73
1.7. Sınırlılıklar.....	73
1.8. Tanımlar.....	74
1.9. Kısaltmalar.....	75

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Eğitim	76
2.2. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımı.....	78
2.2.1. Araştırma.....	81
2.2.2. Bilimsel Araştırma.....	82
2.2.3. Araştırma Becerisi.....	85
2.2.4. Araştırmaya Dayalı Öğrenme.....	86
2.3. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Felsefi Temelleri.....	90
2.4. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Kuramsal Temelleri.....	93
2.5. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Tipleri.....	99
2.5.1. Yapılandırılmış Araştırma.....	99

	<u>Sayfa No</u>
2.5.2. Yönlendirilmiş Araştırma	100
2.5.3. Açık Araştırma	103
2.6. Araştırma Döngüsü.....	106
2.7. Araştırmaya Dayalı Öğrenmede Kullanılan Araştırma Modelleri.....	112
2.7.1. Yönlendirilmiş Keşfetme Modeli.....	112
2.7.2. Öğrenme Halkası Modeli.....	114
2.7.3. 5E Eğitim Modeli.....	117
2.7.4. Kavramsal Değişim Modeli.....	120
2.7.5. Alberta Araştırma Modeli.....	123
2.8. Araştırmaya Dayalı Öğrenmede Öğrenci ve Öğretmenin Rollerini	126
2.8.1. Araştırmaya Dayalı Öğrenmede Öğrenci Rollerini	126
2.8.2. Araştırmaya Dayalı Öğrenmede Öğretmen Rollerini.....	129
2.9. Araştırmaya Dayalı Öğrenmeyi Kullanan Sınıfların Özellikleri	135
2.10. Araştırmaya Dayalı Öğrenmenin Faydaları, Sınırlılıkları ve Çözüm Önerileri.....	137
2.10.1. Araştırmaya Dayalı Öğrenmenin Faydaları.....	137
2.10.2. Araştırmaya Dayalı Öğrenmenin Sınırlılıkları ve Çözüm Önerileri.....	139
2.11. Araştırmaya Dayalı Öğrenmenin Değerlendirilmesi.....	142
2.12. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Ürünleri.....	146
2.12.1. Derse Yönelik Tutum.....	147
2.12.2. Akademik Başarı ve Kalıcılık.....	151
2.13. İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	155
2.13.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	155
2.13.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	157

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni.....	175
3.2. Araştırma Grubu.....	178

	<u>Sayfa No</u>
3.3. Veri Toplama Teknik ve Araçları.....	178
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	178
3.3.2. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği	179
3.3.3. Akademik Başarı Testi.....	184
3.3.4. Görüşme Formu.....	186
3.4. Araştırma Sürecinin Aşamaları	188
3.5. Verilerin Cinsi ve Kaynağı.....	193
3.6. Verilerin Analizi.....	193
3.7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin (Deneklerin) Profilleri.....	194
3.8. Araştırma Gruplarının Denkliğinin Sağlanması.....	195
3.8.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri.....	196
3.8.2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” Ön Test Puanları Bakımından Karşılaştırılması.....	198
3.8.3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin “Akademik Başarı Testi” Ön Test Puanları Bakımından Karşılaştırılması.....	201

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular	205
4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarının Deney Öncesi ve Sonrası Değişimlerinin Karşılaştırılması.....	205
4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	208
4.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	209
4.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	211

Sayfa No

4.1.5. Deney ve Kontrol Gruplarının İnternette Arama Yapmayla İlgili Deneysel Çalışma Sonrası Bilgilerine Göre Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	212
4.1.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Kütüphanede Kaynak Taramayla İlgili Deneysel Çalışma Sonrası Bilgilerine Göre Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	214
4.1.7. Tutuma İlişkin Nicel Verilerin Nitel Verilerle Desteklenmesi.....	215
4.2. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular	222
4.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarılarının Deney Öncesi ve Sonrası Değişimlerinin Karşılaştırılması	222
4.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	225
4.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	227
4.2.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Akademik Başarı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	228
4.2.5. Deney ve Kontrol Gruplarının İnternette Arama Yapmayla İlgili Son Bilgilerine Göre Akademik Başarı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	229
4.2.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Kütüphanede Kaynak Taramayla İlgili Deneysel Çalışma Sonrası Bilgilerine Göre Akademik Başarı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	231
4.2.7. Akademik Başarıya İlişkin Nicel Verilerin Nitel Verilerle Desteklenmesi.....	233
4.3. Kalıcılığa İlişkin Bulgular	238
4.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarılarındaki Kalıcılığın Karşılaştırılması	239
4.3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması	241

Sayfa No

4.3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması	242
4.3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Akademik Başarı Kalıcılık Puanlarının Karşılaştırılması	243
4.3.5. Deney ve Kontrol Gruplarının İnternette Arama Yapmayla İlgili Son Bilgilerine Göre Akademik Başarı Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması	244
4.3.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Kütüphanede Kaynak Taramayla İlgili Son Bilgilerine Göre Akademik Başarı Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması.....	246
4.3.7. Kalıcılığa İlişkin Nicel Verilerin Nitel Verilerle Desteklenmesi.....	247

V. BÖLÜM**SONUÇLAR VE ÖNERİLER**

5.1. Sonuçlar.....	250
5.1.1. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar	250
5.1.2. Akademik Başarı Ön Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar	251
5.1.3. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar	252
5.1.4. Akademik Başarı Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar	253
5.1.5. Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Sonuçlar	255
5.2. Öneriler	256
KAYNAKÇA.....	260
EKLER.....	282

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1.1 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapılandırmacı Kuram	16
Şekil 2.1 İşbirlikçi Yönlendirilmiş Araştırma Süreci.....	103
Şekil 2.2 Araştırma Döngüsü	109
Şekil 2.3 Yapılandırmacı Araştırma Döngüsü.....	111
Şekil 2.4 Karplus ve Their'in Öğrenme Halkası Modeli.....	115
Şekil 3.1 Araştırmanın Deseni.....	177

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1.1 Piaget'ye Göre Soyut İşlemler Döneminin Belli Başlı Özellikleri.....	21
Tablo 3.1 Faktör Analizi Sonucunda Faktörlere İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	182
Tablo 3.2 Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	183
Tablo 3.3 Testin Madde Analiz Sonuçları.....	185
Tablo 3.4 Gruplardaki Deneklerin Özellikleri.....	196
Tablo 3.5 Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t- testi sonuçlar.....	198
Tablo 3.6 Deney grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön test puanları bakımından gruplara ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları.....	199
Tablo 3.7 Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön test puanları bakımından gruplara ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları.....	200
Tablo 3.8 Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin AB öntest puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları.....	201
Tablo 3.9 Deney grubunda yer alan öğrencilerin AB ön test puanları bakımından grupların denklğine ilişkin bağımsız gruplar için U - testi sonuçları.....	202
Tablo 3.10 Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin AB ön test puanları bakımından grupların denklğine ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları.....	203
Tablo 4.1 Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarına ilişkin merkezi eğilim ve yayılma ölçüleri.....	205
Tablo 4.2 Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön test-son test puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonuçları.....	206
Tablo 4.3 Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları....	208
Tablo 4.4 Deney grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön test-son test puanları arasındaki farkın incelenmesine ilişkin bağımlı gruplar için t- testi sonuçları.....	210

Sayfa No

Tablo 4.5 Kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön test-son test puanları arasındaki farkın incelenmesine ilişkin bağımlı gruplar için t-testi sonuçları.....	210
Tablo 4.6 Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları...211	211
Tablo 4.7 Kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları.....	212
Tablo 4.8 Deney grubundaki öğrencilerin internette arama yapmayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U- testi sonuçları.....	213
Tablo 4.9 Kontrol grubundaki öğrencilerin internette arama yapmayla ilgili en son bilgilerine göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U- testi sonuçları.....	213
Tablo 4.10 Deney grubundaki öğrencilerin kütüphanede kaynak taramayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları.....	214
Tablo 4.11 Kontrol grubundaki öğrencilerin kütüphanede kaynak taramayla ilgili en son bilgilerine göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları.....	215
Tablo 4.12 Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin AB puanlarına ilişkin merkezi eğilim ve yayılma ölçüleri.....	223
Tablo 4.13 Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin AB ön test-son test puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümler için iki faktörlü.....	224
Tablo 4.14 Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin AB son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları.....	225
Tablo 4.15 Deney grubundaki öğrencilerin AB ön test- son test puanlarının farkının incelenmesine ilişkin bağımlı gruplar için t-testi sonuçları.....	227
Tablo 4.16 Kontrol grubundaki öğrencilerin AB ön test- son test puanları farkının incelenmesine ilişkin bağımlı gruplar için t-testi sonuçları.....	227

Sayfa No

Tablo 4.17 Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre AB son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları.....	228
Tablo 4.18 Kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre AB son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları.....	229
Tablo 4.19 Deney grubundaki öğrencilerin internette arama yapmayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre AB son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları.....	230
Tablo 4.20 Kontrol grubundaki öğrencilerin internette arama yapmayla ilgili en son bilgilerine göre AB son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları.....	231
Tablo 4.21 Deney grubundaki öğrencilerin kütüphanede kaynak taramayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre AB son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları.....	232
Tablo 4.22 Kontrol grubundaki öğrencilerin kütüphanede kaynak taramayla ilgili en son bilgilerine göre AB son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları.....	232
Tablo 4.23 Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin AB Sontest ve Kalıcılık puanlarına ilişkin merkezi eğilim ve yayılma ölçüleri.....	239
Tablo 4.24 Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin AB son test-kalıcılık testi puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonuçları.....	240
Tablo 4.25 Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin AB kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları.....	241
Tablo 4.26 Deney grubundaki öğrencilerin AB son test-kalıcılık testi puanları arasındaki farkın incelenmesine ilişkin bağımlı gruplar için t-testi sonuçları.....	242
Tablo 4.27 Kontrol grubundaki öğrencilerin AB son test-kalıcılık testi puanları arasındaki farkın incelenmesine ilişkin bağımlı gruplar için t-testi sonuçları.....	242
Tablo 4.28 Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre AB kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları.....	243

Sayfa No

Tablo 4.29 Kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre AB kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları.....	244
Tablo 4.30 Deney grubundaki öğrencilerin internette arama yapmayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre AB kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları.....	244
Tablo 4.31 Kontrol grubundaki öğrencilerin internette arama yapmayla ilgili en son bilgilerine göre AB kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları.....	245
Tablo 4.32 Deney grubundaki öğrencilerin kütüphanede kaynak taramayla ilgili son bilgilerine göre AB kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları.....	246
Tablo 4.33 Kontrol grubundaki öğrencilerin kütüphanede kaynak taramayla ilgili en son bilgilerine göre AB kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları.....	247

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmaya ait problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almıştır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde her alanda yaşanan gelişme ve değişimler, eğitim sisteminde ve eğitimin işlevlerinde de büyük gelişme ve değişimlere neden olmuştur. Bu değişim ve gelişimler sonucunda, eğitimde çeşitli post-modern düşünceler gelişmeye başlamıştır. Özellikle 1960-1970'li yıllar arasında öğretme ve öğrenme üzerine birçok yeni kuramlar ortaya çıkmaya başlamıştır.

Eğitimdeki yeni gelişmeler etkisini son yıllarda ülkemizde de hissettirmeye başlamıştır. Özellikle 2000'li yılların başından itibaren eğitim sisteminin önemli bir parçası olan programlara yansıtılmaya başlanmıştır. 2000'li yıllara gelinceye kadar yapılan değişimler genelde yüzeysel değişimler olmuşken, 2004 yılında hazırlanan yeni ilköğretim programları ile programların felsefesi değiştirilerek yapısal bir değişim gerçekleştirilmiştir. Yeni hazırlanan ilköğretim programı, davranışçı felsefeden vazgeçilerek yapılandırmacı felsefe üzerine kurulmuş; aktif öğrenme, çoklu zekâ, sarmal program yaklaşımı, bütünsel yaklaşım gibi yaklaşımlar esas alınarak hazırlanmıştır.

20. yüzyılın başından itibaren eğitimde egemen olmaya başlayan davranışçı felsefe öğrenmeyi, bireyin çevresinde kendisine sunulan çeşitli uyarıcılara tepki göstermesi sonucunda oluşan bir süreç olarak tanımlamıştır. Bu uyarıcı-tepki ilişkisinde, birey pasif bir alıcı konumundadır. Yani bireyin öğrendiği her şey kendisine dışarıdan sunulanlarla sınırlıdır. Davranışçı felsefe kendisinden önceki geleneksel yaklaşımlardaki gibi uyarıcı tepki arasındaki zihinsel süreçleri

önemsememiş, bu felsefeyi benimseyenler ise araştırmalarını daha çok direk öğretim üzerine odaklandırmışlardır. Öğrencilerin bir takım kesin bilgileri, çok iyi tanımlanmış becerileri kazanmaları, kendisinden istenildiğinde bu bilgileri ve becerileri aynen tekrar etmelerinin amaçlandığı direk öğretim; matematikte dört işlemin, çarpım tablosunun öğretilmesi gibi durumlarda etkili ve başarılı olabilir. Diğer yandan, öğretimin amacı öğrencilere anlamayı, düşünmeyi ve üretmeyi veya problem çözmeyi öğretmek olduğunda direk öğretim çok sınırlı bir değere sahiptir (Saban, 2004:164-165).

Günümüzde özellikle bilgi ve bilme ile ilgili düşünce sistemi değişmeye başlamıştır. Eğitimde bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerileri daha fazla önem kazanmıştır. Artık yüklenen bilgi yerine; onun nerede, nasıl bulunacağı ve kullanılacağı bilme ön plâna çıkmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenden, öğrencilerde yaratıcı düşünme, eleştirme, problem çözüme, araştırma ve öğrenmeyi öğrenme gibi çeşitli becerileri kazandırması beklenir.

Yeni ilköğretim Sosyal Bilgiler programının yapısı; beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlar gibi dört temel öge üzerine inşa edilmiştir. Beceri öğretimi önemle vurgulanmıştır. Beceri ise, öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetler olarak ifade edilmiştir. Sosyal Bilgiler programı ilköğretim 4 – 8. sınıf düzeyinde diğer derslerle birlikte ilk dokuz beceriyi kazandırmanın yanında, kendine özgü altı beceri kazandırmayı hedeflemiştir (MEB, 2005: 51-52).

Yeni ilköğretim ders programlarının tümünde olduğu gibi Sosyal Bilgiler programının da öğrencilerde kazandırmayı hedeflediği en önemli becerilerden birisi de araştırma becerisidir. Öğrenmeyi öğrenecek ve yaşam boyu öğrenmeyi sürdüreceğ olan bireyin araştırma becerisini kazanmış olması gerekir. Araştırma becerisini kazandırmak için öncelikle öğrencilere okul sıralarında araştırma fırsatları sunmak gerekir. Araştırma becerisini kazandırmanın en iyi yolu uygun bir öğrenme-öğretim yaklaşımını benimsemektir. Bu yaklaşımlardan biri de araştırmaya-dayalı öğrenme yaklaşımıdır.

Branch ve Solowan (2003:6) “Araştırmaya-Dayalı Öğrenme: Öğrenci Başarısı İçin Anahtar” adlı çalışmasında araştırmaya-dayalı öğrenmenin önemine;

“Kendi öğrenmelerimiz hakkındaki heyecanlarımız okulda yeterince araştırmaya-dayalı öğrenme şansına sahip olamadıysak aklımızda zor ve güç kalır. ...çoğu yetişkine okul hakkında olumlu hatıraları sorulduğunda, özel bir araştırma projesini hatırlayacaktır. ...okullarda öğrenci araştırması için fırsatlar genellikle araştırmaya-dayalı öğrenme aracılığıyla gerçekleştirilir” diyerek dikkat çekmektedir.

Günümüzde bireylerden, kendi bilgilerini kendilerinin edinip, bu bilgileri yeni durumlarda kullanmaları, üst düzey düşünme becerilerini kazanmış, sosyal iletişim becerilerini geliştirmiş, demokratik bir toplumda etkin, üretken ve katılımcı bir vatandaş olmaları beklenmektedir. Bireylerin bu özellikleri sahip olabilmelere için ilköğretimdeki derslerde uygun öğrenme yaşantıları yaşamaları gerekmektedir. Sosyal Bilgiler dersi; ilköğretimde okutulan, sosyal bilim dallarından özet olarak seçilmiş konuları içeren ve bireyi sosyal hayata hazırlayan bir derstir. Bu dersi ilköğretimin amaçlarını yerine getirmede daha etkili bir şekilde kullanmak ve Sosyal Bilimler içerisindeki yerini tespit edip, amacını, içeriğini ve metodunu tam olarak ortaya koymak gerekir.

1.1.1. Sosyal Bilimler İçinde Sosyal Bilgilerin Yeri

İnsanoğlunun, çeşitli etkileşimler sonucunda oluşturduğu toplumsal ve doğal olmak üzere iki çevresi vardır. Toplumsal ve doğal çevre temel alınarak bilim; insanın, doğa ve fiziki dünya ile ilişkisini inceleyen doğa bilimleri, diğer insan ve insan grupları ile olan ilişkisini inceleyen sosyal bilimler diye iki ana başlık altında ele alınmaktadır (Dönmez, 2003:31). İnsanın fiziki çevresi ile ilişkileri, fiziki çevrenin gizemlerine yönelik merakı, doğa bilimlerine uzanan ilk gerekçe kabul edilirken, sosyal sorunları karşılama ve çözme arzusu da sosyal bilimlerin başlangıcı sayılmaktadır (Doğan, 1985:39).

Sosyal Bilimler, insan tarafından üretilen gerçekle kanıtlanmaya dayalı bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen derin bilgiler olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan da açıkça anlaşılacağı gibi Sosyal Bilimler, insan tarafından oluşturulan

gerçekle uğraşmaktadır (Sönmez, 1999:15). Başka bir ifade ile Sosyal Bilimler, insanın insanla ve insanın çevresi ile olan ilişkilerini inceleyen disiplinler topluluğu olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle her Sosyal Bilim disiplini insan yaşamının değişik bir yönünü incelemektedir (Uysal, 1974:30). Bu anlamda Sosyal Bilimlerin genel perspektifi, “bilimsel bir tutumla toplumların incelendiği disiplinlerdir; ilgilendiği esas konu, gruplar içinde oluşan insan etkinliğidir; amaç beşeri anlayışın gelişmesidir” (Gardner, Demirtaş ve Doğanay, 1997:1.1; Köstüklü, 1998:9).

Sürekli bir değişim içerisinde olan, çeşitli ve karmaşık sorunlarla karşı karşıya bulunan insanların ve toplumların yaşantısında Sosyal Bilimlerin önemli bir yeri vardır. Kişilerin ihtiyaçları ile toplumların beklentileri arasındaki dengeyi sağlamada insanlara gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırma açısından Sosyal Bilimlere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir (Paykoç, 1991:2). Ayrıca insanın evrendeki yerini bulmasına ışık tutmak ve bu konuda bütünlük oluşturan öğelerin dokusunu açıklamak da Sosyal Bilimlerin görevleri arasındadır (Alkan, 1998:104).

Çağdaş anlayışa göre Sosyal Bilimler, bu sorumlulukları yerine getirmede çok yönlü, disiplinler arası bir yaklaşım izlemektedir. Kişilere belli bilgi edinme yollarını ve belli beceri kazandırma ile bunu toplumlar arası bir etkileşim ortamı içinde sürdürme amaçlarına öncelik vermektedir. Genel anlamda insan tarafından oluşturulan gerçekler ve toplumsal olgular Sosyal Bilimlerin alanıdır (Dönmez, 2003:31-32).

Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler arasında kesin bir ayırım yapmak mümkün değildir. Ancak, eğitim ve öğretim açısından her iki kavram farklı olarak ele alınmakta olup, amaç, metot ve içerik bakımından farklı özelliklere sahiptirler (Köstüklü, 1998:10). Aralarındaki en önemli fark, Sosyal Bilimlerin; bilimsel anlamda insanın insanla ve çevresi ile etkileşimini incelemesine karşılık, Sosyal Bilgilerin; insanın toplum olarak yaşayışını, temel gereksinimlerini, bunların karşılanma biçimlerini, giderilmesi için yapılan çalışmaları ele almasıdır. Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilimlerin bulgu ve araştırmalarının, bir toplumda yaşayan insanlar için gerekli olan temel ve ortak öğeleri kapsamaktadır (Kısakürek, 1989:5). Sosyal

Bilimler insanoğlunun, kendi aralarında bağlantılı, birçok karmaşık sosyal ilişki ve etkileşimlerini konu edinen bilgi kategorilerinden oluşur. Sosyal Bilimlerin içine sosyoloji, antropoloji, tarih, siyasal bilgiler, ekonomi, hukuk vb. alanlar girer. Sosyal Bilgilerde ise tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi önemli yer tutar. Sosyal Bilimler bilginin yapısını ele alıp inceleyen bir kavramdır. Sosyal Bilgiler ise program yapısını ilgilendirmektedir. Buna göre Sosyal Bilimler bir bilgi kategorisidir, Sosyal Bilgiler ise bir program kategorisidir (Varış, 1996:131).

Sosyal Bilgiler, konu ve temaların öğretilmesine, Sosyal Bilimlere nazaran daha çok yer verir. İlköğretim çağında (4., 5., 6. ve 7. sınıflarda) özellikle vatandaşlık eğitimine ağırlık vererek gerçekleştirilir. Sosyal Bilgiler kapsamında ağırlık, disiplinler arası ve bütüncül bir eğitim programı aracılığı ile vatandaşlık kavramının geliştirilmesine verilmiştir. Sosyal Bilimler ise ortaöğretim (lise) ve üniversitelerde ayrı birer disiplin olarak ele alınarak gerçekleştirilir (Dönmez, 2003:33).

Okullarda yer alan bir eğitim kavramı ve bir ders olarak aldığımızda bu iki alanın farklılıklarını Gardner, Demirtaş ve Doğanay (1997:1.1) aşağıdaki üç temel noktada toplamıştır:

1. Sosyal Bilgiler dersinin en önemli hedefi iyi vatandaşların yetiştirilmesidir. Bunun için konular Sosyal Bilimlerden alınacağı gibi, din ahlak, arkeoloji ve doğal bilimlerden de alınabilir. Sosyal Bilimlerle uğraşan sosyal bilimcinin işi toplumlarla ilgili yeni bilgi ve fikirler üretmektir. Sosyal bilimciler, aynı zamanda iyi vatandaşların yetişmesi konusu ile ilköğretim ve ortaöğretimde okuyan öğrencilere verilecek, yaşadıkları demokratik toplumda yararlı olabilecek bir dizi önemli bilgi ile de ilgilenir.
2. Sosyal Bilgiler konu ve temaların öğretilmesinde, Sosyal Bilimlerden daha çok kullanılır; Sosyal Bilimler daha çok (hemen hemen her zaman) ayrı disiplin olarak öğretilir.
3. Sosyal Bilgiler daha çok ilköğretimde verilir; Sosyal Bilimler ise ortaöğretim ve üniversitelerde öğretilir.

Kuşkusuz Sosyal Bilgilerin temel kaynağı Sosyal Bilimlerdir. Fen bilgisi nasıl fen bilimlerine dayanıyorsa, Sosyal Bilgiler de Sosyal Bilimlere dayanır. Ancak bazen Sosyal Bilgilerdeki konuların Sosyal Bilimler disiplinlerinden hangisine girdiğini tespit etmek çok güç olabilmektedir. İşte bu Sosyal Bilgilerin mantığına ve doğasına tam olarak uygun bir durumdur.

Sosyal Bilimlerin büyük ölçüde ortak ve birbirini tamamlayıcı yönleri sahip bulunması, disiplinler arası yaklaşımı desteklemekte; ayrıca, bunu gerekli kılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi de, böyle bir yaklaşıma olanak tanırken temel kültür öğelerini, birçok alandaki çalışmalardan sağlanan bulgulardan, disiplinler arası bir yaklaşımla alıp yoğurmakta; ilköğretim düzeyine ve kendi yapısına, kendi doğasına uygun bir anlayışla varlığını bütünleştiren bir ders olarak programdaki yerini almaktadır (Sözer, 1998:7).

1.1.2. İlköğretimde Sosyal Bilgiler

Temel eğitim programının amacı; öğrencileri, iyi birer toplum, bölge, millet ve dünya vatandaşı haline getirmektir. Toplum tarafından resmi bir kuruluş olarak oluşturulmuş olan okul, kültürel mirası aktarmak ve ülke gençliğini geleceğe hazırlamakla yükümlüdür. Temel eğitim, toplum tarafından oluşturulan okullarda öğrenciye bilgi, tutum ve beceri kazandırmayı amaçlayan bir nitelik taşır. Demokrasi, üretken vatandaşlar gerektirdiğine göre, yukarıda sayılanlar bir vatandaşta bulunması gereken özelliklerdir (Barth ve Demirtaş, 1996:1.1). Ülkemizde, sözü edilen bu özellikleri ilköğretimin ilk üç yılında hayat bilgisi dersi; 4., 5., 6. ve 7. sınıflarda ise, Sosyal Bilgiler dersi yerine getirmeye çalışır.

Etkili vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen Sosyal Bilgiler, onu kullananın amacına göre değişik şekillerde tanımlanmaktadır. Edgar Wesley (1950) Sosyal Bilgileri, "Sosyal Bilimlerin pedagojik amaçlarla basitleştirilmiş hali" olarak tanımlamıştır (Aktaran: Hertzberg, 1981:1). Bu tanımla daha çok Sosyal Bilim yaklaşımını temel almaktadır. Çileli (1995:24) Sosyal Bilgileri, "kültürel mirası, onun günümüzdeki yaşayan özelliklerini ve bunların yaşamımızdaki etkilerini, insanların sosyal ve fiziki çevreleriyle olan ilişkilerini esas alan bir ders" olarak

tanımlamıştır. Barth ve Demirtaş (1996:1.6) da Sosyal Bilgileri “İnsan ilişkilerini göz önünde tutarak, insanların sosyal ve fiziksel çevreleriyle olan ilişkilerini inceleyen bir bilimdir.” diye tanımlamışlardır. Erden (1998:8)’e göre ise; “İyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek amacıyla Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır.” Sönmez (1999:17) ise “toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler” diye ifade etmiştir.

Sosyal Bilgiler eğitimi üzerine yapmış olduğu çalışmalarla bilenen ve bu alanda uluslararası en büyük kuruluşlardan biri olan NCSS (ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi) ise Sosyal Bilgileri şu şekilde ifade etmiştir: “Vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla organize edilmesinden meydana gelen bir çalışma alanıdır” (NCSS, 1993a:3).

Görüldüğü gibi Sosyal Bilgilerin çok değişik tanımları yapılmıştır. Sosyal Bilgiler terimini dünyada ilk kez 1916 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde kullanan komite; “Konusu, doğrudan doğruya insan toplumunun örgütüne ve onun gelişmesine ve bu toplumsal birliklerin bir organı olması dolayısıyla da insana ait olan bilgiler, Sosyal Bilgilerdir.” diye tarif etmiştir (Moffat, 1957:18).

Çoğu tanımda da vurgu yapıldığı gibi Sosyal Bilgiler dersi, Sosyal Bilimlerin disiplinlerinden seçilmiş konuların bir araya getirilmesinden oluşmuş disiplinler arası bir derstir. İlköğretimde Sosyal Bilgiler, çeşitli sosyal bilim alanlarından özel olarak seçilmiş, öğrencinin gelişim düzeyine göre sistemli bir şekilde basitleştirilmiş konuları içermektedir (Kısakürek ve Paykoç, 1988:5).

Doğanay (2005:19) içerik ve amaç boyutunu demokratik vatandaşlık eğitimi ile birleştirerek Sosyal Bilgileri, “Sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresi ile etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili

demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır.” diye her üç yaklaşımı da kapsayan daha geniş bir tanım yapmıştır.

Eğitim felsefesi konusunda nasıl ki farklı görüşler varsa, Sosyal Bilgiler eğitimcilerinin de Sosyal Bilgilerin doğası ile ilgili farklı görüşleri mevcuttur. Bu görüşleri Barth ve Shermis (1970:744-745) üç farklı yaklaşım ya da gelenek olarak ifade ettikten sonra ayrıntılı bir şekilde açıklamışlardır. Bunlar; 1. Vatandaşlık becerisini yayma, iletme olarak Sosyal Bilgiler, 2. Sosyal Bilimler olarak Sosyal Bilgiler ve 3. Yansıtıcı problem çözme olarak Sosyal Bilgilerdir. Birinci yaklaşımdaki vatandaşlık eğitiminin amacı; toplumsal normlara uyma, diğerlerinin haklarına karşı hoşgörülü olma, yasalara ve kurallara bağlı kalmak olarak açıklanabilir. İkinci yaklaşımdaki Sosyal Bilimler olarak Sosyal Bilgilerin amacı, basit olarak bilgi kazanmakla ilgilidir. Üçüncü yaklaşımın esas amacı ise; problem çözme yöntemini kazanarak kişi, sosyal problemleri tanımlama becerisi kazanır. Sosyal verilere, bilgilere ulaşır ve mantıklı kararlar verir ki bu sayılanlar aynı zamanda iyi ve etkin vatandaş tanımlayan ifadelerdir.

Günümüz Sosyal Bilgiler öğretimi üzerine çalışan bilim adamları Sosyal Bilgilerin en önemli amacını etkili demokratik vatandaşlık eğitimi olarak görmektedirler. Sosyal Bilgilerin temel amacı; birbirine bağımlı, küreselleşen bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak, kamunun yararına olacak şekilde bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneğini geliştirmek için genç bireylere yardımcı olmaktır (NCSS, 1993a:3).

Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçlarını Kaltsounis (1987:8), kişilerin, resmi olmayan gruplar ve kurumlardan meydana gelen toplumun öğelerini anlaması, toplumun öğeleri arasındaki ve kendi içindeki ilişkileri anlaması, çeşitli resmi ve gayr-ı resmi ilişkileri yürütme beceri ve yeteneği kazanması olarak sıralamaktadır.

John Dewey, Sosyal Bilgiler dersinin amacını; çocuğa uygarlığı, kültürü ve demokrasiyi tanıtır ve sevdirmek ve gençleri etkili bir yurttaş olarak yetiştirmek olarak ifade etmektedir (Binbaşıoğlu, 1988:45).

Sağlamer (1983:8-9) ise, Sosyal Bilgiler eğitiminin genel amacının, düşünme yeteneğini geliştirmek olduğunu, bütün alanların bu amacın gerçekleşmesine katkıda bulunması gerektiğini; bunların yanında kendini bilmeye, insan ilişkilerine, ekonomik yeterliliğe ve vatandaşlık sorumluluğuna da katkı sağladığını vurgulamaktadır.

“1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı”nda ise, dersin genel amaçları incelendiğinde dört ana başlık altında toplandığı görülmektedir (MEB, 1998:537-538). Bunlar sırasıyla;

1. Vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden,
2. Toplumda insanların birbiriyle olan ilişkileri yönünden,
3. Çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yeteneklerini geliştirme yönünden,
4. Ekonomik yaşama fikri ve yeteneklerini geliştirmek yönünden.

Bu amaçlar bireysel (psikolojik), toplumsal (sosyolojik) ve ekonomik olmak üzere üç boyutlu bir bütünlük arz etmektedir (Alkan, 1991:84).

Ayrıca, Barth ve Demirtaş (1997:1.7) Sosyal Bilgiler dersinin esas amacını, “Öğrencilere mantıklı ve iyi kararlar alabilmeleri ve sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak davranabilmeleri konularında yardımcı olmaktır.” diye ifade etmektedirler. İyi ve mantıklı karar alabilmeyi ise; 1. Bilgi edinme, 2. Bu bilgiyi düşünme için analitik olarak kullanabilmeyi öğrenme, 3. Buna uygun duygular içinde olma ya da tepkide bulunma ve 4. Vatandaş olarak harekete geçmeye bağlamışlardır. Bu beceriler öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerini ifade etmekte olup, bunları yerine getiren öğrenci iyi bir vatandaş olarak yetişmiş olmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersinin hem özel hem de genel amaçları incelendiğinde, dersin en önemli özelliğinin öğrenciyi toplumsal yaşama hazırlamayı amaçladığını ve Sosyal Bilimler alanındaki tüm disiplinlerle ilişkili olduğu görülmektedir.

Gerek Sosyal Bilgiler alanında çalışan bilim adamlarının vurguladığı amaçların gerekse de Milli Eğitimin üzerinde durduğu Sosyal Bilgiler dersi genel amaçlarının gerçekleşmesi için Sosyal Bilgiler dersi; bireyin kendisine, ailesine,

çevresine, yaşamış olduğu topluma yasalara ya da devlete karşı ödev ve sorumluluklarının ne olduğunu, özellikle toplumsal uyumunu nasıl gerçekleştireceğini öğretir. Demokratik bir toplumda gerekli olan bilgi, beceri ve değerleri bireylere kazandırarak, onların yaşamış olduğu toplumda etkin birer vatandaş olmasını sağlar. Ayrıca öğrencilerin içinde yaşamış oldukları yurt ve dünya hakkındaki toplumsal görüşlerinin gelişmesine katkıda bulunur.

Sosyal Bilgiler dersinde içerik düzenlenirken öncelikli olarak göz önünde tutulması gereken nokta; içeriğin amaçlarla tutarlı olmasıdır. Yine, öğrencilerin içinde bulunduğu zihinsel ve bedensel gelişim düzeylerine, hazır bulunuşluklarına, öğrencilerin ilgisini çekecek, onlarda merak uyandıracak ve ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olmasına dikkat edilmesi gerekir. Öğretmenler de amaçları öğrencilere kazandırmak için içeriği sunarken; mutlaka konuları yaşamla ilişkilendirmeli, güncelleştirmeli ve onların yakın çevresi ile bağlantılar kurmalıdır.

İlköğretim Sosyal Bilgiler ders içeriği yer, zaman ve toplum olmak üzere üç genel kavramdan oluşmaktadır. Yer; insanları toplum yapan bir coğrafya, zaman ise olaylar demektir. Toplum da, bütün bu içeriklerin bileşkesini oluşturur. Toplum çocuğun yakın çevresinden başlayarak, çocuğun gelişimini, ihtiyaçlarını, ilgilerini dikkate alarak sistemli şekilde aşama aşama genişleyen bir sosyal dünyadır (Blyth, 1984:80).

NCSS (1993a:3) Sosyal Bilgileri; antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik, doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden seçilen sistemli, eşgüdümlü bir çalışma alanı olarak ifade etmektedir. İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde içerik, bu sayılan alanlarla ilişkili olmak üzere çok yönlü bir bütün olarak ele alınmalı; ayrıca, içeriğin sunulmasında yakından uzağa, somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru bir sıra izlenmelidir (MEB, 1998:533-534).

Öğrencilerde istenilen davranışların gerçekleşmesini sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi program geliştirme çalışmalarının öğrenme-öğretme süreci boyutunda ele alınmaktadır. Öğrencilerde istenilen davranışların gelişebilmesi

için öğrenme yaşantılarının etkili bir şekilde düzenlenmesi gerekir. Başka bir ifadeyle, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde belli kıstasların olması, öğrenmenin nasıl meydana geldiği ve bireye nasıl kazandırılacağına bilinmesi şarttır (Demirel, 2005:135).

İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinin öğretimine yönelik hazırlanan ve uygulanması gerekli olan etkinliklerde, dikkat edilmesi gereken özellikler ve bu özelliklerden kaynaklanan bir takım ilkeler mevcuttur. Sosyal Bilgiler dersinde öğretim etkinlikleri; çocuğun dış dünyayı bir bütün olarak algıladığı göz önünde bulundurularak “toplu öğretim” esasına göre düzenlenmeli (Binbaşoğlu, 1981:45), sosyal becerilerin gelişmesi için çocuğun derse aktif katılımını sağlanmalı (Erden, 1998:68), ezbere değil muhakemeye ağırlık vermeli, geçmiş yardımı ile tarafsız bir şekilde bugünkü güncel konularda akıl yürütecek biçimde bağlantılar kurularak tasarlanmalı (Binbaşoğlu, 1981:46), soyut kavramların öğretilmesinde somut materyaller kullanılmalı (Erden, 1998:71), yakından uzağa ilkesinden hareket ederek çevre şartlarına göre düzenlenmeli ve güncel olaylar, eğitsel çalışmalar, milli ve dini bayramlar, belirli gün ve haftalar dikkate alınarak fırsat öğretiminden yararlanılmalı (Barth ve Demirtaş 1997:13.1; Binbaşoğlu, 1981:46), sosyal becerilerin öğretilmesinde pekiştiriciler kullanılmalı, kişi ve yer adları ile önemli olayların tarihlerinde tekrarlar kullanılmalıdır (Erden, 1998:72).

Sosyal Bilgiler dersi içeriği diğer derslerle kıyaslandığında kavramların, olguların, ilkelerin ve özellikle de sözel nitelikli bilgilerin çok yoğun olduğu bir alandır. Bu yüzden bu ders bir ezber dersi olarak düşünülmekte ve görülmektedir. Ancak, Sosyal Bilgiler dersi konularının insana ait ve hayattan olması onun öğretimini kolaylaştıracak önemli bir avantajıdır. Öğrenme-öğretme sürecinin temel öğelerinden olan yöntem ve teknikler yardımı ile hazırlanan etkinlikler, öğrenciyi öğrenmenin içinde aktif hale getirecek, öğrencide ilgi ve merak uyandıracak hayattan konularla bilgiler anlaşılabilir hale getirilirse dezavantajlar avantaj durumuna getirilebilir. Sosyal Bilgiler öğretiminde kalıcı öğrenmenin ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazanılması için bireyin öğrenmeye aktif katılımını sağlayacak etkinlikler ve araç gereçler kullanılarak mutlak suretle yöntem çeşitliliğine gidilmelidir.

1.1.3. İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Programındaki Yeni Gelişmeler ve Eğilimler

Dünyada yaşanan ve yaşanmakta olan gelişim, değişim bilgi ve bilme üzerindeki düşünceleri de değiştirmiş; bilgiyi üretenler, kullananlar bilimsel ve teknolojik anlamda en üst noktaya ulaşmışlardır. Bilimsel ve teknolojik gelişmeyi sağlayabilecek, çağın gereklerini yerine getirebilecek bireylerin yetiştirilmesinde en önemli görev eğitim sisteminindir. Öğretmen, öğrenci, yönetici, veli, öğrenme ortamı ve programlar eğitim sisteminin ayrılmaz birer parçasıdır. Ülkemizde de eğitim sistemindeki eksiklikler tespit edilerek sistemin önemli ve temel bir unsuru olan programlar üzerinde çalışmalar devam etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) 2004-2005 eğitim öğretim yılında ilköğretim programlarında değişikliğe gitmiş, daha önce yapılan yapısal değişimlerin aksine çoğunlukla bilginin ve bilmenin doğasına yönelik felsefi bir değişim gerçekleştirmiştir. İlköğretim programları, 1940'lardan bu yana temel alınan davranışçı felsefeden vazgeçilerek yapılandırmacı felsefe üzerine kurulmuş; aktif öğrenme, çoklu zekâ, sarmal program yaklaşımı, bütünsel yaklaşım gibi yaklaşımlar esas alınarak hazırlanmıştır.

Program reformu çerçevesinde “Sosyal Bilgiler Özel İhtisas Komisyonu” tarafından yeni İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Öğretim Programı hazırlanmış, 4., 5., 6. ve 7. sınıflarda haftada üçer ders saati olmak üzere 108 saatlik bir ders süresi öngörülerek hazırlanmıştır. İnsan hakları ve vatandaşlık dersi pek çok ülkede olduğu gibi ilköğretim 1. sınıftan itibaren bir ara disiplin olarak ele alınmış, derslerin kazanımları ile insan hakları ve vatandaşlık programının kazanımları ilişkilendirilmiş, insan hakları ve vatandaşlık programına duyarlı bir program hazırlanmıştır (MEB, 2004:5; MEB, 2005:7).

Diğer ilköğretim programları gibi Sosyal Bilgiler Öğretim Programı da 2004-2005 eğitim öğretim yılında 4. ve 5. sınıflarda pilot uygulaması gerçekleştirilmiş, 2005-2006 eğitim öğretim yılında 4. ve 5. sınıflarda tamamen 6. sınıflarda ise pilot uygulaması gerçekleştirilmiş, 2006-2007 eğitim öğretim yılında ise 4., 5. ve 6. sınıflarda tamamen 7. sınıflarda ise pilot uygulaması gerçekleştirilmektedir.

Ortaöğretim son sınıfa kadar kademeli bir şekilde program uygulamaları devam edecektir.

Davranışçı felsefe ile hazırlanmış öğretim programlarının öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerini, sorun çözme ve karar verme becerilerinin geliştirmelerini sağlamadaki eksikliklerinden dolayı; bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici olan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme programlarının temel felsefesi olarak benimsenmiştir. Yapılandırmacı anlayışla hazırlanan Sosyal Bilgiler açısından öğrenme-öğretme süreci; etkinlik merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencilerin kendi yaşantılarını, bireysel farklılıklarını ve öğrenme stillerini dikkate alarak çevre ile olan etkileşimine imkân verecek şekilde düzenlenmiştir.

Beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlar Sosyal Bilgiler programını oluşturan temel öğelerdir. Bu anlayış doğrultusunda hazırlanan yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (MEB, 2004:44-45; MEB, 2005:45-46);

- Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
- Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak, bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
- Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön plânda tutar.
- Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.
- Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bir birey olarak yetişmesini amaçlar.
- Milli kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.
- Öğrencilerin kendi örf ve adetleri çerçevesinde ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
- Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bir birey olarak yetişmesini önemser.

- Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.
- Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevre ile etkileşim kurmasına olanak sağlar.
- Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.
- Periyodik olarak, öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye imkân sağlar.

Bu çerçeve içindeki yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Barr, Barth ve Shermis (1977)'in ortaya koyduğu üç yaklaşımı da dikkate alarak, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak, öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır (MEB, 2004:45; MEB, 2005:46).

Yeni hazırlanmış Sosyal Bilgiler programını iyi bir şekilde anlamak, programın amaçlarını gerçekleştirmek ve öğretimini daha etkili kılmak için bu dersin öğretiminde yapılandırmacı öğrenme kuramının yerini iyi belirlemiş olmak gerekir.

1.1.4. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Günümüzde öğretme-öğrenme üzerinde çalışan Sosyal Bilgiler eğitimi uzmanlarının önemle üzerinde durdukları konu, Sosyal Bilgilerin öğretiminde kalıcı ve anlamlı bir öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceğidir. Kuşkusuz bu tür bir öğrenme, öğrenme içerisine öğrenenin aktif olarak katılımı ile gerçekleşir. Dolayısıyla bu durum Sosyal Bilgiler eğitimcilerini aktif öğrenme ve buna dayalı bir yaklaşım olan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı üzerinde çalışmaya sevk etmiştir.

Sosyal Bilgilerin sözel bilgi, kavram, ilke ve genellemelerden oluşan bir ders olmasının sonucu bir ezber dersi gibi algılanmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin etkin, üretken, yaratıcı, eleştirel düşünebilen, araştırmacı, iletişim becerileri gelişmiş, problem çözebilen, işbirlikçi, hoşgörülü, kendine güvenen, yaşamış olduğu çevreye, topluma ve olaylara karşı duyarlı ve değişimin üstesinden gelebilen bireyler yetiştirme amacını elde etmek için; öğrenciler yalnız isim, tarih, yer, olay ve

maddeleri ezberlemekle kalmamalılar ve bilgi öğrencilere doğrudan aktarılmamalıdır. Öğrendikleri olgu ve kavramları uygun ortamlarda işbirliği içerisinde çalışarak ilişkilendirmeleri, kendi bilgilerini kendilerinin oluşturmaları ve bilgiden bilgi üreten bireyler haline gelmeleri sağlanmalıdır.

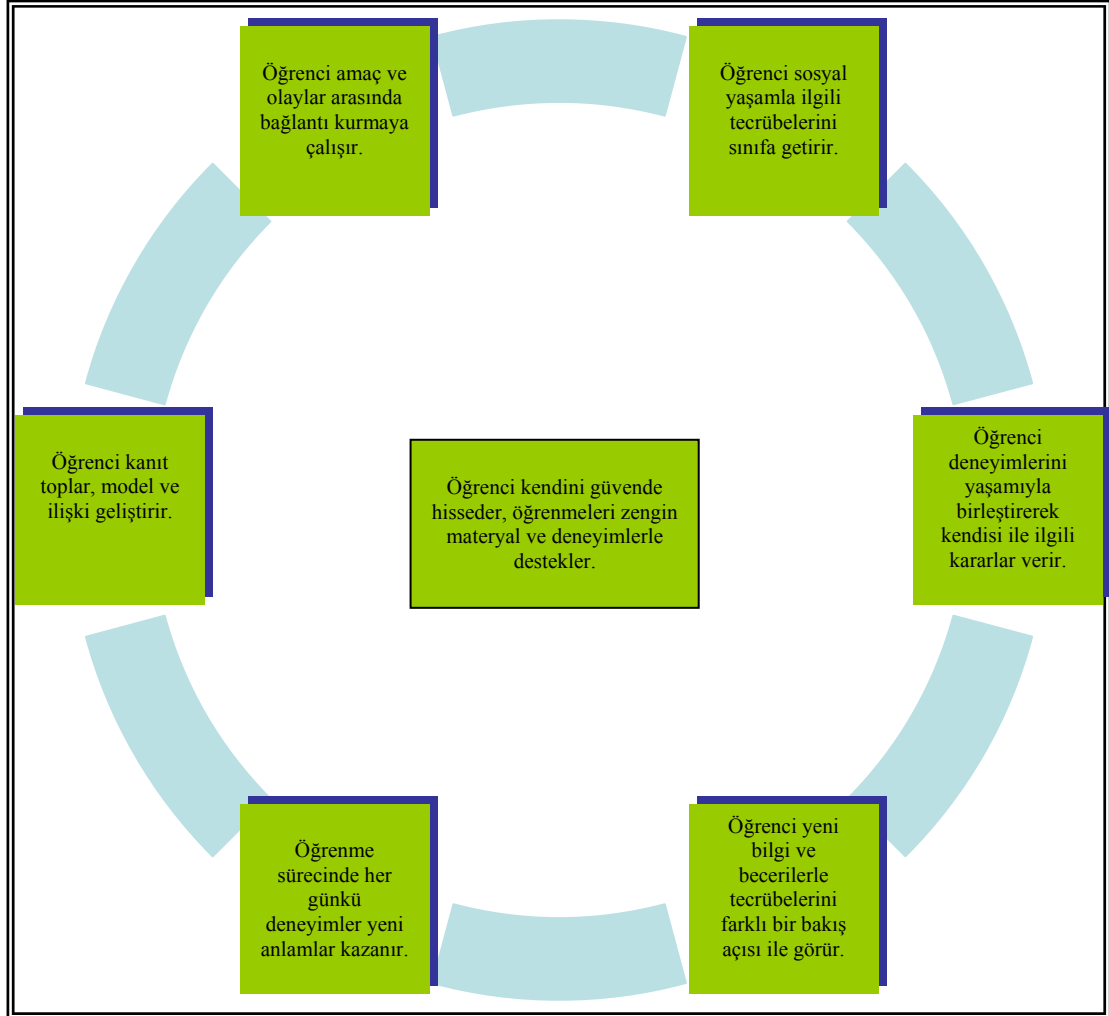
Sunal ve Haas (2002:23) anlamlı Sosyal Bilgiler öğretimini aktif yapısal bir süreç olarak görmekte ve bilginin, düşünce ve tecrübeler örüntüsünden oluştuğunu ifade etmektedir. Sosyal Bilgiler öğretimi birçok düşünce arasında anlamlı ilişkiler kurarak, yeni düşünceler geliştirerek ve bu düşünceleri genişleterek bilgileri yapılandırma ve bütünleştirme sürecidir. İlişki kurma aynı zamanda olayları açıklama, tahminlerde bulunma ve olaylarda anlamlar çıkarmadır. Öğrencilerin olaylarla, insanlarla ve öğretim amaçları ile kurduğu bilişsel bağlantılar öğrenme üzerinde oldukça etkilidir.

Etkin öğrenme üzerinde etkili olan diğer bir unsur ise öğrenenin önbilgileridir. Öğrencilerin yaşantılarında geçirmiş oldukları önbilgiler yeni öğrenilecek olan bilgilere uygun zemin hazırlamakta ve önbilgiler şayet yaşamla ilgili ise yapılandırılan bilgiler daha anlamlı ve kalıcı olmaktadır. Sosyal Bilgilerin yaşama dair bir ders olmasından dolayı bu özelliğini öğretmenlerin çok iyi bilmesi ve bu durumu dikkate alarak etkinliklerini hazırlaması gerekir.

Yapılandırmacılığa dayalı öğretim etkinliklerini kullanacak olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dikkate almaları gereken özelliklerin bir kısmını Demircioğlu (2005:170) aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Öğrenciler aktif öğrenenler olarak görülmelidir.
- Öğrenciler kendi fikirlerini sınıfa taşırlar.
- Bilgi bizzat öğrenen tarafından ve sosyal etkileşimle öğrenilir.
- Öğretim bilginin aktarılmasını içermez; ancak sınıfta eğitimsel durumların düzenlenmesini gerekli kılar.
- Yapılandırmacılık bir öğretim teorisi değil, bir çeşit bilmeye ve öğrenmeye bakıştır.

Sosyal Bilgiler dersinin konuları insan yaşamı ile ilgili olduğu için, öğrencilerin bu konulara dönük bir ön bilgileri, tecrübeleri ve zihninde belirli anlamlar mevcuttur. Bu da şekilde de görüldüğü gibi, öğrencilerin yaşamla ilgili önbilgilerini ve tecrübelerini sınıfa getirmesine imkân verir.



Şekil 1.1 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapılandırmacı Kuram (Kaynak: Sunal ve Haas (2002:7))

Sosyal Bilgiler derslerinde belirli bir öğrenme ortamında öğrenme-öğretme süreçleri düzenlenirken, öğretmen rehberliğinde öğrencilerin öğrenmeye bizzat aktif olarak katılmalarına, kendi bilgilerinin önbilgi ve tecrübelerini de kullanarak kendilerinin yapılandırmalarına, yapılandırdıkları bu bilgiden yeni bilgiler oluşturmalarına fırsat verecek yapılandırmacı öğrenme kuramına göre hazırlanmış

sınıf içi etkinliklerden yararlanılmalıdır. Etkinlikler öğrencilerin öğrenmedeki bireysel farklılıklarından dolayı tüm öğrencilerin öğrenmesini hedef alacak ve zengin bir öğrenme ortamı sağlayacak şekilde olmalıdır. Bunun içinse yapılandırmacı kuram ile ilişkili ve birlikte kullanılan çeşitli yaklaşımlardan, yararlanılmalıdır.

Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinin bireyin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirmek, araştırma ve problem çözme ile ilgili becerilerini kazanmalarını sağlamak, bireysel ve toplumsal iletişim becerilerini geliştirmek, işbirliği yapmasını öğretmek, sorumluluk bilinci kazanarak yetişmesini sağlamak ve yaşam boyu öğrenmeyi kazanmış bireyler yetiştirmek gibi amaçlarının olması öğrenme-öğretme sürecinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı gibi çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Burada bahsi geçen ve öğrencilere kazandırılması amaçlanan üst düzey beceriler ve de kazanımlar araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının da ilke ve hedefleri ile örtüşmektedir.

1.1.5. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımı

Özellikle Sosyal Bilimler açısından çok hızlı bir şekilde çoğalan ve sürekli yenilenerek gelişen yani mutlak olmayan bilginin okullarda öğretilmesi konusunda yeni yönelimler olması bir zorunluluk haline gelmiştir. Bilgi, çok hızla çoğaldığı için hangi bilginin öğretileceği, öğrenilecek bilginin nasıl ve neye göre belirleneceği ve mutlak olmadığı içinse sürekli edinilmesi gerekliliği sorun olmaktadır. Bu sorun öğretmenin öğrenciye bilgiyi aktarması ile çözümlenenden ziyade, bilginin kazanılma yollarının öğrenilmesini gerektirir.

Sosyal Bilgiler dersinin hedeflediği çağdaş, üretken, etkin demokratik bir vatandaş bilginin kaynaklarını, bunlara nasıl ulaşacağını, bunları kendi kendine nasıl öğreneceğini, bu bilgileri problemin çözümünde nasıl kullanacağını, bir karar verme aşamasına geldiğinde, hangi bilgilere ihtiyacı olduğunu ve bunları nasıl analiz edeceğini bilmelidir (Gardner, Demirtaş ve Doğanay, 1997:4.25). Ayrıca Sosyal Bilgiler dersi bireyi hayata hazırlayan en önemli derstir. Hayatta da birçok problemle karşılaşan bireyin mutlak suretle karşılaştığı problemlere çözüm bulabilmesi ve

hayatını etkin bir şekilde sürdürebilmesi için problem çözme becerilerini ve doğru kararlar alma yollarını öğrenmesi gerekir.

Öğrenme ve hatırlama konusunda yapılan araştırmalar, en iyi öğrenmenin bizzat öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldıklarında meydana geldiğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler öğrenecekleri konuları bir problem olarak algılayıp, onu cevaplama amacıyla konuyu çalıştıklarında daha iyi öğrenmektedirler. Öğrenme sürecine aktif olarak katılan öğrenci, araştırmaya ve incelemeye dayalı öğrenme vasıtasıyla öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlamakta ve aynı zamanda problem çözme becerisini ve de doğru kararlar verme yollarını kazanmaktadır. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı sık sık kullanıldığında kendi kendine öğrenme yani öğrenmeyi öğrenme olayı da kendiliğinden gelişecektir (Gardner, Demirtaş ve Doğanay, 1997:4.25). Öğrenmeyi öğrenen bireyler aynı zamanda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, açık görüşlülük, kabulcülük ve üretkenlik becerilerini kazanırlar. Araştırmaya dayalı öğrenme yoluyla kazanılan bilgi ve beceriler, demokratik bir toplumda bireylerin sahip olması gereken temel unsurlar arasındadır (Demircioğlu, 2005:165).

Şayet, Sosyal Bilgiler dersi bir bilgi yığını şeklinde öğrencilere aktarılsa, öğrenciler kendi araştırmalarını yapıp açıklamalarını sunmak için cesaret kazanamaz, kendilerine olan özgüvenleri ve özsaygıları kaybolur, yeteneklerini geliştiremezler. Diğer bir ifadeyle, araştırma tecrübelerini okul sıralarında kazanamayan öğrenciler, bilgiye ulaşma, hipotez oluşturma, uygun verileri toplamak için plânlama yapma, ulaşılan kaynaklardan verileri seçme, verilere dayalı tartışma yapma ve başkalarının bilgi ve fikirlerini değerlendirme hususlarında zorlanırlar. Araştırmaya dayalı öğrenme bu tür eksikliklerin giderilmesinde oldukça faydalı bir yaklaşımdır.

Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenciler özellikle tarih konuları işlenirken tarihçilerin metotları, tarihsel olayları yorumlama araçları ve biçimlerini (kuşkusuz tarihçiliği öğrenmenin en iyi yollarından birisi de araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımıdır) öğrenirler ise;

1. Günümüz ve geçmiş arasındaki ilişkiyi,

2. Kurumlar ve kültür değerleri arasındaki çelişkileri,
3. Önemli tarihsel dönüm noktalarını,
4. Tarihsel neden ve sonuçları,
5. Farklı tarihsel yorumları daha iyi öğrenirler (Orlich ve diğerleri, 1990:314) ve olaylara farklı açılardan analiz ederek kendileri de çeşitli yorumlar geliştirebilirler.

Araştırmaya dayalı öğrenme sayesinde öğrenciler, bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak ve araştırmanın tüm safhalarına aktif bir şekilde katılarak bir bilim adamı gibi çalışırlar. Hayata dair kazandıkları yeni bilgileri daha sonra öğreneceği bilgiler için bir ön bilgi olarak kullanıp yeni öğrendiği bilgiyi bu bilgiler üzerine yapılandırması ve yeni anlamlar oluşturması Sosyal Bilgiler için oldukça uygun bir yaklaşımdır. Bireysel veya grupta yapılan araştırmalar, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine, farklılıklara saygı göstermelerine, özsaygı, özyeterlilik ve özgüvenlerini kazanmalarına, sorumluluk duygularını geliştirmelerine ve olumlu iletişim kurmalarına birçok katkı sağlar.

Araştırmaya dayalı öğrenme süreci, anaokulundan üniversiteye kadar tüm eğitim düzeylerinde ve her derste uygulanabilecek bir yaklaşımdır. Bu çalışma ile araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 11-15 yaş grubundaki öğrenciler üzerindeki etkileri ve bu öğrencilerin bu yaklaşımdaki yeterlilikleri incelenmiştir.

1.1.6. İlköğretim 11-15 Yaş Arası Öğrencilerin Araştırmaya Dayalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Açısından Öğrenme Yeterlilikleri

Bireyin “dünyayı algılamaya ve anlamaya dönük bilişsel süreç ve etkinliklerindeki gelişimi” (Kaya, 2002:79) şeklinde ifade edilebilecek olan bilişsel gelişimi sınıflandıran Piaget’ye göre, 11-15 yaş arası birey bu dönemde somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine girmektedir (Senemoğlu, 2004:49). Bu dönemdeki birey ergenlik yılları içerisinde ve düşünme biçimleri yetişkinlere benzer hale gelmiştir. Ancak yetişkin düşüncesinin özelliklerini tümüyle içermeyen, ergenlik dönemine has kabul edilebilecek bir düşünme biçimi olan ben-merkezci düşünce de bu dönemde oluşur ve gözlemlenir (Erden ve Akman, 1998:74).

Yine bu dönemde sözel veya mantıksal durumlara, gerçek olduğu kadar olasılıklara, şimdi olduğu kadar geleceğe de yönelik bir düşünme biçimi oluşur. Birey bir soruna değişik açılardan yaklaşabilir (Kaya, 2002:79). Bilişsel işlemler sadece somut varlıklarla sınırlı değildir. Ancak Piaget, bu dönemde bireyin soyut varlıkları anlamada somut varlıkları kullanmasının gerekli olduğunu söylemektedir. Bunu gerçekleştirebilmesi içinse öğrenme olayının içerisine etkin olarak katılması, yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri Sosyal Bilgiler dersinin öğretilmesinde birey için çok önemlidir.

Bu dönem bireylerinin öğrenmeleri üzerinde etkili olan özellikleri Korkmaz (2002:13) şu şekilde sıralamıştır;

- Birey doğuştan araştırmacıdır.
- Birey çevresindeki her şeye merak, ilgi ve tepki gösterir.
- Bireyin zihinsel faaliyetleri onun büyüyüp gelişmesine yardım eder.
- Birey kendi faaliyetlerini plânlamaktan ve bu plânları uygulamaktan hoşlanır.
- Her birey kavram geliştirmede ve problem çözme faaliyetlerine katılmada bireysel bir farklılık gösterir.
- Birey yaparak öğrenir.
- Birey belli bir hedefi olan çalışmalarda, hedefsiz olanlara göre daha fazla başarı gösterir.

Bu dönemde soyut düşünce yetisi geliştiği için soyut kavramlarla düşünmeye ve fikirler yürütmeye başlanır. Bir problemin çözümü, somut yollarla sınırlanmaz. Problemlerdeki değişkenler arası ilişkiler tespit edilir ve olası hipotezler geliştirilir. Daha sonrada bu hipotezler sırası ile denenir ve sistemli bir şekilde çözüme ulaşılır. Genelleme, tümevarım ve tümdengelim yoluyla akıl yürütmeyi sistematik bir şekilde kullanma gözlenir (Senemoğlu, 2004:49).

Bu dönemde birey, çeşitli ideal fikirleri, değerleri, inançları geliştirmeye başlar; içinde yaşadığı toplumun yapısıyla, felsefesiyle, politikasıyla ilgilenir; kendine has bir değerler sistemi oluşturmaya yönelir (Senemoğlu, 2004:49). Rice (1996) ise Piaget'nin soyut işlemler dönemini; içebakış, soyut düşünme, mantıksal

düşünme ve hipotetik düşünme olmak üzere dört önemli özelliğe sahip olduğunu ifade ettiğini bildirmektedir (Aktaran: Korkmaz, 2002:13). Bu dönemdeki birey, genel dünya görüşünü şekillendirerek kendi çerçevesinde birçok sistemler geliştirebilir ve kuramlar yapılandırabilir.

Bu döneme erişen bireyler düşünce ile oynayabilme becerisi kazanırlar. Tartışmalara katılmaktan zevk alırlar, mantık oyunları ile uğraşmaktan hoşlanırlar. Ayrıca resim, müzik, şiir, dans gibi duygu ve düşüncelerin sembollerle aktarıldığı etkinliklere ilgileri artar, sadece izleyici olarak yetinmezler, bunları uğraş alanı olarak da seçerler (Erden ve Akman, 1998:74).

Tablo 1.1 Piaget'ye Göre Soyut İşlemler Döneminin Belli Başlı Özellikleri

Dönem	Ortalama Yaş	İlgili Olduğu Çevre	Kurucusu	Özellikleri
Soyut İşlemler	11 yaş üstü	Dünyayı algılamaya ve anlamaya yönelik, bilişsel süreç ve etkinliklerin gelişimi ile ilgili	Jean Piaget	<ul style="list-style-type: none"> • Soyut problemler üzerinde fikir yürütme • Bilimsel düşünmenin başlaması • Sosyal ve kişisel konulara ilgi • Genelleme, tümevarım, tündengelim, düşünme, denence kurma, soyut kavramları kullanma

Berger (1994)'e göre; sosyal çevre, soyut işlemler döneminde herhangi bir zamanda olduğundan daha fazla önem taşır (Aktaran: Korkmaz, 2002:13). Bu aşamada bireyin soyut işlemleri başarabilmesi için beynin olgunlaşmasının yanı sıra soyut işlem yapmasını gerektirecek sosyal bir çevrede bulunması da gereklidir. Bu

dönemin özelliklerini kazanabilmek için bireyin olgunlaşması, yaşadığı çevre ile etkileşime girmesi, çeşitli düşünme tarzlarını geliştirici problemlerle yüzleşmesi ve bilimsel yöntemi kullanmayı gerektirecek bir ortamın sağlanması gereklidir (Senemoğlu, 2004:49).

Bu dönemde kendilerini sorgulama ve keşfetme, deneyimlerini ve duygularını paylaşma ihtiyaçları vardır. Bu dönemdeki bireylere özellikle ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıflarda analiz etmeyi, karşılaştırmayı, soyut ilişkileri bulmayı, özgün bir şey üretmeyi, eleştirel düşünmeyi, (Senemoğlu, 2004:49) yaratıcı düşünmeyi, çok yönlü düşünmeyi, problem çözmeyi, bilimsel araştırma yöntemlerini geliştirici nitelikte etkinliklere yer verilmelidir.

Burada söz edilen soyut işlemler döneminin özellikleri dikkate alındığında, araştırma konumuz olan Sosyal Bilgiler dersinde kullanılacak olan araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının derse karşı olan tutuma, akademik başarıya ve kalıcılığa etkisinin araştırıldığı alanın öğrencilerin gelişim özellikleri ile uyumlu ve birbirini tamamlar nitelikte olduğu, bireyin gelişimine olumlu katkılar sağlayacağı muhakkaktır.

Bugünün öğretmenleri dünyadaki her türlü gelişme ve ilerlemeleri dikkate alarak araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımını öğrenme-öğretme süreçlerinde mutlaka kullanmalıdır. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımını kullanan öğretmenlerin ise bu yaklaşımın dayandığı temel felsefeyi, ilgili olduğu diğer yaklaşımları bilmeli ve benimsemelidirler.

1.1.7. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımını Etkileyen Diğer Yaklaşımlar

Çeşitli öğrenme yaklaşımları ile bir arada kullanılabilen bir yaklaşım olan araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı öğrenme-öğretme sürecinde oldukça etkili olarak kullanılabilir bir yaklaşımdır. Ancak hiçbir öğrenme ve öğretme yaklaşımı tek başına uzun süre etkili olamaz. Bu yüzden araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının etkililiğini artırmak için mutlaka diğer yaklaşımlarla bir arada

kullanılmalıdır. Bu yaklaşımın temel felsefesi olan yapılandırmacı öğrenme kuramı ile araştırmaya dayalı öğrenmeyi etkileyen diğer yaklaşımlar aşağıda özetlenmiştir.

1.1.7.1. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Bilişselciliğin öğrenme alanındaki bir versiyonu olan yapılandırmacılık, Piaget'nin bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmalarına dayalı olarak geliştirilmiş bir öğrenme kuramıdır (Kindsvatter, Wilen ve Ishler, 1996:112). Bilişselci hareketin ilk safhalarında anlam yapmanın-anlam oluşturmanın önemi üzerinde duran bilişselci araştırmacılar, bireyin bilgiyi ve dünyayı yapılandırması üzerine odaklandılar. Ama bu süreçte etki, tarih, kültür gibi faktörleri önemsemedikleri için bilişselci bakış ve yapılandırmacı bakış birbirinden ayrılmıştır (Luke, 2004:18).

Bilgilerimizi nasıl yapılandırdığımızı anlamaya çalışan yapılandırmacı öğrenme kuramı, bilmekten neyi amaçladığımızı, bildiğimizi nasıl anladığımızı ve bu bilgilerin düşünce sürecimizi nasıl etkilediği sorularına cevap vermeye çalışır (Duman, 2004:54). Schallert ve Martin (2003:6) yapılandırmacı perspektifi şu şekilde açıklar:

“Yapmak demek inşa etmek demektir. Anlam oluşturma demek birinin bilgi varlığı dışındaki şeyi yeni bir bilişsel yapıyla inşa etmek anlamına gelir. Anlamlı yapılandırma ile karşı karşıya kalınan durum ne olursa olsun, bireysel olarak yapılan açıklama direkt hedeftir veya isteyerek yapılan bir iştir.”

Bir bireyin zihninde oluşan anlamanın yapısı, kişinin bakış açısını, geçmiş tecrübelerini ve güncel etkinliğinin yorumunu yansıtır ve bunlara bağlıdır. Yapılandırmacı bilgiyi ve onun durumunu Airasian ve Walsh (1997:445) şöyle ifade etmektedir:

“Bütün bilgiler yapılandırılır ve bireylerin yarattığı ve ifade ettiği şeylerden ibarettir. Bireyler inançlarından ve tecrübelerinden kendi anlamalarını oluşturduğuna göre, bütün bilgiler deneyseldir, öznel ve kişiseldir. Bilgi genel doğruların bir topluluğu olarak değil, fakat çalışma hipotezlerinin bir topluluğu olarak görülür.”

Yapılandırmacı kurama göre öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir iç süreçtir. Birey dış uyaranların edilgen bir alıcısı değil, bilakis onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur (Fidan, 1986:65). Birey dünyadaki deneyimlerini, yorumlarına dayalı olarak bireysel ve sosyal olarak yapılandırdığından öğretim, bilginin yapılandırmasını kolaylaştırmak için deneyimlerden oluşmalıdır (Duman, 2004:55).

Yapılandırmacı kuram uyarınca zihinsel yapılandırma sürecinde dışardan alınan bilgi, bireyin daha önce öğrendiği bilgilerle çelişmiyor ve zihinde belli bir şemaya yerleşiyorsa bilgi belleğe kaydedilir. Şayet dışardan alınan bilgi belli bir yapıya uymuyor ve belli bir şemaya yerleşmiyorsa, birey zihninde bir takım yeni düzenlemeler yapar ve yeni bilgiye şema ya da şemalar oluşturur (Yaşar, 1998:70).

Airasian ve Walsh (1997:447) yapılandırmacılığın bir eğitiminin olmadığını, ancak öğrenme sürecinde öğrenenin aktif katılımını ve işlerin ezbersizliğini vurgulayan bilginin yapılandırmasında öğrenene yardımcı olan yöntem ve yaklaşımlar için öneriler olduğuna işaret etmektedir. Yapılandırmacı eğitim için oluşturulmuş ortamlar, yaşam boyu öğrenenler olma yolunda ilerleyen öğrenenlerin bireysel kimliklerini geliştirmelerine, kişisel ilişkilerini geliştirmek için fırsatlar sağlayan araştırma süreçlerine katılmalarına ve öğrenme çevrelerini oluşturmalarına imkân verecek şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca ortamdaki uygulamalar için düzen ve anlatım öğrenenin ihtiyaçları yönünde düzenlenmiş olmalıdır. Müfredat programı da öğrenenlere gerçek ve anlamlı problemlerle çalışmak için bol bol fırsatlar vermelidir (Luke, 2004:11-12). Bu şekilde düzenlenmiş eğitimsel ortamlarda öğrenenler, zihinlerinde daha önce yapılandıkları bilgilerin doğruluğunu sına, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yaşar, 1998:70).

Yapılandırmacı öğrenmede değerlendirme, alternatif ölçme araçları kullanılarak önceki öğrenmelerin yeni durumlara uygulanması şeklindedir. Böylece ezberlenen bilgiler değil, özümlenen bilgiler değerlendirilir (Brooks ve Brooks, 1993:96–97). Önemli bir şekilde öğrenciler hem araştırma ve sosyal uygulamalarla hem de ürünleriyle değerlendirilmiş olmalıdırlar. Ayrıca, öğrenciler cevapların

tamamen doğru olup olmadığı üstüne odaklanmaksızın araştırma ve öğrenme sürecinin değeri üzerine odaklandırılır ve kendi fikirlerini ve çözümlerini paylaşmak için cesaretlendirilir (Luke, 2004:12).

Kısaca yapılandırmacı değerlendirmede ürün değil süreç değerlendirilir. Tümel, özgün ve performans değerlendirme gibi alternatif ölçme araçları kullanılarak her öğrenen kendi içinde bir başkası ile kıyaslanmaksızın değerlendirilir. Bir alanda başarılı olamayan öğrenenin başka bir alanda başarılı olma şansı vardır. Değerlendirmede temele alınan, sonuçların doğru olaylara dayanması, mantıklı ve savunulabilir olmasıdır. Yapılandırmacılıkta öğretmen ve öğrenen birlikte değerlendirilir (Erdem ve Demirel, 2002:85).

Yapılandırmacı öğrenmeyi gerçekleştirecek olan öğretmenin birtakım niteliklere sahip olması gerekir. Öncelikle demokrat, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve alanında çok iyi olmanın yanında bilgiyi aktaran değil uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenenlerle birlikte öğrenen olmalıdır (Selley, 1999:22).

Yapılandırıcı öğretmen öğrenenlerin önceki ve yeni yapılandıkları bilgileri nasıl bağlantı kurarak yapılandıracaklarına rehberlik eder. Aynı zamanda öğrenenlerin düşünme becerileri geliştirmelerine modellik ederek yardımcı olur. Öğretim ortamını düzenlemede ve içeriği çoklu yöntemlerle sunmada önemli bir rol oynar (Duman, 2004:62).

Yapılandırmacı kuramda öğrenme aktif olduğundan öğretmenin kolaylaştırıcılık, araştırmacılık ve tasarımcılık olmak üzere üç görevi vardır (Açıkgöz, 2002:37). Yapılandırmacı öğretmen sınıf etkinliklerini yürütürken; bireylere uygun etkinlikler yaratma, öğrenenlerin birbiri ile ve kendisi ile iletişim kurmalarını cesaretlendirme, işbirliğine teşvik etme, öğrenenlerin fikirlerini açıkça ifade edebilecekleri ortam yaratma gibi rolleri yerine getirmelidirler (Brooks ve Brooks, 1999:21).

Sınıf etkinlikleri sırasında öğretmen, öğrenenlerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar, yönergeler verir, her öğrencinin kendi kararını kendisinin oluşturmasına imkân verir. Öğrenenlere düşündürücü sorular sorarak öğrenenleri araştırmaya ve problem çözmeye teşvik eder. Öğretmen öğrenene soru sorar ama neyi nasıl düşüneceğini söylemez (Brooks ve Brooks, 1999:23).

Yapılandırmacı anlayışta öğretmen kendi hazırladığı gözlem formlarına öğretim sırasında sürekli kayıtlar tutar ve bu kayıtlardan yararlanarak öğrenenleri değerlendirir. Öğrenme sonunda da öğrenenlerle birebir veya grup olarak sonuçlar değerlendirilir. Kısacası öğretmenin rolü, kesinlikle bilgiyi aktarmak değil, ortamı düzenlemek ve öğrenciyi bu ortamın etkin bir üyesi yapmak ve de öğrenene rehberlik ederek öğrenmeyi kolaylaştırmaktır (Yaşar, 1998:74-75).

Yapılandırmacı eğitim ortamında öğrenmenin kontrolü bireydedir. Slavin (1994:227) öğrenenin en önemli görevinin bilgiyi bireysel olarak kendisinin keşfetmesi ve varolan bilgilerini transfer yoluyla eski bilgileri ile ilişkilendirmesi olarak görmektedir.

Öğrenen öğretmeni ile birlikte öğrenmeye yön verir. Öğrenenlerin önceki yaşantıları, öğrenme stilleri, bakış açıları ve hazır bulunuşluk düzeyleri öğrenmelerine yön veren faktörlerdir. Öğrenen kendi kararını kendi alır (Brooks ve Brooks, 1993:10). Öğrenme sırasında öğrenen daha aktif ve süreç esnasında daha fazla sorumluluk alır. İlerdeki öğrenmelerini kolaylaştıracağı düşüncesinden hareketle, zihinsel yapılarının gelişmelerine katkıda bulunabilecek çevredeki her türlü fırsat ve imkândan yararlanmaya çalışırlar. Grup içinde grup dinamiğinin sağlanabilmesi için kendi paylarına düşen her türlü sorumluluğu yerine getirirler. Birlikte çalıştıkları grubun üyelerini ve kendilerini nesnel olarak değerlendirirler. Eğitim ortamında öğrenen-öğretmen etkileşiminin yanı sıra, öğrenen-öğrenen etkileşiminin kurulmasına çaba gösterirler (Yaşar, 1998:74).

Yapılandırmacı eğitim ortamındaki öğrenende; sorumluluk, mücadeleçilik, hoşgörülülük, meraklılık, girişimcilik, sabırlılık, demokratlık, azimli ve kararlılık gibi kişisel özellikler bulunması gerekir.

Airasian ve Walsh (1997:447) yapılandırmacı öğrenme esnasında kullanılması gereken yaklaşımlar için şunu vurgulamaktadır: “Öğrenciler uygulanan eğitim yaklaşımı ve ona verilen isim ne olursa olsun kendi bilgilerini ve yorumlarını yapılandırdığı için kesinlikle tek kişilik olmayan öğretim metodu kullanılması gerekir.” Hatta ezberleme ve ezber öğretimi gibi “geleneksel” metotlar dahi faydalı bilginin yapısı için rehberlik edebileceğini ileri sürmektedir.

Yapılandırmacı kuramın uygulandığı eğitim ortamında, genelde, öğrenenlerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarına ve aktif olmalarına imkân veren yaklaşımlar tercih edilmelidir (Yaşar, 1998:70). Bunlar ise işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, olay/durum temelli öğrenme ve bunları içinde barındıran araştırmaya dayalı öğrenme gibi yaklaşımlardır.

Yapılandırmacı eğitim ortamlarında işe koşulan öğrenme yaklaşımları, öğrenenlerin öğrenme sürecinde daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve kendilerini ifade etmelerine imkân vermektedir. Yine bu öğrenme yaklaşımları sayesinde öğrenenlerin problem çözme yetenekleri ve yaratıcılıkları gelişir (Yaşar, 1998:71). Öğrenenler birer bilgi okuryazarı olan bireyler haline gelirler. Bilgi okuryazarlığını öğrenme ve uygulama öğrenenlerin araştırma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir, yaşam boyu öğrenmeleri destekler, çalışma ve iş yeterliliklerini yükseltir, bilgili ve sorumlu vatandaşlar olarak yaşama hazır hale gelmelerini sağlar (Labelle ve Nicholson, 2005:47). Böylece ilköğretimin ve Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçlarından biri olan öğrenenleri hayata hazırlama bu şekilde gerçekleşmiş olur.

1.1.7.2. Aktif Öğrenme

Hiçbir bireye kendi isteği dışında dışarıdan zorla bir şeyler öğretmek mümkün değildir. Geleneksel eğitim anlayışında aktif olan öğretmen öğrenciye merak ve ilgisinin olmadığı birçok bilgi yüklemesi yapmakta, öğrenci sorgulamadan veya içselleştirmeden bilgiyi almakta dolayısı ile pasif durumda olduğundan öğrenmeyi öğrenmemektedir. Bu durumda öğrenme, ezber olarak gerçekleşmekte ve öğrenci için bir eziyet halini almaktadır.

Oysaki öğrenciyi merkeze alan aktif öğrenme anlayışında öğrenme işi öğrencinin sorumluluğundadır. Eğitimin hedeflemiş olduğu etkin, üretken, düşünen, sorgulayan, problemlere çözüm üreten ve yaratıcı olan bireylerin yetiştirilmesi öğrenme işine öğrencinin aktif katılımıyla sağlanabileceği eğitim uzmanları tarafından tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrenci merkezli aktif öğrenme öğrenmeye, öğretmen merkezli eğitimden oldukça farklı bir anlayış getirmektedir.

Aktif öğrenmede öğrenci bilgiyi pasif alıcı durumda değil; bizzat öğrenmeye katılan, bilgiyi içselleştiren ve nasıl öğrendiğini öğrenen konumundadır. Ayrıca, düşünme süreçlerini kullanarak, eski bilgilerini ve öğrenme yaşantılarını öğrendikleri ile ilişkilendirerek yeni bilgilerin üreticisi ve öğrenmek istediğinin belirleyicisidir.

Bireylerin öğrenme hızları değişik, öğrenme stilleri farklı, ilgi alanları ve ihtiyaçları birbirinden uzak olduğundan öğretim süreci mutlak suretle öğrenci odaklı olmalıdır. Öğrenciler bu süreçte karar vermeyi, sorumluluk almayı, öğrenmeyi ve düşünmeyi öğrenmeyi, yaşam boyu öğrenmeyi öğrenirler. Bu tip bir öğrenmede öğrencilerin motivasyonu arttığı ve öğrenciler öğrenme ortamında aktif oldukları için rehber rolü üstlenen öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamaları hiç de zor değildir.

Aktif öğrenmede öğrenciler öğrenmeye zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel olarak etkin bir şekilde katılırlar. Aktif öğrenmenin gerçekleştiği ortamlardaki öğrencilerin özelliklerini Harmin (1994); saygınlık, enerji doluluk, bireysel sorumluluk, işbirliği ve bireysel farkındalık olmak üzere beş kategoride ele almıştır (Aktaran: Saban, 2004:243).

Aktif öğrenmenin bazı özellikleri özetle şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenme sürecinde mümkün olduğu kadar düz anlatıma az yer verilir.
- Öğrenme sürecinde öğrencilerin ön bilgileri dikkate alınır.
- Öğrencilerin öğrenme hızları, ilgileri, ihtiyaçları ve öğrenme stilleri dikkate alınır.
- Öğrenci-öğrenci etkileşimi en üst düzeydedir.

- Öğrencilerin eski bilgilerini yeni bilgilere transferine ve birtakım genellemelere ulaşmalarına imkân verir.
- Öğrenciler yaptıkları araştırmalarda değişik bilgi kaynaklarına bizzat kendileri ulaşırlar.
- Öğrenciler bilgi kaynaklarından elde ettikleri bilgileri toplarlar, düzenlerler ve bu bilgileri sistemli bir şekilde örgütler ve sunarlar.
- Öğrenciler bireysel ve grup çalışmalarında sorumluluk alırlar ve bu sorumluluğu paylaşırlar.
- Öğrenciler bilgileri paylaşırlar ve yeni bilgiler üretmek için işbirliği yaparlar.
- Öğretmenler plânlayıcı, ortam düzenleyicisi ve bir yol gösterici; yani rehber durumundadır.
- Değerlendirme ögesi süreç değerlendirmesidir.

Bonwell ve Eison (1991), aktif öğrenme ile ilişkili beş stratejiden söz etmektedir (Aktaran: Korkmaz, 2002:22):

- Öğrenciler dinlemekten çok derse katılımcı durumdadır.
- Bilginin aktarılması daha az, öğrenme becerisini geliştirmek daha çok önemlidir.
- Öğrencilere analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerileri kazandırmaya çalışılır.
- Öğrenciler okuma, yazma, tartışma gibi etkinliklere teşvik edilir.
- Öğrencilerin tutum ve değerleri dikkate alınır, araştırmalarına daha çok önem verilir.

Öğrenciye sosyal yaşamında ve ileriki hayatında kullanabileceği birçok bilgi ve beceri kazanmasına olanak sağlayan aktif öğrenmenin yararlarını Stern (1997) şu şekilde ifade etmektedir (Aktaran: Şahinel, 2005:151):

- Yavaş öğrenen ve üstün yetenekli öğrencilere daha çok zaman ayırmak,
- Öğrencilerin öz denetim geliştirme yollarını iyileştirmek,
- Farklı öğrenme stilleri için farklı programlar oluşturmak,

- Yeni öğretmenlere sınıf yönetiminde yardımcı olmak,
- Yaşam boyu öğrenmeyi sağlamak.

Uygulaması ve plânlaması zor olmayan aktif öğrenme etkinlikleri sayesinde, öğrencilerin öğrenmeye aktif biçimde katılmalarını, anlamlı öğrenmeyi kazanmalarını, öğrendiklerini yaşam boyu sürdürmelerini sağlayabiliriz. Öğrenenin bir faaliyete katılma yolları çeşitlidir. Bu katılma yolu faaliyetin niteliğine bağlıdır. Bir kısım öğrenim tecrübeleri beden ve zihin çabası gerektirirken bazı soyut konular ise daha çok zihni bir katılmayı gerektirir (Varış, 1996:76). Sosyal Bilgiler dersi de daha çok soyut konular içeren bir alan olmasından dolayı kalıcı ve tam öğrenimin gerçekleşmesi için öğrencilerin derse zihinsel olarak katılmasını gerektirir. Bu da ancak iyi plânlamış aktif öğrenme etkinlikleri ile gerçekleşebilir.

Araştırmaya dayalı öğrenme sürecinde öğrencilerin derse aktif katılımı son derece önemlidir. Öğrenciler, bir araştırma konusu ile ilgili oluşturdukları problemlere işbirliği içerisinde gerçek çözümler bularak ve buldukları çözümleri diğer öğrenci arkadaşları ile paylaşarak ders içerisinde aktif bir rol alırlar. Bu bağlamda aktif öğrenme, araştırmaya dayalı öğrenme içerisinde en önemli unsurlardan birisi halini almaktadır.

1.1.7.3. Çoklu Zekâ Kuramı

Zekânın ne olduğu ve nasıl tanımlanması gerektiği uzun yıllardan bu yana birçok eğitimcinin ilgilendiği bir alan olmuştur. 1904 yılında Fransız Halk Eğitim Bakanlığı Fransız psikolog Alfred Binet ve bir grup bilim adamından ilköğretim birinci kademesinde başarısız olma riski taşıyan öğrencilerin belirlenmesinde kullanılacak bir araç geliştirmelerini istedi. Alfred Binet ve arkadaşlarının yapmış olduğu çalışmalar sonucunda bir çeşit zekâ testi geliştirildi. Bu test daha sonra ABD’de geliştirilerek IQ testi olarak uygulandı. Yeni ve daha iyi olduğuna inanılan yeni testler geliştirildi. IQ testi ile insanların zekâsının objektif olarak ölçülebileceği ve zekâ seviyesinin belirlenebileceği günümüze kadar birçok eğitimci arasında yaygınlaştı ve kabul gördü. (Boydak, 2004:233; Bümen, 2005:1-2; Boydak, 2006:105). Bireylerin zeki olup olmaması IQ testlerinin sonuçlarına göre belirlenir

oldu. Hatta bu anlayışa göre bireyler doğuştan zeki ya da değildir ve onların bu durumu değiştirebilmek için yapılabilecek hiçbir şeyleri yoktur.

Gardner 1983 yılında yayınlanan “Zihnin Çerçevesi” (Frames of Mind) adlı eserinde insanın çoklu zekâyâ sahip olduğunu, çoklu öğrenme ortamlarında bireylerin problem çözme becerilerinin ve üretkenliklerinin de artabileceğini işaret ederek o zamana kadar çok dar bir çerçevede ele alınan zekâ konusundaki geleneksel anlayışı değiştirmiştir. Gardner zekâyı bir veya daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözme yeteneği olarak tanımlamıştır (Bümen, 2005:3). Zekâyâ daha değişik bir anlam ve görüş acısı getiren Gardner, insanlarda farklı şekillerde bulunan yetenekleri ve kabiliyetleri zekâ alanları olarak ifade etmiş ve zekiliği sadece sayısal ve sözel becerilerle sınırlamamış ve zekâyâ çok yönlü bir bakış açısı kazandırmıştır (Saban, 2004:41-42).

Ayrıca Gardner için zekâ, bir kişinin bilgiyi alması ve onu uygulamasıdır. Eğitimciler bireylerin zekâlarını yüksek bir dereceye eriştirmek ve göstermek için bütün yolları göz önüne almak zorundadırlar. Her insan çoklu zekâ türlerinin hepsine az ya da çok sahiptir (Fuller, 2001:10). Ancak kültürlerin farklı zekâ türlerine verdikleri değerin, zekâ gelişiminde önemli bir yeri vardır. Fazla değer verilen zekâ türleri diğerlerinden çok ve hızlı gelişmektedir. Çünkü kabul gören ve değer verilen davranışlar motivasyonu artırmakta ve bireyi bu davranışları zenginleştirmeye yönlendirmektedir (Demirel, 2005:206). Armstrong (1994:23) bireylerdeki zekâ gelişiminde farklılık yaratan çevresel etmenleri beş ana kategoride ele almıştır. Bunlar; kaynaklara ulaşım şansı, tarihsel-kültürel faktörler, coğrafi faktörler, ailesel faktörler ve durumsal faktörler diye sıralanmıştır.

Her bireyin zekâ düzeyinin kendi kendilerine kullanabilecekleri yetenekler tarafından oluştuğuna işaret eden Gardner “Çoklu Zekâ”yı toplam 7 kategoride ele almakta, daha sonra bu zekâlara eklediği “Doğa Zekâsı” ile birlikte 8 zekâ gücünün var olduğunu savunmaktadır. Zekâlar her zaman birlikte çalışır, fakat çok karmaşık yollarla gerçekleşir. Örneğin bir futbol oyuncusu bedensel zekâsını koşar, yakalar ve vururken; görsel zekâsını sahayı ve görevini tanıırken; sözel ve sosyal zekâsını oyun kurallarını öğrenirken ve takımıyla tartışırken, paylaşırken; içsel zekâsını kendini

değerlendirirken kullanmaktadır (Armstrong, 1994:3). Gardner tarafından önerilen 8 zekâ türü kısaca şunlardır (Özden, 1997:40-41; Boydak, 2004:234-235; Saban, 2004:43-46; Demirel, 2005:206-208; Bümen, 2005:5-12; Boydak, 2006:106-107):

1. Sözel/Dilsel Zekâ: İletişim aracı olarak dili anlama ve etkili kullanma yeteneğidir. Yazılı ve sözlü anlatım, öykü, şiir yazma ve diğer edebiyat becerileri sözel/dilsel zekâyâ bağlı yeteneklerdir. Yazarlar, şairler, konuşmacılar, politikacılar ve haber yayıncılar yüksek seviyede sözel/dilsel zekâyâ sahiptirler. Sözel/dilsel zekâsı güçlü olan bireyler, işiterek, konuşarak, okuyarak, tartışarak ve başkaları ile karşılıklı iletişime ve etkileşime girerek en iyi öğrenirler.

2. Mantıksal/Matematiksel Zekâ: Genellikle analitik ya da bilimsel düşünme diye adlandırılan yetenekleri içerir. Mantıksal zekâsı güçlü olanlar soyut sembollerle çalışma ve yeni bağlantılar kurmada çok yeteneklidirler. Sorunlara daima analitik olarak yaklaşırlar. Bilim adamları, matematikçiler, muhasebeciler, mühendisler ve bilgisayar programcıları güçlü mantıksal/matematiksel zekâyâ sahiptirler. Mantıksal/matematiksel zekâsı güçlü olan kişiler, nesnelere belli kategorilere ayırarak, olaylar arasında mantıksal ilişkiler kurarak, nesnelere belli özelliklerini niceliksel olarak sayısallaştırarak, hesaplayarak ve olaylar arasındaki bir takım soyut ilişkiler üzerinde kafa yorarak öğrenirler.

3. Görsel/Uzamsal Zekâ: Üç boyutlu bir nesnenin şekil ve görüntüsünü ne kadar hayal edebildiğimizle ilgilidir. Burada nesneyi görmeden zihinde canlandırma ve ayrıntıları görebilme söz konusudur. Görsel zekâ görsel düşünme ve şekil/uzay özelliklerini şekil ve grafiklerle ifade etme, çizme, boyama, şekil verme gibi davranışları içerir. Denizciler, pilotlar, heykeltıraşlar, ressamalar, mimarlar, tasarımcılar, avcı ve izciler bu zekâsı güçlü bireylere örnektirler. Görsel/uzamsal zekâsı güçlü olan bireyler; varlıkları, olayları veya olguları görselleştirerek ya da resimlerle, çizgilerle ve renklerle çalışarak en iyi öğrenirler.

4. Müziksel/Ritmik Zekâ: Bu zekâyâ sahip olan insanlar ritimleri, vurguları, melodileri, tonlamaları algılamada ve tekrar yaratmada ustadırlar. Bu insanlar yeni öğrendikleri bir dilin telaffuzunu yakalama ve kullanmada çok yeteneklidirler. Bu zekâsı güçlü olanlar genellikle müzisyenlik, koro solistliği,

orkestra şefliği gibi işlerle uğraşırlar. Müziksel/ritmik zekâsı güçlü olan bireyler, en iyi ve etkili olarak ritim, melodi ve müzikle öğrenirler.

5. Bedensel/Kinestetik Zekâ: Bedeni son derece duyarlı ve etkili şekilde kullanma yeteneğidir. Bedensel/Kinestetik zekâsı yüksek olanlar sportif hareketleri, düzenli-ritmik oyunları kolayca uygulayabilirler. Bu bireylerde koordinasyon, denge, hız, el becerisi ve esneklik dikkat çekicidir. Balerinler, aktörler, sporcular, cerrahlar, heykeltıraşlar, teknisyenler ve pandomima sanatçıları bu zekâ gücü yüksek bireylerdir. Bedensel/Kinestetik zekâ alanı güçlü olan bireyler, en iyi yaparak-yaşayarak, hareket ederek ve ilk elden tecrübe edinerek öğrenirler.

6. Sosyal/Bireylerarası Zekâ: Bu zekâ türü; bir insanın diğer insanlardaki yüz ifadelerine, seslere, mimiklere olan duyarlılığını ve diğer insanlardaki değişik özelliklerin farkına vararak onları en iyi şekilde analiz etme, yorumlama ve değerlendirme kabiliyetlerini içerir. Bu zekâyâ sahip bireylerin gruplar içinde grup üyeleri ile işbirliği yapma onlarla iletişim kurma ve uyum içinde çalışma yetenekleri üst düzeydedir. Ayrıca güçlü sezgilere sahiptirler. Yöneticilerde, politikacılarda, liderlerde, turizmcilerde, danışmanlarda, terapistlerde, öğretmenlerde, insan kaynakları uzmanlarında ve oyuncularında sosyal zekâ oldukça belirgindir.

7. İçsel/Bireysel Zekâ: Bu zekâ bireyin “kendini” duyma ve anlaması ile ilgili bilişsel yeteneğini, çevresinde uyumlu davranışlar sergileme yeteneğini ifade eder. Kim olduğumuzu, hangi duygularımızı neden hissettiğimizi düşünmemiz bu zekâ ile ilgilidir. Bu zekâsı yüksek olan bireyler özellikle kendini tanıma ve güvenme, disiplinli olma, hedeflerini belirleme, kişisel problemleri çözme ve hayatında doğru kararlar alma becerisi gösterirler. Filozoflarda içsel/bireysel zekâ oldukça gelişmiştir.

8. Doğacı Zekâ: Gardner’ın 1996 yılında son olarak açıkladığı zekâdır ve doğal çevreyi anlama, tanıma becerisi ile ilgilidir. Daha açık bir ifade ile doğacı zekâ; kayalar ve çimlerle flora ve fauna çeşidi de dahil olmak üzere bitkileri, hayvanları, mineralleri, dünyayı, dağları, denizleri, mevsimleri vb. tanıma ve sınıflama yeteneğidir. Bu zekâsı güçlü olan insanlar sağlıklı bir çevre oluşturma bilincine sahiptirler ve çevredeki doğal kaynaklara, hayvanlara ve bitkilere karşı çok meraklıdırlar. Avcılar, izciler, anatomistler, jeologlar, biyologlar ve dağcılar bu zekâ boyutu gelişmiş olan bireylere örnek verilebilir.

Bireyler değişik oranlarda da olsa doğuştan bu zekâ türlerinin hepsine sahiptir. İnsanlar her bir zekâyı işine yarayacak seviyede geliştirebilir. Kişinin zayıf sanılan zekâsı fırsat verilirse en güçlü zekâsı haline getirilebilir. Bu zekâlar bireylerin zihinsel formlarını temsil eder; kesinlikle onların kim ya da ne olduklarını belirtmez (Boydak, 2006:108; Boydak, 2004:236-237).

Öğretmenler, sınıfta bu noktalara dikkat ederek hareket etmeli, bireysel farklılıkları dikkate almalı, öğretim ve değerlendirmeyi bireyselleştirmelidir. Ayrıca kesinlikle öğrencileri “sözel ama görsel değil” veya “görsel ama sözel değil” gibi ifadelerle etiketlememesi gerekir (Demirel, 2005:208). Çoklu zekâ kuramına dayalı olarak öğretimin yapıldığı sınıflarda öğretmenin, yöntemlerini bir zekâdan diğerine sürekli değiştirerek uygulaması gerekir. Başka bir ifade ile öğrenim sürecinde dil zekasına yönelik bir aktivite yapıldıktan sonra bedensel zekâyâ, daha sonra mantıksal zekâyâ doğru sürekli değişim gösteren bir döngü izlenmelidir (Armstrong, 1994:50-60). Bu şekilde sınıftaki değişik öğrenme stillerine sahip olan, tüm öğrencilere ulaşılmış olunur ve öğrencilerin kendilerini ifade edebildikleri değişik etkinliklerle öğrenciler daha kolay öğrenebilirler. Ayrıca çoklu zekâ kuramında da öğrenciler öğrenme sürecinin içine aktif olarak katılırlar.

Eğitimcilerden bazıları zekâ alanlarını eğitimle bütünleştirmek için öğrencilere kendi kendilerine araştırabilecekleri, süreci yürütebilecekleri sorular ve projeler verilmesini önermektedirler. Bu şekilde öğrenciler ilk aşamada araştırma yaptıkları konu ile ilgili kaynaklara ulaşırlar, gerekli verileri toplarlar, topladıkları bu verileri sınıflarlar, yorumlarlar, tartışırlar ve bir ürün meydana getirirler, son aşamada ise bu ürünü sınıfla paylaşırlar. Bu ilişkiler göz önüne alındığında araştırmaya dayalı öğrenme ile çoklu zekâ kuramına göre düzenlenmiş bir ders tasarımı oldukça benzer özellikler taşımaktadır. Özellikle öğrencilerin özellikleri, ilgileri, ihtiyaçları ve merakları bir araştırma sürecini doğrudan etkilemektedir. Çoklu zekâ kuramı dikkate alınarak hazırlanan bir araştırmaya dayalı öğrenme sürecinde rehber olan öğretmen, öğrencilerin kendilerine en uygun araştırma konularını seçmelerinde, onları motive etmede, başarı şanslarını artırmada, risk almalarında, karşılaştıkları problemleri çözmelerinde ve karar vermelerinde en doğru yönlendirmeyi yapacaktır. Ayrıca grup

içi ve bireysel değerlendirmeler ile süreç değerlendirmesi bu iki yaklaşımın ortak özelliklerindedir.

1.1.7.4. İşbirlikli Öğrenme

Sınıf ortamında öğrencilerin derse daha aktif bir şekilde katılmalarına imkân veren etkinlikler öğrenci-öğrenci etkileşimini en üst seviyeye çıkarmakta, öğrenme ve hatırlamalarını kolaylaştırmakta ve öğrencilerin okula, öğretmene, birbirine, derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır. Barman (1989:11) işbirlikli öğrenmenin ana odağının “öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek kendileri için tecrübeler sağlaması” olarak ifade etmektedir. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin derse daha aktif olarak katılmalarını sağlayan bir yaklaşımdır.

Sınıfların yapılandırılması yarışmacı, bireysel ve işbirlikli olmak üzere üç şekilde oluşturulduğu görülmektedir (Senemoğlu, 2004:497; Ekinci, 2005:93; Saban, 2004:181). Ancak; yarışmacı ve bireysel sınıflara göre işbirlikli sınıfların verim ve başarısının daha yüksek, öğrencilerin sosyal becerilerini, sosyal ilişkilerini geliştirmede daha etkili olduğu ve öğrencilere daha yüksek özsaygı kazandırdığı uzmanlar tarafından ifade edilmektedir.

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin kendi ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini en üst seviyeye çıkarmak için birlikte çalışmalarına imkân veren, küçük grupların öğretimsel olarak kullanımı şeklinde tanımlanmaktadır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994:3). Ancak, burada kullanılan “küçük gruplar” bazı sınıflarda kullanılan “küme çalışmaları”na benzese de her zaman aynı şey değildir. Bir küme çalışmasının işbirlikçi öğrenme olabilmesi için kümeyi oluşturan öğrencilerden beklenen, hem kendilerinin hem de diğer öğrencilerin öğrenmelerini en üst seviyeye çıkarmalarıdır. İşbirlikli öğrenmenin tam olarak gerçekleşebilmesi için bir gruptaki bireylerin birbirinden bağımsız olarak işin bir kısmını yapmaları yeterli değildir. İşbirliği için öğrencilerin birbirleri ile etkileşime girerek birbirine yardımcı olması ve ortak bir ürün ortaya koyması esastır (Açıkgöz, 1992:4).

Dört ve altı arasında değişen sayıda üyeden oluşturulan işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin görevi, öğretmen tarafından verilen konuyu işbirliği içerisinde öğrenmek ya da takım olarak öğretmen tarafından verilen bir projeyi tamamlamaktır. İşbirlikli öğrenme, takım halinde başarılı olmak isteyen öğrencilerin, takım arkadaşlarının çaba göstermesini özendircekleri, destekleyecekleri ve yardımcı olacakları düşüncesine dayanır. Dolayısıyla işbirlikli sınıflarda bir öğrenci diğer takım arkadaşının neyi nasıl yaptığı ile ilgilenmek ve bu sorumluluğu taşımak durumundadır (Ekinci, 2005:94)

İşbirlikçi öğrenmenin bireysel ve yarışmacı öğrenmeye göre daha verimli olmasını sağlayan ve başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gereken koşulları Açıkgöz (2005:340) şu şekilde sıralamıştır: grup ödülü/ortak ürün, olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik ve bireysel sorumluluk, yüz-yüze etkileşim, sosyal beceriler, grup sürecinin değerlendirilmesi ve eşit başarı fırsatı. Ancak bu koşullar yerine getirilerek yapılan bir grup çalışmasından işbirlikçi öğrenme diye söz edilebilir.

İşbirlikli öğrenme öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına karşılık verebilen ve öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmalarına imkân sağlayan esnek bir yapıya sahiptir. Bu öğrenmenin öğrencilere sunumunda belirli bir teknik yoktur. Kullanım amaçlarına ve şartlarına göre “öğrenci takımları-başarı bölümleri”, “takım oyun turnuva”, “ayrılıp birleşme tekniği”, “takım destekli bireyselleştirme”, “karşılıklı sorgulama”, “birleştirme”, “birleştirme II” ve “birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon” (Senemoğlu, 2004:501; Ekinci, 2005:101) vb. gibi farklı tekniklerle öğrencilere verilebilir. İşbirlikli öğrenme öğrencilere bilgiyi tartışma, bilgiyi kendi başlarına bulma ya da keşfetme, düşüncelerini gözden geçirme, birbirine öğretme ve bazı durumlarda öğretmen tarafından sunulan bilgi ve becerilerin pratiğini yapma fırsatı vermektedir.

İşbirlikli öğrenmenin hem öğretmen hem de öğrenci açısından birçok yararı vardır. İşbirlikli öğrenmenin faydaları aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Saban, 2004:204-205; Barman, 1989:11):

- İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin motivasyonlarını artırır. Çünkü bir grubun sahip olduğu enerji, o grubu oluşturan bireylerin sahip oldukları bireysel enerjilerinin toplamından daima daha büyüktür.
- İşbirlikli öğrenme, bir gruptaki bireylerin birbirlerinden öğrenmelerine fırsat tanır.
- İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimlerini, zihinsel aktivitelerin yoğun olduğu bilişsel ve sosyal çatışma ortamlarını doğurur.
- İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde kendilerini yalnız veya soyutlanmış olarak hissetmelerini engeller.
- İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin birbirlerine karşı olumlu hisler geliştirmelerini sağlar.
- İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin kendilerine olan öz güvenlerini artırır.
- İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirir.
- İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin sınıftaki bireysel farklılıkların farkına varmalarını sağlar.
- İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlar.
- İşbirlikli öğrenme, öğretmeni “bilginin tek kaynağı” olarak algılamaz.
- İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin okula devamını artırır.
- İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin okula karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlar.
- İşbirlikçi öğrenme ile öğrenciler, bireysel ve yarışmaya dayanan bir şekilde çalışan öğrencilerden daha çok materyal kullanmayı öğrenirler.

Hemen hemen bütün konu alanlarının öğretiminde ideal olan işbirlikli öğrenme, Sosyal Bilgiler öğretimi için de oldukça elverişlidir. Öğrenciler işbirlikçi öğrenme gruplarının içerisinde geçirmiş oldukları yaşantılar sayesinde kazandıkları becerileri gelecekteki iş ve aile yaşamlarında kullanabilirler (Açıkgöz, 1992:116). İşbirlikli grup içerisinde hem kendi hem de diğer grup üyelerine yardımcı olan öğrenciler, gruptaki tüm üyelerin amaca ulaşmalarını sağlarlarsa öğrenme amaçlarına ulaşabilirler. Öğrenciler Sosyal Bilgiler

konularını birbiri ile tartışarak, anlamada ve bilgileri kullanmada birbirine yardımcı olur ve daha sıkı çalışmaları için birbirini cesaretlendirirler (Johnson ve Johnson, 1992:24). İşbirlikli grup çalışmalarına katılan öğrenciler Sosyal Bilgilerin hedeflediği etkili vatandaşlık becerilerini kazanabilirler.

Slavin (1980:324) işbirlikli öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerde öğrenme düzeyini artırdığı ve dersin amaçlarını başarmada yardımcı olduğu için sıklıkla kullanıldığını ifade etmektedir. Sosyal Bilgilerin genel amaçları; vatandaşlık haklarını yerine getirme, diğer insan ve kültürleri anlama olarak belirtilebilir. Aynı zamanda Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan işbirlikli öğrenme ile öğrencilerde derse karşı olumlu tutum geliştirme, yeni içerikleri öğrenmede kendine güven sağlama, öğrenciler arası ilişkileri geliştirme, seviye grupları arasında dostça tutum sağlama, sosyal değerler ve diğer öğrencilerle üretken çalışma becerisi kazanma gibi amaçları da gerçekleştirilebilir.

Araştırmaya dayalı öğrenmeyi temel alarak gerçekleştirilen derslerde öğrencilerin gruplar halinde ve birbirleri ile yardımlaşarak araştırma yapmaları oldukça önemlidir. Bu şekilde yapılan araştırmalarda öğrenciler birbirlerinin öğrenmesine yardımcı olurlar, sorumluluk olarak paylaşırlar, birbirleri ile dostça iletişim kurabilirler ve kendilerine olan özgüven ve özsaygıları ile özyeterlilikleri artar.

Grup aktivitelerine ve ortak ürünlerine oldukça önem veren araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımında işbirlikçi öğrenmenin kullanılması zorunludur. Bu yüzden araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre oluşturulan eğitim süreci yapılandırılırken; işbirlikli öğrenme ilkeleri, grup sürecinin özellikleri, grup dinamiğini oluşturan etkenler, işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri çok iyi bir şekilde incelenmelidir. Araştırma grupları oluşturulurken bu ilkelere göre hareket edilmeli, grup sürecini sağlıklı bir şekilde yürütebilmek için ve araştırma konusunun özelliklerine göre farklı işbirlikli öğrenme tekniklerinden en uygun olan seçilmeli ve uygulanmalıdır.

1.1.7.5. Yaşam Boyu Öğrenme

Günümüzde oldukça ilgi gören ve çok büyük önem kazanan bir kavram olan yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu eğitimle birlikte kullanılmaktadır. İş hayatında, bireyler arası ilişkilerde, bilim ve teknolojiadaki hızlı değişim ve gelişimler, bireylerin sadece bilinenler konusunda değil, aynı zamanda gelecekte karşılaşacakları sorunlara çözüm üretebilecek gerekli donanımları kazanmaları ve okulda kazandıkları bilgileri sürekli yenilemeleri konusunda da bireyleri yaşam boyu öğrenmeye zorunlu kılmaktadır. Diğer taraftan; iletişim, sanayi, sağlık, tarım vb. alanlarda hızla ortaya çıkan gelişmeler, bu gelişmelerin sosyal, ekonomik, siyasal, kültürel hayata etkisi; bilgi, beceri ve değerlerin yenilenmesi sürecine yaşam boyu devam edilmesi ihtiyacını doğurmaktadır.

Hızlı ve sürekli değişim, bireyler ve onların eğitimini gerçekleştiren kurumlarla ilgili yeni birtakım anlayışlar da getirmiştir. Birey, mutlu ve başarılı bir yaşam için “yaşam boyu öğrenci” olmak zorundadır. Bunun içinse yaşamında gerekli olan eleştirel düşünme, problem çözme, ekip çalışması, kendi kendine ve sürekli öğrenme, araştırma, karar verme, iletişim gibi çağımız insanların ihtiyaç duyduğu becerilerin kazandırılması da gerekmektedir. Eğitim kurumları ise bu beceri ve alışkanlıkları bireylere kazandırmak için “yaşam boyu eğitim” ilkesini benimseyerek, bireylerin ihtiyaç hissetmeleri halinde gerekli olan eğitimi onlara sağlamalıdır.

O halde yaşam boyu öğrenme, bireyin özel, aile, sosyal ve mesleki yaşamında gelişmeyi sağlayabilmesi; mutlu, başarılı bir birey olabilmesi için örgün eğitim ve yaygın eğitim kurumlarında; evde, okulda, işyerinde ve kitle iletişim araçları ile gerçekleştirilen ve yaşamın her alanının da yapılan öğrenme faaliyetleri olarak tanımlanabilir.

Yaşam boyu öğrenmenin temel ilkesi, bilinçli ve amaçlı olarak yaşam boyunca öğrenmeye devam etmektir. Okullar öğrenmeyi sağlayan tek kurum olmadığını gibi, yaşam boyu gerekli tüm bilgi ve becerileri de kazandırmaz. Okullar ve diğer eğitim kurumları bireyleri yaşam boyu öğrenen olacak biçimde yetiştirmelidir. Şayet bireyler yaşam boyu öğrenenler olarak yetişirler ise ne

öğrenmesi gerektiğine karar verir, öğrenme sürecini yönetir, örgün ve yaygın tüm öğrenme imkânlarından faydalanır (Koç, 2005:214). Bireyler kendilerini ve dünyayı anlarlar. Ayrıca hiçbir zaman kaybetmeyeceği yeni bilgiler, beceriler ve güç kazanırlar. Bunları ise karşılaşmış olduğu yeni sorunlara uyarlayıp sorunları yaratıcı bir şekilde çözebilirler.

Yaşam boyu öğrenmeyi geleneksel öğrenmeden farklı yapan özellikleri Dünya Bankası Raporu (2003) özetle şu şekilde sıralamıştır (Aktaran: Koç, 2005:214):

- Yaşam boyu okulda, evde ve işyerinde öğrenme söz konusudur.
- Öğretmen bilgi kaynaklarına ulaşmak için rehberdir.
- Bireyler yaparak öğrenir, farklı bilgi kaynaklarını kullanırlar.
- Bilgi uygulanır ve yaratıcılık ön plândadır.
- Öğrenenler grupla çalışır ve birbirinden öğrenir.
- Öğrenme seçenekleri ve modelleri çeşitlidir, teknoloji desteklidir.
- Değerlendirme, öğrenme sürecine rehberlik etmesi için kullanılır.
- Bireyselleştirilmiş öğrenme plânları kullanılır.
- Öğretmenler yaşam boyu öğrenenlerdir. Mesleki gelişim ve eğitim almaya devam ederler.
- Bireyler yaşam boyunca öğrenme olanağına sahiptirler.

Yaşam boyu eğitim ile amaçlanan; problem çözme beceri ve davranışları ile bilimsel düşünme alışkanlığı kazanmış; cumhuriyetçi, Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı, millî ve manevî değerleri koruyan ve gelişmesine yardımcı olan; laik, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, ilişkisel düşünme ve akıl yürütme becerilerini kazanmış; bilgili, insan haklarına saygılı, toplumsal sorunlara duyarlı, çağ insanının içinde yaşadığı bir toplumun ihtiyacı olan eğitimi karşılamaktır (DPT, 2001:1). Bu amaçlara bakıldığında bunların tamamen Sosyal Bilgiler dersinin amaçları olduğu ve birebir eşleştiği görülmektedir. Bu amaçları gerçekleştirmek için Sosyal Bilgiler dersinde bireylerin yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirilmesine çaba harcanmalıdır.

Aynı zamanda yaşam boyu öğrenmenin bireylere kazandırmaya çalıştığı özellikler araştırmaya dayalı öğrenme sürecinde öğrencilere kazandırılmaya çalışılan özellikler ile örtüşmektedir. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulamasının avantajları arasında gösterilen yaşam boyu öğrenme becerisini öğrencilere kazandırma ilkesi de bu iki öğrenme yaklaşımı arasındaki bağı göstermektedir. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımında öğrencilere kazandırılması hedeflenen en önemli becerilerden olan bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve karşılaştığı problemlere çözüm üretebilme becerileri iyi bir araştırma becerisini kazanmayı gerektirir. İyi bir araştırma becerisi kazanan birey yaşam boyu öğrenen bir bireydir. Araştırma becerisi kazanan birey, bilgiyi nerede ve nasıl bulabileceğini ve onu nasıl kullanabileceğini bilir ve karşılaştığı yeni sorunların üstesinden gelerek yaşam boyu öğrenir. Sonuç olarak, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımında gerçekleştirilen araştırma durumları yaşam ile ilişkilendirilerek düzenlenmelidir. Öğrencilere ise araştırma sürecinin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu kavratılmalıdır.

1.1.7.6. Buluş Yoluyla Öğrenme

Kavram, ilke ve fikirlerin öğrenciye tümevarım yoluyla kazandırılmaya çalışıldığı ve öğrenci etkinliğine dayalı bir öğrenme yaklaşımı olan buluş yoluyla öğrenme, 1960'lı yılların başında Jerome S. Bruner tarafından geliştirilmiştir (Demircioğlu, 2005:163). Bu yaklaşımda öğrenciler kendi etkinliklerine, gözlemlerine dayalı olarak nesne ve olaylara ile ilgili ilişkileri, benzerlik ve farklılıkları keşfederek öğrenirler.

Öğrenmeyi bir ürün değil süreç olarak gören Bruner (1966:72), konuların öğrencilere yaşayan küçük kütüphaneler oluşturmak için öğretilmediğini; amaçlarının, öğrencilerin kendi kendilerine matematiksel olarak düşünmelerini, olayları bir tarihçi gibi değerlendirmelerini sağlayarak öğrencinin bilgiyi kazanma sürecinin bir parçası haline getirmek olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla öğrenme ortamında sürecin içine aktif olarak katılan öğrenci bilgiyi bizzat kendisi yapılandırmakta ve bunu yapılandırırken ise problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerini işe koşmaktadır.

Buluş yoluyla öğrenme yaklaşımında öğretmenin görevi öğrenciye rehberlik etmek, belirli bir oranda belirsizlik yaratarak onların ilgi ve meraklarını artırmak; sürece aktif katılımlarını sağlayarak tümevarımsal bir yaklaşımla keşiflerine yardımcı olmaktır. Öğretmen, öğrencilerin aktif katılımı için öğrenme ortamını organize eder.

Buluş yoluyla öğrenmede iki yaklaşım vardır. Bunlar, öğrencilerin büyük ölçüde kendi çalışmasını kendisinin başlatıp yönlendirdiği ve plânlanmamış olan *yapılandırılmamış buluş yaklaşımı* ile öğretmenin plânlandığı ve öğrenciye sorularla rehberlik ettiği, bazı yönergeler ve ipuçları verdiği *yapılandırılmış buluş yaklaşımıdır* (Senemoğlu, 2004:472). Bruner ve çoğu eğitim uzmanlarına göre; buluş yoluyla öğrenme yaklaşımına uygun yapılan öğrenme-öğretme sürecinde daha az zaman gerektiren, öğrenmenin kalıcılığını artıran, öğrencilere zamanında dönüt vererek yanlış sonuçlar çıkmasını önleyen ve öğrencilerin kendilerini başarısız hissederek güdülenmelerinin azalmasını engelleyen yapılandırılmış buluş yaklaşımı tercih edilmelidir (Erden ve Akman, 1998:177-178).

Bu yaklaşımın uygulanması sürecinde soyutlama ve genellemeleri vermeden önce somut örnek ve olaylara yer veren öğretmen, derste aşağıdaki aşamaları izlemelidir (Jacobsen ve diğ., 1985:188):

- Öğretmen örnekler sunar.
- Öğrenciler örnekleri açıklar.
- Öğretmen ek örnekler verir.
- Öğrenciler ek örnekleri açıklar ve önceki örneklerle karşılaştırır.
- Öğretmen ek örnekleri ve örnek olmayan durumları sunar.
- Öğrenciler örnekleri karşılaştırır ve farklılıklar bulur.
- Öğretmen, öğrencilerin teşhis ettiği özellikleri, ilişkileri ya da ilkeleri keşfetmesine yardım eder.
- Öğrenciler ilişkileri, tanımlamaları ve özellikleri açıklar.
- Öğretmen, öğrencilerden daha fazla örnek ister.

Sınıfta bu şekilde uygulanan buluş yoluyla öğrenmenin faydaları özetle aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Öğrenciler aktif ve üretken olduklarından bilgileri kendileri keşfederler. Dolayısıyla bilgi anlamlı, kalıcı ve işlevsel olur (Demircioğlu, 2005:164).
- Öğrencilerde merak güdüsünü uyandırır ve güdülenmişlik düzeyini keşif gerçekleşinceye kadar, çalışma boyunca sürmesini sağlar (Senemoğlu, 2004:470).
- Öğrencilerin bağımsız problem çözme becerilerini geliştirir ve onları araştırma yapmaya teşvik eder (Erden ve Akman, 1998:178).
- Öğrencileri öz yeterliliğe sahip, bağımsız öğrenenler olmasını sağlar (Senemoğlu, 2004:470).
- Öğrencilerin bilgiyi alıp özümsemesinden çok, bilgiyi analiz etmesi, uygulaması, sentez yapması için zorlar (Senemoğlu, 2004:470).
- Öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlar.
- Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin yanında el becerilerini ve zihinsel düşünme becerilerini de geliştirir.
- Öğrencilerin sezgisel düşüncelerini beslemek için tahmin becerilerini ve genellemeye, tanıma, çözüme ulaşma becerilerini geliştirir.
- Öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını ve sorumluluk duygusu kazanmalarını sağlar.

Öğrencilerin birer bilim adamı gibi düşüncelerini sağlayan bu yaklaşım, özellikle matematik, fen bilimleri ve dil öğretiminde oldukça etkili olarak kullanılabilir bir stratejidir (Senemoğlu, 2004:470). Bunun yanı sıra Demircioğlu (2005:164) Sosyal Bilgiler dersinde de bu yaklaşımı farklı şekillerde kullanmamızın mümkün olduğunu belirtmektedir. Ancak her konunun buluş yoluyla öğretime uygun olmadığını da unutmamak lazımdır.

Öğrenmenin araştırma ve keşfetmeye dayalı olduğu üzerinde bilişselci kuramcılar önemle durmaktadırlar. Araştırmaya dayalı öğrenme ile buluş yoluyla öğrenme yaklaşımlarının özellikleri incelendiğinde benzerliklerin oldukça fazla ve

her iki yaklaşımın birbirini tamamlar nitelikte olduğu görülmektedir. Hedef bilgiye keşfederek ulaşırsak, bu hedef bilgiye ulaşma süreci ise bir araştırmadır. Dolayısıyla buluş yoluyla öğrenme araştırmayı zorunlu kılar. Araştırma süreci ise üst düzey düşünme becerilerini gerektirir.

1.1.7.7. Tümevarımsal Öğrenme

Tümevarımsal öğrenme, yapılandırmacı yaklaşımı temel alan araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı için oldukça önemlidir. Bilginin özel durumdan genel duruma (parçadan bütüne) doğru kazanılması anlamına gelen tümevarımsal öğrenmede, konunun temel yapısını oluşturan kavram ve ilkeleri öğrenciler tümevarım yoluyla keşfederler ve genellemelerde bulunurlar.

Bruner sınıftaki öğrenmenin tümevarım yoluyla oluştuğunu savunmaktadır. Bu yüzden öğretmen sınıfta öğrencilere çok fazla örnek sunmalı, öğrenci bu özel örneklerdeki benzerlik ve farklılıkları gözleyerek, inceleyerek ve sorgulayarak genel yapıyı keşfetmelerini sağlamalıdır (Erden ve Akman, 1998:177; Senemoğlu, 2004:471).

Lawson (1995) tümevarım uygulamaları ile öğrenmenin şu şekilde gerçekleştiğini belirtmektedir: İlk aşamada öğrenciler fikrin örneği ve özelliğiyle karşılaşır, daha sonra fikri adlandırır ve tartışır. Deneysel tümevarım uygulamaları öğrencilere somut deneyimler kazandırır. Gerçek obje ve olaylardan elde edilen bilgi ve izlenimler öğrenmede etkilidir. Sonuçta öğrenci, durum hakkında daha iyi bir görüş kazanır ve daha iyi anlar. Deneylelerden elde edilen bilgi öğrencide önce bilişsel düzeyde yapılandırılır. Öğrenci anlamlı öğrenmeyi bu şekilde keşfedebilir. Fikirlerin nasıl yayıldığını, kavramların nasıl meydana geldiğini ve keşfedildiğini göstererek olguyu tanımlar ve açıklar. Tümevarım uygulaması, kavramların tanıtılmasından önce deneyin öğrenilmesi şeklinde düşünülebilir (Aktaran: Tatar, 2006:23).

Tümevarımsal öğrenme bireyin doğuştan kazandığı bir öğrenme şeklidir. Kuşkusuz bireyler yaşamlarına genel ilkeler setiyle başlamazlar. Bu yüzden

ilköğretim yıllarında öğrenme öğretme sürecinin tümevarımsal yaklaşımla yapılması öğrenmenin daha kolay gerçekleşmesini ve öğrenilenin kalıcı olmasını sağlar. Öğrenci, öğrenme-öğretme sürecinin içine aktif olarak katıldığından öğrenmeye karşı motivasyonu oldukça yüksek olur. Ayrıca bu tür bir öğrenme sezgisel düşünme gerektirdiğinden dolayı öğrencilerin karşılaştıkları yeni durumlarla ilgili hipotezler kurmalarını ve bunları sınamalarını sağlar (Erden ve Akman, 1998:177). Dolayısıyla bireylerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, araştırma ve problem çözme becerilerini geliştirir.

Tümevarımsal öğrenme yaklaşımı tüm derslerde kullanılabilmesi gibi Sosyal Bilgiler dersinde de bu yaklaşımı farklı şekillerde kullanmamız mümkündür. Örneğin Karadeniz Bölgesi ile ilgili temel bilgileri öğrendikten sonra öğrencilere eski bir harita gösterilerek Karadeniz’de bulunan limanların hangisinin en önemli liman halini almış olabileceği konusunda varsayımda bulunmaları ve tartışmaları sağlanabilir. Daha sonra ise öğrencilerin varsayımlarının doğru olup olmadığını ispatlamak için varsayımları ile ilgili bilimsel bir araştırma yapabilirler. Yapmış oldukları araştırmadan elde ettikleri verileri sınıfta tartışır ve hangi limanın en önemli liman olduğuna karar verirler.

Araştırmaya dayalı öğretim doğada tümevarımsal olarak nitelendirilen bazı eğitsel uygulamalar ve inançlar ile bütünleşmektedir. Tümevarımsal yaklaşımlar, öğrencilerin çeşitli öğrenim materyallerini inceleyerek bağımsız bir şekilde araştırmacı olabilecekleri ve kendi kendilerine anlam oluşturabilecekleri yaklaşımlardır (DeBoer, 1991:207). Tümevarımsal öğrenme ile araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımları birçok yönden birbiri ile paralellik gösterir. Her iki yaklaşımda da araştırma gözlemlerle başlar, verilerin düzenlenmesi ile devam eder. Tümevarımsal düşünme ile varsayımda bulunulur, varsayımlar üzerine tartışılır ve bu varsayımlar test edilir. Sonuçta tümevarımsal uygulamalar yapılarak bilgiler keşfedilir.

1.1.7.8. Probleme Dayalı Öğrenme

Günümüz toplumlarını birbirinde ayıran en önemli fark belki de toplumu oluşturan bireylerin gerçek yaşamlarında karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilmeleridir. Eğitim sistemlerinin en önemli amaçlarından biri olan problem çözme becerisini bireylere kazandırmanın en etkili yolu olan probleme dayalı öğrenme ilk olarak ABD’de 1950’li yıllarda tıp alanında uygulanmıştır. Dewey’in “yaparak-yaşayarak öğrenme” ilkesini benimseyen bu yaklaşım, düşünmeyi ve problem çözme becerisini öğrenmeye yardımcı olan yapısal bir öğretim modelidir.

Probleme dayalı öğrenme, araştırma etrafında organize edilen deneysel öğrenmeyi (yaparak, yaşayarak), var olan karışıklığın çözümünü ve gerçek hayat problemlerini temel alır (Torp ve Sage, 1998:2, Kaasbøll, 1998:4). Duch (1995) ise probleme dayalı öğrenmeyi, öğrenenlerin eğitim programı kapsamında yer alan hedeflere ulaşabilmelerine, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmelerine fırsat verecek gerçek yaşam problemlerinin kullanıldığı bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanmıştır (Aktaran: Erdem, 2005:81).

Probleme dayalı öğrenme, öğrencileri problemi tanımlama için motive eden, kavramları araştırmaya yönelten, işbirlikli çalışma sağlayan, iletişim becerilerini artıran, gerçek dünya problemlerini kullanan güçlü bir sınıf süreci ve yaşam boyu öğrenme alışkanlığını destekleyen bir stratejidir (Duch ve diğ., 2002:1). Probleme dayalı öğrenmenin temel amacı bireylerin öğrenmelerini kolaylaştırmak, yaşam boyu öğrenmelerini ve kendi kendine öğrenmelerini gerçekleştirecek beceri ve davranışları kazanmalarını sağlamak ve mesleki ilişkileri sağlayacak sosyal becerileri geliştirmektir (Holen, 2000:486). Sayılan amaçların gerçekleştirilebilmesi için öğrenme ortamının düzenleyicisi rolünde olan öğretmene çok önemli işler düşmektedir. Öğretmen her şeyden önce bir rehber olmalı, öğrencinin sürece aktif olarak katılabileceği ortamı hazırlamalı, gruplar oluşturmalı, ilgi çekici ve gerçek yaşama uygun problemler ile işe başlamalıdır. Özellikle problem seçimi probleme dayalı öğrenmenin temel noktası olduğundan iyi ve etkili bir problemin özelliklerinin bilinmesi gerekir. Seçilecek iyi bir problemin özelliklerini Korkmaz (2002:38) şu şekilde özetlemiştir:

1. Ekili bir problem, öncelikle öğrencilerin ilgisini çekmeli, sunulan kavramların daha iyi anlaşılması için onları motive etmelidir. Gerçek yaşam ve konu ile ilişkili olmalıdır.
2. İyi bir problem öğrencilerin mantıksal, bilgiye dayalı ve gerçek kararlar vermesini gerektirmelidir.
3. Grubun her bir üyesi problemi benimsemelidir. Problem etkili bir işbirliğini gerçekleştirecek niteliktedir.
4. Problem öğrencilerin ön yaşantıları ile ilişkili olmalıdır.

Öğrenme-öğretme süreci aynı zamanda öğretmenin kontrolünde olmalı ve gerekli olan durumlarda müdahale etmelidir. Bu sürecin sağlıklı ve verimli bir şekilde işleyebilmesi için öğretmen probleme dayalı öğrenme ile ilgili gerekli olan bilgileri, probleme dayalı öğrenmenin basamaklarını ve özelliklerini iyi bir şekilde bilmelidir. Lehtinen (2002:110-111) probleme dayalı öğrenmenin uygulanabilmesi için uyulması gereken basamaklarını şu şekilde belirtmiştir: a) Problemi tanımlamak için bilinmeyen terimleri açıklama, b) Problemi tanımlama ve açıklanacak olguları listeleme, c) Problemi analiz etme, beyin fırtınası yapma, var olan olgulara ilişkin farklı yorumlamalar yapmaya çalışma ve önceki bilgileri kullanma, d) Ortaya atılan önerileri kritik etme ve süreçlerin uyumlu bir yapıda olması için uğraşma, e) Kendi başına öğrenme için öğrenme konularını formülleştirme, f) Gruplarla bulguları paylaşma ve açıklanan olguları elde edilen bilgilerle bütünleştirmeye çalışma.

Maxwell ve arkadaşları (2001:75) ise probleme dayalı öğrenmenin genel özelliklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

1. Teşvik edici öğrenmeyi temel alan bir problem durumu, herhangi bir hazırlık olmadan veya çalışma başlamadan önce öğrenciyle yüz yüze getirilir.
2. Problem durumu, öğrencilere gerçek dünyada olabilecek durumları sunar. Öğrenciler küçük bir grup içinde, öğretmenin rehberliği ile probleme yönlendirilir.
3. Öğrenciler kendi yetenekleri el verdikince bir konudaki problemle uğraşırlar. Öğretmen sorular sorarak ve öğrenme süreçlerini izleyerek öğrencilere yardımcı olur.

4. Öğrenme için ihtiyaç duyulan konular, süreç boyunca belirlenir ve öğrencilerin bireysel çalışmalarına rehberlik etmede kullanılır.
5. 3. ve 4. adımda elde edilen beceri ve bilgiler, problem üzerindeki etkiyi değerlendirmek için uygulanır.
6. Bu süreç boyunca meydana gelen öğrenme, öğrencinin var olan bilgisinin üzerine ilave edilir.

Bu süreç içerisinde uygun şekilde düzenlenmiş senaryo/problem ile karşılaşan öğrenci problemi bulmak için grup içerisinde gerekli sorumluluğu alarak aktif bir şekilde çalışır. Öğrenciler grup içerisinde problem durumu ile ilgili çalışırken birçok üst düzey düşünme becerisini (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel araştırma becerileri, problem çözme, yansıtıcı düşünme) kullanır. Bireylerin bu becerilerinin gelişmesinin yanında karar verme, sorumluluk alma, iletişim gibi becerileri de gelişir. Geleneksel öğrenme yaklaşımlarına göre birçok üstün tarafı olan probleme dayalı öğrenme yaklaşımının faydaları şu şekilde sıralanabilir (Korkmaz, 2002:39):

- Ders öğretmen merkezli olmaktan çok öğrenci merkezlidir.
- Öğrencilerde öz denetimi geliştirir.
- Öğrencilere çok yönlü ve derin bir bakış açısı getirir.
- Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirir.
- Etkin olarak, problem çözmek için yeni materyal ve kavramları öğrenmeye katılımı sağlar.
- Öğrencilerin bir takım olarak çalışmasını sağlayarak sosyal yönlerini ve iletişim becerilerini geliştirir.
- Öğrencilerin üst düzey düşünme ve dinleme becerilerini geliştirir.
- Uygulama ve teoriyi birleştirir.
- Öğretmen ve öğrenciler için öğrenmeyi güdüler. Öğrenenleri mesleklerinde ve yaşamlarında karşılaştıkları problemi çözmelerinde gerekli girişim ve çabayı göstermeleri için teşvik eder.
- Bireyi bir grubun üyesi olarak etkili işbirliği yapmada sorumlu davranmaya yöneltir.

- Yaşam boyu öğrenmeyi sağlar.
- Birleştirilmiş ve bireysel, esnek ve kullanılabilir bilgi tabanını etkili olarak kullanma becerilerini geliştirir.

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının değerlendirilmesinde, hem uygulama anındaki öğrenmelerin takip edilebilmesi açısından standart testler kullanılmakta, yani formatif değerlendirmeler yapılmakta, hem de öğrencilerin süreç içerisindeki performansını ölçmek için portfolyo değerlendirmeler kullanılmaktadır. Portfolyo değerlendirmede, öğrencilerin problem çözme süreci içerisinde yaptıkları bütün çalışmalar dosyalar içerisinde muhafaza edilerek istenildiği zaman kontrol imkânı sağlamaktadır. Böylece öğretmenler, öğrenciler hakkında istedikleri zaman bilgi edinme imkânı elde ederler (Yaman, 2003:64).

Tüm disiplin alanlarının öğretimi için uygun bir yaklaşım olan probleme dayalı öğrenme Sosyal Bilgiler dersi için de oldukça uygun bir öğrenme yaklaşımıdır. Sosyal Bilgiler dersi bireyleri hayata hazırlayan ve onların yaşadıkları toplum içerisinde karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilen bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bir derstir. Birey yaşamı boyunca sayısız problem ile karşılaşmaktadır. Bu problemlere çözüm üretebilmesi için bireyin sorun çözme yeteneğini geliştirmiş olması gerekir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersinin bu amacı, bizim bu ders içerisinde problem çözme becerilerini geliştirmek için bireylere uygun fırsatlar vermemizi zorunlu kılmaktadır. Bu yüzden Sosyal Bilgiler ders konuları işlenirken; öğrencilerin ilgisini çekecek, öğrenmeye karşı güdüleyecek gerçek yaşam problemleri düzenlenmeli, konuların özelliğine göre yeri geldikçe kalıcı ve tam öğrenmeyi sağlayan öğrenciye önemli katkılar sağlayacak olan probleme dayalı öğrenme yaklaşımı kullanılmalıdır.

Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı da tıpkı probleme dayalı öğrenme yaklaşımı gibi problemi bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak çözümlenmeyen bir süreçtir. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımında da öğrenciler belirledikleri sorunu ya da problemi işbirliği grupları içerisinde araştırarak, tartışarak, çözüm önerileri getirerek ve bu önerileri test ederek belirli bir sonuca ulaşırlar. Bu ulaşılan

sonuç en sonunda paylaşılır ve değerlendirilir. Ayrıca; araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı probleme dayalı öğrenme yaklaşımını da içine alan, onu araç olarak kullanan daha geniş bir yapıyı ifade etmektedir.

1.1.7.9. Proje Tabanlı Öğrenme

Çağdaş eğitim sisteminin amacı her acıdan donanımlı, yaşadığı çağa uyum sağlayabilen ve karşılaştığı sorunların üstesinden gelebilen bireyler yetiştirmektir. Bu şekilde bir birey yetiştirmek ise, öğretmen ve öğrencinin birlikte öğrendiği, ekip çalışmasının başarı ile yürütebildiği, problemleri çözebildiği, öğrenen ve öğretmenin araştırmacı rolünü üstlendikleri yapıdaki ortamlarda sağlanabilir. Bu tarz bir yapıyı sağlayan yaklaşımlarından biri de William Heard Kilpatrick tarafından proje tekniği olarak 1918 yılında ortaya atılan ve son yıllarda oldukça ilgi çeken “proje tabanlı öğrenme” yaklaşımıdır (Korkmaz, 2002:42). Bu yaklaşım eğitsel olarak, kökleri ilerlemecilik felsefesine dayanmaktadır.

Proje tekniği, bireysel ya da küçük gruplar aracılığıyla doğal koşullar altında yaşama benzeyen bir yaklaşımla problemlerin çözümünü amaçlayan bir öğrenme tekniğidir (Korkmaz, 2004:42). Proje tekniğini temel alan ve daha kapsamlı olan proje tabanlı öğrenme, disiplinlerarası çalışmayı zorunlu kılan, bireysel ve grup içerisinde sorumluluk alan öğrenenlerin gerçek yaşama dayalı problemler üzerinde, belirlenen konuya bağlı kalarak oluşturdukları içerikte, işbirliği içinde ve kendi ilgi ve yetenekleri çerçevesinde araştırmaya dayalı çalışmalarını gerçekleştirdikleri, öğretmenin kolaylaştırıcı ve rehber rolü üstlendiği, gerçekçi ürünler ve sunumlarla sonuçlanan ve farklı yaklaşımları kendi bünyesinde birleştiren bir yaklaşımdır (Demirhan, 2002:7).

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, üç temel kavramdan oluşmaktadır. Bunlardan birincisi **öğrenme** kavramıdır. Dikkati öğretmene değil öğrenciye çekmek açısından son derece önemlidir. İkincisi **proje** kavramıdır. Proje, tasarı ya da tasarı geliştirme, hayal etme, plânlama anlamına gelmektedir. Bu kavram, öğrenmenin projelendirilmesi yani yönlendirilmesi anlayışına işaret etmekte; tekil öğrenmeden çok belli bir amaca dönük ilişkisel öğrenmeyi vurgulamaktadır. Üçüncüsü ise **süreç**

kavramıdır. Projeyi bir hedef olarak değil, alt yapı unsuru olarak ele almakla da proje tabanlı öğrenme, öğrenmenin ürün değil süreç boyutunu vurgulamakta ve öğrenmeye, arzulanan ölçüde, öğrenene özgü bir yapı kazandırmaktadır (Erdem ve Akkoyunlu, 2002:3).

Dolayısıyla öğretmenin proje tabanlı öğrenme konusunda yeterli olması ve projenin başlangıç safhasında, süreci ve ortaya çıkacak sonucu tam olarak görebilmesi, öğrenenlerin daha yaratıcı olması için onlara uygun ortamları sağlaması gerekir. Diğer bir ifade ile öğrenme sürecinde izlenmesi gereken işlem basamaklarını gerçekleştirecek beceriye sahip olmak oldukça önemlidir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımındaki izlenecek işlem basamaklarını Moursund (1999) aşağıdaki gibi sıralamıştır (Aktaran: Erdem ve Akkoyunlu, 2002:4):

1. Hedeflerin belirlenmesi
2. Yapılacak işin ya da ele alınacak konunun belirlenip, tanımlanması
3. Takımların oluşturulması
4. Sonuç raporunun özelliklerinin ve sunuş biçiminin belirlenmesi
5. Çalışma takviminin oluşturulması
6. Kontrol noktalarının belirlenmesi
7. Değerlendirme ölçütlerinin ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi
8. Bilgilerin toplanması
9. Bilgilerin örgütlenip, raporlaştırılması
10. Projenin sunulması

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, gerçek ve karmaşık problemin araştırılması ve çözümü esnasında öğrenenlerin içerik bilgisini kazanmasını, yaratıcı ve eleştirel düşünce becerilerini geliştirmelerini, işbirliğini içinde problemleri çözmelerini kolaylaştıran yapılandırmacı bir yaklaşımdır. Proje tabanlı bir sınıfta öğrenciler; sorarak, tartışarak, tahmin ederek, plânlar ve deneyler düzenleyerek, veriler toplayarak ve analiz ederek, sonuçlar oluşturarak, başkaları ile bulgularını paylaşarak, çalışmalarını üzerinde yeniden düşünerek ve kendi ürünlerini ortaya koyarak problemin cevabını araştırırlar (Luke, 2004:13). Öğrenme süreci boyunca yaptıkları çalışmalarını bir ürün haline getirerek bu ürünleri bir proje olarak

çalışmalarının sonunda sunarlar (Demirel, 2005:238). Bu süreç esnasında öğretmenler de projelerin gerçekleşmesi için rehberlik ve kolaylaştırıcı rollerini yerine getirirler.

Öğretmenin iş yükünü ve sorumluluklarını fazlalaştırması, öğrenme için ayrılan süreyi artırması ve araştırmanın sınırları iyi belirlenmez ise konudan aşırı sapma, dağılma meydana gelmesi gibi dezavantajlarının yanında geleneksel öğretim anlayışına göre proje tabanlı öğrenme yaklaşımının birçok faydası vardır. Bu faydalar şu şekilde özetlenebilir (Korkmaz, 2002:53-54):

- Öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirir ve zenginleştirir.
- Yaşam boyu öğrenmeyi sağlar.
- Grupla çalışma ve işbirlikli öğrenme etkinliklerine katılımı sağlar.
- Öğrencilerin bilgilerini yansıtmaları ve katılmaları için çoklu yollar önerir.
- Zekânın farklı boyutlarının kullanımına izin verir (Kinestetik, görsel, mantıksal, sözel vb.).
- Öğrenci performansı hakkında aileye, öğretmene ve okul yönetimine anlamlı bilgiler verir.
- Öğrenciler gerçek yaşamla oluşturduğu ürünleri ve performanslarını birleştirirler.
- Problem çözme becerilerini ve probleme dayalı öğrenme becerilerini geliştirir.
- Değişik konularda proje vasıtasıyla kazandığı bilgi ve becerilerini uygulama imkânı elde eder.
- Öğrencilere yaşamsal beceriler (bir toplantı yönetmek, bütçe hazırlamak, plân yapmak vb.) yanında teknolojiyi kullanma becerisi, bilişsel süreç becerileri (karar verme, eleştirel düşünme, problem çözme), öz-denetim becerileri (hedefler oluşturmak, işlemleri organize etmek, zaman yönetimi), tutumlar (öğrenmeye ilgi, gelecek için eğitime merak), eğilimler (öz-denetim, başarı hissi) ve inançlar (öz-yeterlilik inancı) gibi birçok beceriler kazandırır.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında değerlendirme, süreç ve ürünün birlikte ele alındığı tümel (portfolio) değerlendirme sistemidir. Değerlendirme etkinlikleri sadece öğrencilerin kavramları ve konuları anlayıp anlamadığı ile ilgili değildir. Öğrencilerin sınıf ve okul yaşantılarının dışında ihtiyaç duydukları, gerçek hayattaki becerilerin gelişmesi ve belgelenmesi ile ilgilidir (Yurtluk, 2003:24; Demirel, 2005:238).

Kuşkusuz tüm disiplinlerin öğretiminde kullanılabilen proje tabanlı öğrenme Sosyal Bilgiler dersi için de oldukça ideal bir öğrenme yaklaşımıdır. Sadece dikkat edilecek önemli iki nokta; iyi bir plânlama yapmak ve sürece hâkim olmaktır. Sosyal Bilgiler dersi konularının yaşamla ilgili olması, disiplinler arası bağların kurulmasına oldukça elverişli olması ve gerçek dünyadaki konuları içermesi gibi özellikleri aynı zamanda proje tabanlı öğrenmenin temel özellikleridir. Öğrenciyi düşündürme, anlamlı öğrenmeyi sağlama, öğrenciyi araştırmaya sevk etme, birlikte çalışma becerisini geliştirme, müfredatın dağınıklığını toparlama gibi öğrenmede birçok avantaj sağlayan proje tabanlı öğrenme Sosyal Bilgiler dersinde konunun özelliğine göre yeri geldikçe mutlaka kullanılmalıdır.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yukarıda sıralanan işlem basamakları, felsefesi ve ilkeleri ile araştırmaya dayalı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımları ile oldukça yakından ilişkilidir. Proje tabanlı öğrenme ile araştırmaya dayalı öğrenmeyi birbirinden ayıran temel nokta; proje tabanlı öğrenme yaklaşımında ortaya somut bir ürün çıkarılmasıdır, yani bilgi direkt olarak uygulanır. Ayrıca araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı proje tabanlı öğrenme yaklaşımını da içine alan, onu araç olarak kullanan daha geniş bir yapıyı ifade etmektedir.

1.1.8. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımında Kullanılan Üst Düzey Düşünme Becerileri

Öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini kazandırmanın en önemli yollarından birisi de dersleri araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre işlemektir. Öğrenciler bu yaklaşımla işlenen derslerde bu becerileri kullanarak

öğrenmeyi öğrenir ve yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetişirler. Üst düzey düşünme becerilerinden bazıları aşağıda açıklanmıştır.

1.1.8.1. Yaratıcı Düşünme Becerisi

Davranış bilimciler tarafından çeşitli yaklaşımlara göre birçok tanımı yapılan yaratıcılığı Torrance (1966), bir sezgi süreci ve problem çözme olarak kabul etmektedir. Buna göre; zorlukları, problemleri, bilgi edinmedeki boşlukları, rahatsız edici ya da eksik öğeleri sezip, bunlar hakkında tahminler yapmak ve hipotezler kurmak, bunları test etmek, sonuçları karşılaştırmak, gerektiğinde bu hipotezleri değiştirip yeniden sınamak ve sonuçları iletmek olarak tanımlar (Sungur, 1997:15). Vernon (1989:94) yaratıcılığı “İnsanın sosyal, manevî, estetik, bilimsel ve teknolojik değeri olduğu kabul edilen yeni fikirleri, görüşleri, buluşları veya artistik objeleri üretme kapasitesidir.” diye tanımlamıştır. Wakefield' e (1992:13) göre ise yaratıcılık “bireyin kendi düşüncesi ve yetenekleri ile problemin tanımlanmasını ve çözülmesini gerektiren herhangi bir durum için anlamlı cevaplar üretmesi”dir.

Maslow (1959) yaratıcı bireyi bir çocuğa benzeterek onun gördüklerini görebilen kişi olarak nitelemektedir. Birey için önemli olan bu bakış açısını kazanabilmektir (Sungur, 1997:41). Bireye bunu kazandırmak kuşkusuz yaratıcı düşünme sürecini bilmeyi gerektirir. Wallas ve Hadamard (1926)'ın yaratıcı süreçte dört adım önerdiklerini görüyoruz. Bu yaratıcılık sürecinin aşamaları şu şekildedir (Starko, 2001:25; Armbruster, 1989:179):

1. **Hazırlık Evresi:** Bu aşamada yaratıcı kişi bilgi toplar, problem hakkında düşünür, çok iyi fikirleri yakalar. Problemlerle ilgili bilgiler canlandırılarak, çeşitli hipotez ve teoremler arasındaki ilişkiler incelenir. Böylece problemi tanımlanarak çözüm yolları ortaya konmaya çalışılır.
2. **Kuluçka Evresi:** Kuluçka esnasında kişi problem hakkında bilinçli olarak düşünmez. Kişi bu esnada diğer aktivitelerle uğraşırken, bazı seviyelerde, zihin problem ya da soruyu düşünmeye devam eder. Bu evre çok kısa süreceği gibi çok uzun bir zaman da alabilir. Bu aşamada birey, farklı fikir

ve bilgileri birleştirmiş, karşılaştığı problemi tanımlamış ve çözüm üretmeye başlamıştır. Kuluçka evresi, çözüm için hiçbir şey yapmama ya da "pasiflik" evresi olarak değerlendirilebilir. Ancak bireyin problem çözme sürecindeki bu suskunluğu başka bir deyişle pasifliği eninde sonunda meyvesini en uygun çözüm olarak verecektir.

3. **Aydınlanma Evresi (Fikrin Doğması Evresi):** Bu aşamada gerçekleşen olay, fikirlerin birdenbire birbirine uyması ve çözümün açık seçik ortaya çıkmasıdır. "Aydınlanma" ya da "kavrayış" olarak da isimlendirilen bu aşamada çözüm için gerekli fikir aniden ortaya çıkarılır. Bu evreye kadar sürekli problemle meşgul olan beyin, hiç beklenmedik bir anda fikrin doğuşunu hazırlar. Bu süreç sanıldığı gibi durup dururken gerçekleşmez, fikrin ortaya çıkışına kadar uzun bir süreci gerektirir. Fakat buluş anları çok anidir.
4. **Doğrulama Evresi (Fikrin Gelişmesi Evresi):** Bu aşamada çözüm, problemin gerektirdikleri de göz önünde bulundurularak; uygunluk, etkililik, pratiklik, geçerlilik özellikleri yönünden kontrol edilir. "Doğrulama" ya da "gerçekleme" evresi olarak bilinen bu evrede mantıksal düşünme devreye girer ve geliştirilen fikir daha ayrıntılı hale getirilir. Fikirdeki zayıf noktalar tespit edilir ve fikri ya da çözümü uygulamaya sokmak için gerekli durumlarda değişiklikler yapılır. Çözüm tatmin edici bulunmazsa, döngü tekrar başlayabilir.

Cropley'e (2001:4-5) göre yaratıcı düşünmenin üç temel ögesi vardır:

1. **Yenilik:** Benzerlerinden kesin çizgilerle ayrılan bir fikir veya bir davranış sonucu ortaya çıkan yeni bir ürün,
2. **Etkileycilik:** Estetik, artistik veya manevi şeyler olabileceği gibi bir kazanç getiren veya yararı olan bir materyal de olabilir,
3. **Etik Uygunluk:** Yaratıcılık terimi bencillik, yıkıcılık, suç, acı veren şey veya zevkleri tanımlamak için kullanılmaz.

Bu niteliklere sahip olan düşünce ve beceriler insanların yaratıcılığını ortaya çıkarır. Yaratıcı insanları yaratıcı olmayan insanlardan ayıran en belirgin farklılık düşünme biçimleridir.

Yaratıcılığın ya da yaratıcı düşünmenin doğuştan geldiği ve bazı şanslı insanların bu özelliğe sahip olduğu düşünülse de her birey doğuştan bu yeteneğe sahiptir. Ancak bireyin yaratıcı davranışlarını sergileyebilmesi için onu kullanması ve uygun ortamların içinde yetişmesini gerektirir. Süvarioğlu (1994:1) da yaratıcılığın sadece üstün yetenekli insanlara has doğal bir nitelik olmadığını tüm insanların eğitim yoluyla yaratıcı olabileceğini iddia etmiştir. Yaratıcı düşünme yeteneklerinin öğrenilebileceği, uygulamaya geçirilebileceği ve geliştirilebileceği de bir gerçektir ve bu durum birçok araştırma tarafından da ortaya konulmuştur. Bunun için gerekli olan uygun ortam ve şartların hazırlanmasıdır. Bu yüzden bireylerde yaratıcı düşünmeyi geliştirmede okullara ve öğretmenlere büyük iş düşmektedir. Bu üst düzey düşünme becerilerini, özellikle yaratıcı düşünmeyi bireylere kazandırmak için öğretmenler yukarıda sıralanan yaratıcı süreci iyi bilmeli, ortamları bunları kazandıracak şekilde düzenlemeli, yanlış yapmalı ancak bunların üstesinden gelme yollarını bilmeli, akıcı, hızlı, esnek düşünebilmeli ve kendinden daima emin olmalıdırlar (Üstündağ, 2005:74). Bu özelliklere sahip olan öğretmenler öğrencilerinin kendilerini özgür hissedebilecekleri öğretme-öğrenme ortamları hazırlarlar (Demirel, 2005:226). Bu şekilde bir öğrenme ortamında yetişen öğrenci özelliklerini Wilson (1997) şu şekilde sıralamıştır (Aktaran: Üstündağ, 2005:75-76):

- Uzak ve birbirinden ilgisiz düşünceler arasında alışılmamış bağlantılar kurma yeteneğine sahip olma.
- Düşüncelerini yeniden düzenleyerek, yepyeni düşünceler ve düşünsel ürünler yaratmaya açık olma.
- Karşılaştığı problemlere karşı düşünceler üretme ve değişik çözümlere sahip olma.
- Bilişsel açıdan eğlenceli, fantastik ve hayallerle geliştirilen bir görüntü sergileme.

- Başkalarının ürettiği düşünceler ve ürünlerle ilgili olarak düşünme, yeni düşüncelerle ilgilenme, gelişme ve ilerleme isteği duyma.
- Diğerlerinin göremediği güldürü anlayışına sahip olma.
- Duygusal olarak, kendi yaştlarının dışında kalmasına ve düşüncelerinin kabul görmesine karşın, farklı olmaktan korkmama.
- Erken yaşlardan yetişkinliğe kadar pek çok soruya yanıtlar verme.
- Sık sık öğretmen, uzman ve kitap değiştirme.
- Geleceğe dönük, beklenmedik, acayip ve anlamsız yanıtlar ve çözümler öne sürme.
- Çılgın ve alışılmamış düşüncelerden dolayı arkadaşları tarafından reddedildiği ve cezalandırıldığı için yetişkinlerle ya da kendinden büyük gençlerle uzun süre ve yaratıcı çalışma.
- Kişisel hedeflere ulaşmak için çok çalışma.
- Yaptığı bir işi tamamlamak için alışılmamış bir inat gösterme.

Yaratıcılık; 2-7 yaşlarında dramatizasyon, demonstrasyon, yaratıcı drama, ve rol yapma gibi tekniklerle geliştirilebilir. 11-15 yaşlarında ise soyut işlemler dönemine başlamakta olduğundan bu dönemde şiir, öykü, anı yazma, resim yapma, bilimsel düşler kurma ve geliştirme gibi etkinliklere yer verilmelidir (Demirel, 2005:226).

Yaratıcı düşünme, kalkınmış ve hızla kalkınmakta olan ülkelerin yıllardır eğitim yolu ile kendi vatandaşlarına kazandırmak istedikleri ve kazandırdıkları düşünme becerilerinden birisidir. Toplumların kalkınması ve ilerlemesi için belki de en önemli özellik yaratıcı bireylerin fazla olmasıdır. Üretken ve etkili bir vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan Sosyal Bilgiler dersi, aynı zamanda yaşamış olduğu toplumu kalkınmış bir toplum olarak çağdaş medeniyetler seviyesine çıkarmayı hedef edinmiş bireyleri yetiştirmeyi ve bu bireylerin eleştirel düşünen, yaratıcı düşünen, doğru karar veren ve sosyal katılım becerileri gelişmiş olmalarını da amaçlamaktadır. Bu amaçlar yeni hazırlanan Sosyal Bilgiler ders programlarında sıklıkla vurgulanmaktadır. Dolayısı ile Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçlarından biri olan yaratıcı düşünme becerilerini bireylere kazandırmak

için öğrenme ortamları ve ders etkinlikleri bu düşünme biçimini öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirici ve ortaya çıkaracak biçimde düzenlenmelidir.

Torrance da Dewey'in problem çözme modeline benzer olarak yaratıcılık modeli sürecini açıklayan mantıksal adımlar ortaya koymuştur (Starko, 2001:27). Bunlar:

1. Problem ve zorluklara sezgi duymak (farkında olmak).
2. Problem hakkında hipotezler üretmek ya da tahminlerde bulunmak.
3. Hipotezleri değerlendirmek ve imkân varsa onları tekrar elden geçirmek.
4. Sonuçlara ulaşmak.

Özellikle bu basamaklar ve yukarıda sıralan Wallas ve Hadamard (1926)'ın önerdikleri yaratıcı süreç aşamalarına bakıldığında araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile oldukça ilişkili ve hatta iç içe geçmiş bir durum göstermektedir. Demirel (2005:226) yaratıcı düşünmenin bireylere kazandırılmasında en etkili stratejinin buluş ve araştırmaya dayalı öğrenme stratejisi olduğunu ifade etmektedir. Bireylerin yaratıcılığında soru sormak ve özgür ortamlarda, dış dünya ile ilişkili olarak çalışmak oldukça önemlidir. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile öğrenciler kendi soruların kendileri oluşturdukları, araştırmayı kendileri plânladıkları, öğrenmeyi okul dışına taşıdıkları ve daha özgür bir ortamda çalıştıkları için kendi özgün ve yenilikçi fikirlerini kullanırlar, dolayısı ile yaratıcılıkları gelişir.

1.1.8.2. Eleştirel Düşünme Becerisi

Eleştirel düşünme, yaptığımıza ya da inandığımıza karar verirken nedenli ve yansıtımcı düşünmedir (Enis, 2002:18). Norris (1985:40) eleştirel düşünmeyi, “bireylerin daha önce bildikleri tüm bilgilerini uygulamalarına ve kendi düşüncelerine değer biçip onu değiştirmeleri” olarak tanımlamıştır. Çeşitli yaklaşımlara ve bakış açlarına göre bir çok tanımlı yapılan eleştirel düşünmeyi bu tanımlardaki anahtar öğeleri kullanarak Akınoğlu (2003:13) ise; bilgi edinme sürecinde, irdelemeyi, çok yönlü sorgulayabilmeyi gerektiren düşünme süreçlerini

etkili, tarafsız ve disiplinli bir şekilde uygulayabilmeyi, yeni durum ve ürünleri kriterlere dayalı değerlendirmeyi ve geliştirmeyi içeren zihinsel ve duyuşsal bir süreç diye ifade ederek tanımlamıştır.

Eleştirel düşünmenin beş ana kuralı bulunmaktadır (Demirel, 2005:232). Bunlar:

1. **Tutarlılık:** Eleştirel düşünen, düşüncedeki tezatlıkları ortadan kaldırmalıdır.
2. **Birleştirme:** Eleştirel düşünen, düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilmelidir.
3. **Uygulanabilme:** Kişi anlayabildiklerini de ekleyerek anladıklarını bir modelde uygulayabilmelidir.
4. **Yeterlilik:** Eleştirel düşünen kişi, deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam bir şekilde oturtabilmelidir.
5. **İletişim Kurabilme:** Eleştirel düşünen kişi düşündüklerini birleştirerek anladıklarını çevresine anlamlı bir şekilde iletebilmelidir.

Bireylerin, yeni bilgileri ön bilgileriyle harmanlayarak tam ve anlamlı bir şekilde, bilgiyi açık, doğru ve eksiksiz öğrenebilmeleri ve öğrendiklerini yaşama aktarabilmeleri için bireyler mutlaka okul sıralarında eleştirel düşünme becerilerini kazanmalıdırlar. Bu beceriyi kazandırmada ise öğretmenlerin bu konuyu iyi bilmesi ve öğrenme ortamını ona göre düzenlemesi oldukça önemlidir. Eleştirel düşünme becerisine sahip olan birey, yeni bilgi ve düşüncelere açık, çevresinde olup bitene karşı duyarlı ve düşüncelerini organize edebilir.

Beyer (1988:28) etkili ve eleştirel düşünen bireylerin özelliklerinin şu şekilde olduğunu ileri sürmüştür. Eleştirel düşünen birey:

- Bir sorunun, problemin veya iddianın açık bir biçimde ifade edilme,
- Düşünmeden hareket etmeme,
- Çalışmalarını kontrol etme,
- Bir düşünceyi oluşturmada istekli olma,
- İleri sürülen iddiaları destekleyen nedenleri ve kanıtları araştırma ve sunma,

- Daha çok dogmalar ve özlem duyulan düşünceler yardımıyla değil; sorunlar, hedefler ve sonuçlar yardımıyla değerlendirmede bulunma,
- Ön bilgi ve öğrenmelerini kullanma,
- Yeterince kanıt bulunana kadar yargılardan kuşku duyma eğilimi içindedir.

Özellikle toplumlardaki ve kültürlerdeki değişiklikler ve bu değişikliklere bağlı olarak ortaya çıkan sosyal sorunlar göz önüne alındığında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirilmeleri için birçok neden vardır. Bireyler politik sürece katılımda doğru ve mantıklı karar vermeli, sosyal sorunlara karşı duyarlı olmalı, bu sorunları doğru bir şekilde anlayabilmeli, yorumlayabilmeli, analiz edebilmeli ve sorunun çözümünde uygun konumu alabilmelidir. Demokratik bir toplumun en önemli öğelerinden biri olan kamuoyunu oluşturmak için eleştirel düşünebilmeli, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilmeli, olayları ve eşyayı kendi bakış açısına göre değerlendirebilmelidir. Günümüzdeki bu karmaşık ve sürekli değişen bilgi miktarı ve çeşitliği karşısında eleştirel seçimler yapabilmeli, karşılaştığı karmaşık sorunları çözebilmeli ve bu bilgi karmaşasında gerekli bilgiyi seçebilmelidir (Şahinel, 2005:123-125). Bu özellikler bakımından incelendiğinde eleştirel düşünme, Sosyal Bilgiler dersinin hedeflediği iyi vatandaş olma ve sosyal problemleri çözebilme hedefleri ile birebir örtüşmektedir. Bu yüzden Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanabilmeleri için gerekli olan etkinlikler yapılmalı ve öğrenme ortamları bu beceri ve diğer düşünme becerilerini öğrencilere kazandıracak şekilde düzenlenmelidir.

Watson ve Glaser (1964:2-4) eleştirel düşünme becerileri ile ilgili listeyi şu şekilde oluşturmuştur:

1. Problemi tanıyabilme,
2. Problemlerin çözümü için uygun bilgileri seçebilme becerisi,
3. Belirlenen ya da belirsiz durumları hesaba katma becerisi,
4. Konu ile ilgili bilgileri seçme, formüle etme ve hipotez oluşturma becerisi,
5. Sonucun ve çıkarımların geçerliliğini yargılama becerisi alt basamaklarına ayırmıştır.

Plânlı bir eğitim yolu ile gerçekleştirilebilecek bu beş alt basamakta bulunan davranışları bireylere kazandırabilmekte kuşkusuz öğretmenin kullandığı yöntem çok önemlidir. Bu becerilerin kazanılması öğrenci merkezli ve öğrencinin aktif olarak öğrenme faaliyetlerinin içerisine katıldığı yaklaşım ve yöntemler ile sağlanabilir. Bu becerileri kazandırmanın yollarından ve en önemlilerinden biri araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımıdır.

Öğrenciler, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile ders işlerken farklı aşamalarda değişik düşünme becerilerini kullanırlar. Özellikle işbirliği grupları halinde çalışırken, araştırmalarının bulgularını ve ortaya çıkardıkları ürünleri sınıf ile paylaşırlarken eleştirel düşünme becerilerini kullanırlar. Ayrıca öğrenciler araştırmaları sırasında problemin ortaya konulmasında, tanımlamasında, karşılaştıkları bilgiye şüphe ile bakmada, elde ettikleri yeni bilgileri geçmiş bilgiler ile düzenlenmede, öğrendikleri doğru bilgileri destekleyen kanıtları bulmada ve kullanmada kısaca tüm süreç içerisinde eleştirel düşünme becerilerini kullanırlar. Zaten araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının en önemli amaçlarından birisi öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaktır.

1.1.8.3. Yansıtıcı Düşünme Becerisi

Yansıtıcı düşünme kavramını John Dewey ilk defa 1910 yılında “Nasıl Düşünüyoruz” (How We Think) adlı eserinde kullanmıştır. Dewey temel ilkesini, öğrencilerin öğrendiklerini yaşama yansıtmayı öğrenmeleri zorunluluğu üzerine kurmuştur (Shermis, 1999:2). Okullarda yansıtıcı düşünmeyi öğretmek öğrencileri yaşam boyu öğrenen bireyler yapmanın en iyi yoludur.

Dewey (1993), yansıtıcı düşünmeyi, “Herhangi bir düşünce ya da bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünme” şeklinde tanımlamaktadır (Aktaran: Shermis, 1999:2). Taggart ve Wilson (1998) ise, yansıtıcı düşünmenin eğitim sorunları üzerinde mantıklı kararlar alma ve sonra bu kararların sonuçlarını değerlendirme süreci olduğunu belirtmektedir (Aktaran: Ünver, 2005:138).

Yansıtıcı düşünmenin eğitim için ortaya çıkardığı gerçekleri Demirel (2005:232) şu şekilde özetler:

1. Eğitim, öğretmen rehberliğinde çalışan bir grubun ortaya koyduğu üründür.
2. Öğrenciler açık, kesin ve merak uyandırıcı bilgiler sunduğu için harekete geçerler.
3. Öğretmen otoriter olmaktan çok yaptığı hatayı kabul etmeye hazır olmalıdır.
4. Öğrencilerin düşünceli, mantıklı ve düşündüklerini yansıtan bireyler olmaları beklenmelidir.

Yansıtıcı düşünmeyi eğitimde etkin olarak kullanmak için öncelikle düşünme becerilerini geliştirici bir ortam ve bu düşünme becerilerini geliştirmeyi benimsemiş öğretmenler gerekir. Yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici bir ortam ise, bu düşünceyi geliştirici yaklaşımları işe koşarak, etkinlikleri yaparak ve eğitim programlarının niteliğini buna göre düzenleyerek sağlanabilir. Yansıtıcı düşünme becerilerini benimsemiş öğretmenlerin özellikleri ise; her zaman öğretme sürecini değerlendiren, düşünen ve düşüncelerini yansıtan, açık fikirli, ileri görüşlü, öğrencilerin tüm gereksinimlerine karşı sorumluluk sahibi, alanına karşı ilgili ve mesleki olarak daima kendini yenileyen ve geliştiren şeklinde ifade edilir (Norton, 1996:405-406).

Yansıtıcı düşünme, öğretmen ve öğrenciye dolayısıyla da topluma birçok yarar sağlar. Öğretmene ve öğrenciye sağladığı yararlar şu şekilde özetlenebilir (Ünver, 2005:138):

1. Öğretmeni, öğretme-öğrenme yaşantılarının etkililiği üzerinde düşünmeye yönlendirir.
2. Öğretmenin sınıftaki olayları algılamasını ve çözümlemesini sağlar.
3. Öğretmen, öğrenciler için ilgi çekici bir öğrenme ortamı oluşturmaya yardımcı olur.
4. Öğretmene mesleki açıdan gelişimini ve gelişim sürecini denetleme imkânı verir.
5. Öğrencileri öğrenme hedeflerini belirlemeye yönlendirir.

6. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ve stillerinin etkililiği üzerinde düşünmelerini sağlar.
7. Öğrencilerin kendi öğrenme düzeylerini belirlemeye yardımcı olur.
8. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu almalarını sağlar.
9. Öğrencilerin sorun çözme yeteneklerini geliştirir.
10. Öğrencilerin kendilerini değerlendirme becerilerini geliştirmelerini sağlar.

Yansıtıcı düşünen bireylerin oluşturduğu bir toplumda insanlar daha mutlu, huzurlu ve güvenli olurlar. Çünkü kendini denetleyebilen bireylerin oluşturduğu toplumda daha az sorun, daha çok saygı, sevgi ve sorumluluk olur. Bu tip toplumlarda bireyler kendi gelişimlerini hedefledikleri gibi toplumun gelişimlerini de hedeflerler. Bu özellikler bakımından incelendiğinde yansıtıcı düşünme, Sosyal Bilgiler dersinin hedeflediği iyi bir vatandaş yetiştirme hedefi ile örtüşmektedir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler derslerinde, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinlikler yapılmalı ve derslerde mutlaka bu tip üst düzey düşünme becerilerini çağdaş yaklaşımlarla birlikte kullanılmalıdır.

Ayrıca Dewey, yansıtmanın şaşkınlıkla ya da şüpheyle veya güçlükle başladığını ifade eder. Genellikle yansıtıcı düşünme türünü üç ardışık durumla açıklar: İlk olarak, düşünmenin meydana geldiği şüphe, şaşkınlık ya da tereddüt durumuyla yansıtıcı öncesi durum; ikinci olarak, şüphe, tereddüt ve şaşkınlığı çözebilmek için arama, soruşturma, fikirleri bulma eylemi olan yansıtıcı durum ve üçüncü olarak, şaşkınlığı ya da problemi etkili bir şekilde çözmedeki memnuniyet, yansıtıcı sonrası durumdur (Allen, 2006:1). Yansıtıcı düşünmenin bu şekilde izlenen basamakları araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının basamakları ile aynıdır. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı temel alınarak yapılan derslerde de etkinliklere şaşırtıcı olaylar sunularak, öğrencilerin konuya ilgileri çekilerek başlanır. Konuya ilgisi yoğunlaşan öğrenciler merak etmeye ve akabinde de sorular sormaya başlarlar. Böylece öğrenme için motivasyonu artan ve şüphe durumunda olan öğrenciler, bu durumu araştırma, soruşturma yaparak gidermeye çalışırlar. Sonuç olarak, öğrenciler yaptıkları araştırmalar ile büyük bir memnuniyet içerisinde

problemin çözümünü öğrenirler. Bu şekilde bilgi, araştırmaya dayalı öğrenmede de yansıtıcı düşünmenin basamaklarını takip edilerek kazanılır.

1.1.8.4. Problem Çözme Becerisi

John Dewey problemi, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlar (Gelbal, 1991:167). Adair (2000:33) ise problemin; kişinin önüne atılan veya kişiyi engelleyen bir şey olduğunu söyler. Problem, genellikle o an cevabı olmayan veya emin olunmayan durumlarda, araştırılarak, incelenerek üzerinde gerekli çalışmaları yaparak çözülebilen zor ve karmaşık sorunlar olarak da ifade edilebilir. Bireylerin, belirli amaçlara ulaşmak için herhangi bir yolla problemi çözebilmesindeki ön şart, problemin varlığını algılaması ve onu bir sorun olarak nitelemesini gerektirir.

Problem çözme, genellikle bir soruya cevap vermenin plânını yapma, zorlu bir göreve tatmin edici bir durum veya karşılık sunma, bir çözüm önerme veya ilgi göstermedir (Yaman, 2003:18). Güçlü (2003:273) ise problem çözmeyi, kişinin problemi hissedişinden ona çözüm buluncaya kadar geçirdiği bir süreç olarak tanımlamıştır.

Problem çözme becerisini bireye kazandırmak için öncelikli olarak eğitim-öğretim ortamlarının bu amaca göre düzenlenmesi gerekir. Bingham (1998:117) bu konuda, merakların teşvik edildiği ve fikirlerin tartışıldığı, bireylere ait duyguların dikkate alındığı, bireysel ihtiyaçların göz önünde tutulduğu ve öğrenmek için gerçek amacın bulunduğu bir ortamda problem çözme yeteneğinin gelişebileceğini belirtmektedir. Bu ortamın sağlanmasında en önemli görev öğretmene düşmektedir. Öğrenen bireyleri kendi özelliklerine göre değerlendirmeli ve her bireyin farklı ilgi, yetenek ve becerilere sahip olduğunu bilmelidir. Öğretmenlerin problem çözme becerisini geliştirmesi, problem çözmeyi etkileyen faktörleri iyi bilmesine ve bunları düzenlemesine bağlıdır. Problemin bireyin yaşına uygunluğu, o alan ile ilgili ön bilgiye sahip olması, becerisi, sağlığı, tutumu, çözümün kişiye getireceği fayda, kişilik özellikleri gibi birçok faktör problem çözmeye etkili olabilir. Problem çözme becerisini kazanan bireylerin kendilerine olan güvenleri, özsaygısı ve öğrenmeye

karşı motivasyonları artar. Keenan (1997:61) ise, problem çözme becerisinin bireye olan yararlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Problemlerin üstesinden nasıl gelineceğini öğretir.
- Çıkabilecek problemlerin önceden kestirilmesini sağlar.
- Problem çıkacağı belli olur olmaz, yaratıcı fikirler oluşturulmasına yardımcı olur.
- Çözüm bulmada daha başarılı olunmasını sağlar.
- Karar verirken kişinin kendine güven duymasına yardımcı olur.
- Tartışmayı bırakıp, harekete geçilmesini sağlar.

Öğrencilerin okul sıralarında bu becerileri en iyi şekilde kazanmaları için problem çözme basamaklarına uygun hareket etmeleri gerekir. Problem çözme sürecinin basamakları Kneeland (2001:14)'a göre şu şekildedir:

- a) Problemin farkına varma,
- b) Gerekli bilgilerin toplanması,
- c) Problemin temeline inme,
- d) Çözüm yollarının araştırılması ve bulunması
- e) En uygun çözüm yolunun tespiti,
- f) Problemi çözme.

Huitt (1992) ise, karar verme ve problem çözme becerilerinin dört aşamadan geçtiğini söylemektedir:

1. Girdi aşamasında; durumun (problemin) anlaşılması, değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi ve bilgi toplama,
2. İşlem aşamasında; eğer yoksa alternatiflerin geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve sınanması,
3. Çıktı aşamasında sonucun iletilmesi ve
4. Gözden geçirme aşamasında ise gerekli olduğunda sürecin yeniden değerlendirilmesi ve değiştirilmesi söz konusudur. Önemli olan bu süreçlerin gerektiği şekilde yapılabilmesidir ve Huitt (1992) bunun iki yolunun

bulduğunu belirtmektedir: eleştirel düşünme ve çift yönlü düşünme (Aktaran: Kökdemir, 2003:42).

Özellikle günümüz dünyasının hızlı bir değişim ve gelişim sürecinin içinde olması, yaşamın çok karmaşık bir hale gelmesi bireylerin her açıdan donanımlı ve sorunlarla karşı karşıya geldiğinde bu sorunların üzerinde gelebilme becerisine sahip yani problem çözme becerisini kazanmış olmasını gerektirir. Sosyal Bilgilerin en önemli amacı olan bireyleri hayata hazırlamak; onların yaşamış oldukları toplumda etkin ve üretken bireyler olmasını sağlamaktır. Bu ancak ve ancak bireylerin problem çözme becerisini kazanmış olmaları ile gerçekleşebilir. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinin en önemli yaklaşımlarından olan yansıtıcı problem çözmenin amacı, bireylere problem çözme yöntemini kazandırarak sosyal problemleri tanımlama becerisi kazandırmaktır. Bireyler sosyal verilere, bilgilere ulaşır ve mantıklı kararlar verir ki bu sayılanlar aynı zamanda iyi ve etkin vatandaş tanımlayan ifadelerdir. Dolayısı ile Sosyal Bilgiler dersi için çok önemli olan bu amaçların gerçekleştirilmesi, bu derste işlenen konuların öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirici etkinlikler üzerine temellendirilmesi ve gerekli olan öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ile mümkündür.

Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının etkin ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi problem çözme becerisini gerektirir. Problem çözme becerisini bireylere kazandırmak için ise öncelikli olarak araştırmaya dayalı öğrenmenin de temeli olan bilimsel düşünmenin basamakları ve problem çözmenin temel yapısı öğrencilere öğretilmelidir (Güngördü, 2006:183; Demircioğlu, 2005:166). Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımında da tıpkı problem çözme yönteminde olduğu gibi önce bireyler bir problem durumu ile karşı karşıya bırakılır, bu problemi çözebilmek için bir takım alternatif çözümler üretir ve uygular. Daha sonra ise bu problem üzerinde gerekli araştırmaları yapıp toplanan gerekli bilgiler olası çözüm yolları ile ilişkilendirilerek bir sonuca ulaşıldıktan sonra öğrenme gerçekleşir. Birey sadece bilgiyi öğrenmekle kalmaz eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme ve araştırma becerisi gibi günümüz çağdaş toplumlarındaki bireylerde bulunması gereken temel becerilere sahip olur. Bu becerileri bireylere

kazandırmak ise onlara, öğrenmeyi öğrenecekleri fırsatları sağlayan araştırmaya dayalı öğrenme ve diğer çağdaş öğretim yaklaşımlarının eğitim öğretim sürecinde işe koşulması ile sağlanabilir.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisi nedir?

1.3. Alt Problemler

1. İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin **Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanları** deney sonrasında, deney öncesine göre görülen artışlar anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik son test tutum puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik ön test-son test tutum puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde geleneksel öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik ön test-son test tutum puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
5. İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanları;
 - a) cinsiyete,
 - b) internette arama yapmayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine,

- c) kütüphanede kaynak taramayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanları;
- a) cinsiyete,
- b) internette arama yapmayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine,
- c) kütüphanede kaynak taramayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin **akademik başarı puanları** deney öncesine göre deney sonrasındaki artışlar anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
9. İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
10. İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde geleneksel öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
11. İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanları;
- a) cinsiyete,
- b) internette arama yapmayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine,
- c) kütüphanede kaynak taramayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

12. İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanları;
- cinsiyete,
 - internette arama yapmayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine,
 - kütüphanede kaynak taramayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
13. İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin **akademik başarıları**, deney sonrasında yapılan son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir düzeyde farklılık göstermekte midir?
14. İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
15. İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı son test-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
16. İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde geleneksel öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
17. İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı kalıcılık testi puanları;
- cinsiyete,
 - internette arama yapmayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine,
 - kütüphanede kaynak taramayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
18. İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde geleneksel öğrenme yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı kalıcılık testi puanları;
- cinsiyete,

- b) internette arama yapmayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine,
- c) kütüphanede kaynak taramayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Amacı

İlköğretimin temel amaçlarından birisi öğrencilere yaşamla ilgili beceriler kazandırmaktır. Bu beceriler arasında da en önemli beceri kuşkusuz araştırma becerisidir. Araştırma becerisini kazanan birey bilgiyi nerede, nasıl bulacağını ve kazanılan bu bilgiyi nasıl yapılandırarak kullanabileceğini öğrenir. Araştırma becerisini kazandırmanın en iyi yolu ise, problem çözme sürecinin uygulandığı, bireyin süreç içerisinde kişisel deneyimler yaşadığı, diğer bireylerle etkileşimde bulunduğu, sürece aktif olarak katıldığı araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımıdır. Bu amaçları gerçekleştirmek için araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı Sosyal Bilgiler dersi kapsamında uygulanarak, öğrencilerin “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesinde akademik başarılarının, öğrendikleri bilgilerinin kalıcılığının ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Ayrıca araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının, geleneksel öğrenme yaklaşımlarına (düz anlatım, soru cevap ve gösteri gibi) göre etkiliğinin ortaya konulması da amaçlanmıştır. Uygulanan öğrenme sürecinin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmek ve ayrıntılı analizini yapmak için bireysel gelişim dosyaları (portfolyo-ürün seçki dosyası) kullanılmıştır. Bu dosyalama, öğrencilerin yaptıkları araştırmalarda bilgileri yapılandırmalarını ve oluşturulan çeşitli etkinliklerle öğrendikleri bilgileri kullanarak gerçek hayatla ilişkilendirilme durumlarını derinlemesine göstermek yani sürecin değerlendirmesi daha ayrıntılı görmek için yapılmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Eğitimsel faaliyetlerin en önemli amacı öğrenenlerin gelişiminin sağlanmasıdır. Öğrenenlerin gelişimi ise, eğitim programlarının uygulanması ile yani öğrenme ve öğretme süreçlerini aracılığı ile gerçekleştirilir. 1960’lardan itibaren

öğrenme ve öğretme ile ilgi düşünceler değişmeye ve gelişmeye başlamıştır. Değişimin ve gelişimin etkileri 2000’li yıllardan itibaren ülkemizde de kendini göstermiştir. Özellikle ülkemizde son yıllarda müfredat değişikliğine gidilmiş, 1940’lardan itibaren benimsenen davranışçı kuramdan vazgeçilerek, yapılandırmacı kurama göre programlar şekillendirilmeye başlanmıştır. Sosyal Bilgiler programı da yapılandırmacılık kuramına göre yeniden düzenlenmiştir. Yapılandırmacı kurama göre oluşturulan yeni Sosyal Bilgiler programında beceri ve değer öğretimi ön plâna çıkarılmıştır. İlköğretimdeki dört temel ders için (Matematik, Fen ve Teknoloji, Türkçe ve Sosyal Bilgiler) dokuz ortak beceri belirlenmiş ve bu becerileri ilköğretimde öğrencilere kazandırmak hedeflenmiştir. Diğer derslerin programları gibi Sosyal Bilgiler programının da öğrencilerde kazandırmayı hedeflediği en önemli becerilerden birisi de araştırma becerisidir. Araştırma becerisini öğrencilere kazandırmak için mutlaka okul sıralarına öğrencilere araştırma fırsatları vermek gerekir. Bu çalışma, öğrencilere araştırma becerisini kazandırmanın en iyi yolu araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı olduğu düşünüldüğü ve araştırma becerisinin disiplinler arası bir yaklaşımla kazandırılması öngörüldüğü için önemlidir.

Sosyal Bilgiler dersinin ilköğretimde okutulmasının en önemli amacı bireyi hayata hazırlamak ve bunun içinse gerekli bilgi ve beceriyi kazanmalarını sağlamaktır. Günümüzde ise özellikle bilgi ve bilme ile ilgili düşünce sistemi değişmeye başlamıştır. Eğitimde bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerileri daha fazla önem kazanmıştır. Artık yüklenen bilgi yerine; onun nerede, nasıl bulunacağı ve kullanılacağı ön plâna çıkmıştır. Bireyin bilgiyi bulması ve kullanabilmesi gerekir. Birey, toplum hayatında karşılaştığı problemleri çözme ve yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmalıdır. Öğrenenlerin gerek bilgiye ulaşma, onu kullanma, gerekse de sosyal hayatında karşılaştığı problemlere uygun çözümler bulmaları araştırma yöntemini ve sürecini iyi bilmelerini gerektirir. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ise öğrenenlere bir problemin nasıl çözüleceği, bilgiye nasıl ve hangi yollardan ulaşılabileceği ve onun nasıl kullanılacağı ile ilgili becerileri kazandırdığı düşünüldüğü için önemlidir.

Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının temel felsefesi yeni ilköğretim programlarının ana felsefesi olan yapılandırmacı felsefeye dayanır. Bu yüzden araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile işlenen derslerin sonuçlarını görmek açısından da önemlidir.

İnsanlık tarihi boyunca araştırma eğitimin önemli bir parçası olmuştur. Ancak araştırmanın bir yöntem olarak ne şekilde öğretileceği ile ilgili çalışmalar ihmal edilmiştir. Son yıllarda araştırmanın bir yöntem olarak öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması ile ilgili çalışmalar yurt dışında önem kazanmaya başlamıştır. Özellikle araştırmaya dayalı öğrenme Amerika ve Kanada’da son yıllarda çok popüler bir alan haline gelmiştir. Kanada ve Amerika’da bu konu ile ilgili çok önemli çalışmalar mevcuttur. Kanada Edmonton’da bulunan Alberta Üniversitesi ve okullarının yaptığı çalışmalar dikkat çekmektedir. Araştırmaya dayalı öğrenme ile ilgili Matematik, fen disiplinleri ve tıp alanı ile ilgili yapılan çalışmalar ağırlıkta olup, az da olsa sosyal bilimler ile ilgili çalışmalara da rastlanmıştır. Fakat literatürde Sosyal Bilgiler ile ilgili çalışmalar oldukça yetersizdir. Literatürlerde araştırmaya dayalı öğrenmenin sosyal bilimlerde de kullanılabileceği ile ilgili bilgiler de az değildir. Amy Edmonds Alvarado ve Patricia R.Herr (2003)’in “Inquiry- Based Learning: Using Everyday Object” adlı kitabında araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının Sosyal Bilgiler dersinde nasıl uygulanacağı ile ilgili plân örneklerine rastlanmıştır. Doğrudan Sosyal Bilgiler disiplini ile ilgili gerek betimsel gerekse uygulamaya dönük çalışmaların oldukça yetersiz olması da çalışmamızı önemli kılmaktadır.

Ülkemizde ise Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile ilgili sadece Özlem Uludağ (2003)’in “İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde araştırma-inceleme yoluyla öğretim ve geleneksel öğretimin akademik başarıya etkisi” adlı çalışmasına rastlanmıştır. Ayrıca Fen disiplini ile ilgili Betül Timur (2005)’un “İlköğretim 7. sınıf fen bilgisi dersinde sorgulamalı öğretimin (Inquiry teaching) öğrenci başarısına etkisi” adlı çalışması ile Nilgün Tatar (2006)’ın “İlköğretim Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi” adlı çalışmalarına rastlanmıştır. Gerek Sosyal Bilgiler ile ilgili gerekse diğer disiplinlerle ilgili yurt içindeki

araştırmalar da yetersizdir. Bu yüzden araştırmanın sonuçlarının konuyla ilgili olarak yapılacak bu tür çalışmalara kaynak oluşturması ve araştırma sonuçlarının alanında bir ilk olması bakımından önemlidir.

1.6. Varsayımlar

Araştırmanın başlıca varsayımlar şunlardır:

1. Araştırmada kullanılan lekler (Kişisel Bilgi Formu, Akademik Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Tutum leği) veri toplamak için yeterlidir.
2. Denekler “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” nitesi ile ilgili olarak hazırlanan Akademik Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Dersi Tutum leğini yanıtlarken gerçek duygu ve düşüncelerini içtenlikle yansıtmışlardır.
3. Seçilen nite (İstanbul’un Fethi ve Sonrası) araştırmaya dayalı öğrenmeye uygun niteliktedir.
4. Kontrol altına alınamayan çeşitli değişkenler (zaman, öğrencilerin derse a, isteksiz ve yorgun gelmeleri gibi) deney ve kontrol grubunu aynı derecede etkilemiştir.
5. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin eşleştirilmesi ile ilgili olarak yapılan işlemlerdeki gözden kaçan bazı unsurlar, araştırma bulgu ve sonuçlarını etkilemeyecek düzeyde kalmıştır.
6. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgileri eşittir.
7. Deney grubu ve kontrol gruplarındaki öğrenciler uygulama süresince hiç bir etkileşimde bulunmamışlardır.
8. Öğrencilerin internet arama yapma ve kütüphanede kaynak tarama bilgileri Kişisel Bilgi Formundaki kendi ifadeleri ile sınırlıdır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2006–2007 eğitim ğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma, Ankara ili Elmadağ ilçesi Lalahan ve Yaşardoğu İlköğretim Okullarından seçilen 2 şube ve toplam 60 yedinci sınıf ğrencisi ile sınırlıdır.

3. Araştırma, ulaşılan kaynaklarla sınırlıdır.
4. Araştırma, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan ve hedef davranışlara göre yeniden düzenlenen “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesi ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: Bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi, hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren, insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği, toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005:46).

Araştırmaya Dayalı Öğrenme: Öğretmenin karmaşık bir durum sunduğu ve öğrencilerin de bilgi toplama ve sonuçlarını test etme yoluyla bu problemi çözmeye çalıştığı bir yaklaşımdır (Woolfolk, 2001:336).

Araştırma Döngüsü: Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımında bir öğretimsel yöntem olarak çok kullanılan araştırma döngüsü, bilimsel araştırmalarda kullanılan metotları içeren, öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrenenler için araştırmanın yol haritasını çizen bir araçtır.

Araştırma Becerisi: Bireyin araştırma sürecinde neyi, nerede, nasıl bulacağını bilmesi ve elde ettiği bulguyu doğru bir şekilde kullanabilmesidir.

Öğrenci Merkezli Öğretim: Öğretmenin ortam düzenleyicisi, öğrenme fırsatları sağlayıcısı olduğu ve daha çok rehber durumunda, pasif konumda bulunduğu; öğrencilerin ise, sınıf içinde ve dışında çeşitli etkinlikler aracılığı ile kendi bilgisini kendisi yapılandığı, öğrendiği, anladığı, düşündüğü yani kendi öğrenmesinden kendisinin sorumlu olduğu, aktif durumda bulunduğu öğrenme-öğretme süreçleridir.

Tutum: Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal obje ya da olaya karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir tepki eğilimidir (Baysal, 1981:13).

Akademik Başarı: Öğrencilerin seviyelerinin belirlenmesi, onların bilgiyi aynen hatırlaması, okuduğunu anlaması ve problem çözmesi gibi öğrenme ürünleri yani zihinsel faaliyetleridir (Baykul, 2000:285).

Kalııcılık: Öğrenen tarafından öğrenilen bilgilerin belirli bir zaman sonra dahi hatırlanması ve unutulmama durumudur.

1.9. Kısaltmalar

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
DTP	: Devlet Plânlama Teşkilatı
NCSS	: National Council For the Social Studies
GEN	: Galileo Educational Network
AB	: Akademik Başarı
f	: Frekans
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
KO	: Karelerin Ortalaması
KT	: Karelerin Toplamı
N	: Veri Sayısı
P	: Anlamlılık Düzeyi
S	: Standart Sapma
sd	: Serbestlik Derecesi
t	: t değeri (t-testi için)
U	: U değeri (Mann-Whitney U-testi için)
F	: F değeri (ANOVA için)
A	: Araştırmacı
Ö	: Öğrenci

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca bu yaklaşımın uygulanması sonucunda öğrencilerin kazandıkları öğrenme ürünlerinden olan derse yönelik tutum, akademik başarı ve kalıcılık ele alınmıştır. Son olarak ise bu konu alanlarında yapılan literatür çalışmalarına yer verilmiştir.

2.1. Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Eğitim

Öğrenme ve öğretme süreçleri üzerine eğitim uzmanları birçok araştırmalar yapmışlardır. Yapılan araştırmalarda çeşitli öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri üzerinde durulmuş; bu strateji, yöntem ve tekniklerde öğretmen ve öğrencilerin hangi rolleri yapması gerektiği vurgulanmıştır. Bu yöntem ve tekniklerden bir kısmı öğretmen merkezli iken bir kısmı ise öğrenci merkezlidir. Öğretmen merkezli eğitimde dersin her aşamasını plânlayan, ders kitabına bağlı olarak dersi anlatan, sorular soran, yapılan çalışmalarda araç gereçleri kullanan, sınıf düzenini sağlayan, ev ödevleri veren ve öğrencileri değerlendiren kısacası, öğretme-öğrenme sürecinde sürekli aktif olan öğretmendir. Öğrenci ise bilgiyi dinleyerek ve izleyerek alan, not tutan, verilen ev ödevlerini yapan, yapılan etkinlikleri gözlemleyen konumunda olup oldukça pasiftir. Öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme sürecinde bunların tam tersi olup öğrenme ortamını düzenleyen, öğrenenin öğrenmesi için fırsatlar oluşturan ve onlara rehberlik eden, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olan ve öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimlerini izleyen ve değerlendiren öğretmen pasif konumdadır. Öğrenci ise öğrenme için düzenlemiş olan etkinliklere aktif olarak katılarak kendi bilgisini yapılandıran, keşfeden ve transfer eden, sadece sınıf içerisinde değil sınıf dışında da öğrenmeyi gerçekleştiren, düşünen, anlayan kısaca kendi öğrenmesinden kendisi sorumlu olan aktif bir konumdadır.

Öğretimin amacını ve öğretimi kim için yaptığımızı göz önüne alırsak, kuşkusuz öğrenme-öğretme sürecinde aktif olması gereken öğretmen değil öğrenci olmalıdır. Bu yüzden tam, kalıcı ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kazanmaları için öğrencilerin sınıf içerisinde etkin oldukları, gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında öğrenme imkânlarının var olduğu, öğretmenin sadece öğrencinin ihtiyaç duyduğu durumlarda yardım ve rehberlik ettiği öğrenme-öğretme süreçleri düzenlenmelidir.

Öğrencilerin gelecekte sosyal yaşama uyumlu ve bu yaşamda karşılaştıkları problemleri çözebilen, düşünen, katılımcı ve etkin birer vatandaş olarak yetişmeleri eğitimin en önemli amaçlarından biridir. Bu amaçları gerçekleştirmek için Sosyal Bilgiler dersinde verilen bilgi, kavram, olgu, beceri ve değerlerin öğrenciler tarafından ilköğretim sıralarında kazandırılması birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler derslerindeki öğrenme-öğretme süreçleri öğrenciye bu bilgi, beceri ve değerleri kazandıracak nitelikte hazırlanmalıdır. Bunun için de özellikle Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencileri araştırma ve sorgulama süreçlerinin içerisine sokmak ve kazandırılmak istenen becerilere göre etkinlikler düzenlemek gerekir. Öğretmenler öğrencilerin öğrenme sürecine etkin olarak katıldığı, akılcı ve ilgi çekici yaklaşımlar bulup seçebilirler. Bu seçilebilecek yaklaşımlarından birisi de araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın kullanıldığı Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin araştırma ve çeşitli etkinlikler ile kazandıkları bilgi ve beceriler, öğretmen kontrolünde farklı kişi ve gruplar arasında karşılaştırılabilir. Böylece öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimleri bir bütün olarak gözlemlenebilir.

Spanier (2001:110) da, günümüzde öğrenciler arasında kültürel, bireysel ve çevresel farklılıkların, geçmişe göre daha fazla olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle öğrenilecek bilgilerin, deneyimler sonucunda oluşması gerektiğini vurgulamıştır. Bu tür bilgiler, öğrencilerin günlük yaşamlarındaki problemlerini çözmek için yararlı olabilecek bilgilerdir. Bu da ancak gerçek yaşamı içeren bilgileri öğrenmeleriyle mümkün olacaktır. Gerçek yaşamın eğitimle desteklenmesi, bilimsel okur-yazarlığın işlevsel olarak bütünleştirilmesi, çoklu disiplin ve disiplinler arası okuryazarlık ile

tamamlanması gerekmektedir (Brady, 1999:298). Bu sayılan becerileri kazandırılabilmesi en iyi öğrenme yaklaşımlarından birisi de araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımıdır: Öğrenci merkezli eğitimi temel alan, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için oldukça uygun olan, öğrenme sürecine uyum sağlamalarına imkân veren ve bilgiyi bizzat kendilerinin sorgulayarak yapılandığı yaklaşımlardan biridir.

2.2. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımı

Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının temelini oluşturan kavramlar eğitimde yeni değildir. Dewey (1933) gibi 20. yüzyılın ilk eğitimcilerinin bazıları karmaşık problem çözme içerisinde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi vurgulayarak öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını savunmuşlardır (Luke, 2004: 31). Ancak kırk yıllık çalışmanın ardından bu tip öğrenmeyi vurgulayan ilerlemeci eğitim yerini içerik sürümlü müfredata bırakmıştır. 20. yüzyılın sonları ile 21. yüzyılın başlarında Diane Rawitch tarafından tasarlanan “yeni ilerlemeci eğitim” araştırmaya dayalı öğrenmeyi desteklemektedir (Keller, 2001: 3).

20. yüzyılın başlarından itibaren eğitim literatüründe ve özellikle son otuz-kırk yıldır sıklıkla vurgulanan araştırmaya dayalı öğretimin önde gelen araştırmacılar: Dewey (1919,1933), Piaget (1896-1980), Conant (1947), Bruner (1960), Schwab (1960), Gagne (1963), Hunt ve Metcalf (1968), Beyer (1982), Lawson (1985), Griffin (1992), Shermis (1992) ve Barr, Barth ve Shermis (1997) ‘dir.

Şurası bir gerçektir ki öğretim ve öğrenim için en iyi yöntem diye bir şey yoktur. Geleneksel öğretim uygulamaları; olguların hatırlanması, gereksiz anlama ve olgulara başvurma gibi düşük düzeyli düşünme becerilerinde etkili olabilir. Öğretimin amacı üst düzey düşünme becerilerini (analiz, sentez ve değerlendirme) ya da araştırma becerilerini geliştirmek olduğunda geleneksel öğretim, öğrencileri anlamlı öğrenmeyle bütünleşmeye cesaretlendirmedikleri veya eleştirel düşünmeyi ve araştırma becerilerini geliştirmedikleri için en iyi eğitim aracı olmayabilir (Lim, 2001:3).

Araştırmaya dayalı öğrenme daha üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için oldukça uygundur. Öğrencilerin öğrenme sürecinin içinde bizzat aktif olmalarını gerektirir. Araştırmaya dayalı öğrenme daha çok uzun vadeli önemli hedefleri yerine getirmeyi hedefler. Öğretmenler öğrencileri araştırmaya yönelttiğinde okullar, öğrenciler için dünyanın karmaşıklığını anladıkları ve deneyimlerini oluşturdukları bir yer haline gelebilir (Lim, 2001:3).

Keller (2001:8) de öğrencilerin araştırmaya dayalı öğrenme aracılığı ile kendi bilgilerini yapılandırmalarına yardım edecek yapı ve deneyimlerle desteklenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca araştırmaya dayalı öğrenme çevresini yaratmak için; araştırmayı öne çıkaran bir müfredatın, araştırma yoluyla öğrenimi destekleyen bir çevrenin ve bu süreç esnasında öğrencilere koçluk edebilecek öğretmenlerin varlığını gerektiren üç önemli öğeye işaret etmektedir.

Lim (2001:28-29) ise araştırmaya dayalı öğrenme için gerekli olan genel öğeleri şu şekilde sıralamıştır:

- Araştırmaya dayalı öğrenme yapılandırmacı bakış açısı ile ortak felsefi ve epistemolojik geçmişi paylaşır.
- Suni şeyler veya problemin çözümlerinden çok öğrenenlerin araştırma sürecini vurgular.
- En önemli amacı yüksek düzeyli düşünme becerileri ve öz-yönetimli öğrenmeyi gerçekleştirmektir.
- Öğrenenlere birer bağımsız araştırmacı olarak araştırma becerilerini geliştirme konusunda yardım etmek için gerekli araçlara ve mekanizmaya sahiptir.
- Araştırma, çoğu durumda öğrenenleri ve çoğulcu perspektifi cesaretlendirmek için otantik bir problem ile başlar.
- Araştırmaya dayalı öğrenmenin gerekli öğeleri öğretmen rehberliği, modelleme ve araştırma sürecinin oluşturulmasıdır.

Yapılandırmacı bakış açısına dayanan çeşitli eğitimsel yaklaşımlar araştırmaya dayalı öğrenmeden faydalanabilirler.

Araştırmaya dayalı öğrenmenin uygulanması sırasında şu gibi işlemlerin gerçekleştirildiğini ifade etmektedirler: Öncelikle öğrencilere konu ile ilgili bir problem sunulur. Daha sonra öğrencilerin problemle ilgili denenceler ve geçici çözümler üretmeleri ve bu hipotezlerle ilgili veri toplamaları sağlanır. En son aşamada ise toplanan veriler değerlendirilir ve sonuca ulaşılır (Açıkgöz, 2005:355).

Araştırmaya dayalı öğrenmenin; şüphe-merak, problemi tanımlama, hipotez üretme, bilgi toplama, bilgilerin analizi ve değerlendirilmesi, hipotezlerin test edilmesi ve yeniden ama farklı bir şekilde araştırma olmak üzere birkaç basamaktan geçerek gerçekleştirildiğini ifade eden Obenchain ve Morris (2003:19-20) şu işlemsel tavsiyelerde bulunmaktadır:

1. **Şüphe-Merak:** Bu basamakta öğrencilere bilgi sağlayacak ikilem yaratabilecek veya onların ilgisini çekecek bir ya da daha fazla deneyim olmalıdır. Öğrenciler burada bir konu ya da sorun seçerler. Bu bir haber konusu olabileceği gibi gözlemlenmiş sosyal bir olay da olabilir. Araştırma projeleri tarihi olabileceği gibi günümüzle de ilgili olabilir.
2. **Problemin Tanımlanması:** Öğrenciler deneyimlerine dayanarak problemi tanımlar ve özel olarak belirtirler. Ancak problem net ve test edilebilir olmalıdır. Öğrenciler ileriki aşamalarda probleme dayalı sorular oluşturacaklardır.
3. **Hipotezlerin Kurulması:** Öğrenciler problemin niçin var olduğu ile ilgili düşünürler. Onlar konu ile ilgili bu bilgi üzerine dayanan soruları tanımlarlar. Öğretmenin yardımıyla her öğrenci ya da grup üyeleri bilgiyi, sorunu veya zor durumu araştırmalarına rehberlik edecek sorular üretirler.
4. **Bilginin Toplanması:** Öğrenciler kaynaklarını ve görüşme, anket, doküman çalışması vb. veri toplama metotlarını belirlerler. Önce üretilen sorular ile ilgili tartışma yapılır. Öğrenciler ve öğretmen gerekli kaynakları araştırır, gerekli kaynaklara ulaşır ve gözden geçirirler. Öğrenciler mümkün olduğu kadar ilk kaynakları kullanır ve geleneksel bilgi kaynaklarının dışına çıkar. Araştırma projelerinde bilgiler genel veya özel belgeler, görüşmeler, anketler, haber kaynakları, alan araştırmaları ve diğer kaynaklardan elde edilir.

5. **Bilgilerin Değerlendirilmesi ve Analizi:** Öğrenciler önerme ve olası çözümlerden önce bütün verilerin (bilgilerin) analizini ve sentezini yaparlar. Grup araştırma projelerinde çalışan öğrenciler akranlarıyla, aldıkları kararı paylaşmalıdırlar.
6. **Hipotezlerin Test Edilmesi:** Öğrenciler bulguları üzerine düşünür ve dinleyiciler ile paylaşacakları bir anlamlı sonuca veya cevaba ulaşırlar. Sonuçlar; onların ilk aşamadaki sorularını, araştırmanın sonuçlarını ve önerdikleri çözümleri içerir.
7. **Tekrar Araştırmaya Başlama:** Öğrenciler bulgularından çıkan yeni soru ve konular ortaya koyarlar.

Bu aşamalara dikkat edilirse, araştırmaya dayalı öğrenmenin uygulanmasının bilimsel araştırma süreçleri ile aynı olduğu göze çarpmaktadır. Araştırmaya dayalı öğrenmenin uygulanması ile öğrencilerin araştırma, problem çözme gibi birçok becerileri geliştirilebilir.

Colburn (2000a:2)'a göre araştırma; bilim insanlarının gerçek dünya sorunları ile ilgili araştırmalarında ne yaptıkları ve öğretim ile öğrenime alternatif bir öğretimsel yaklaşım olarak iki sınıfa ayrılmaktadır. İlk yaklaşım araştırmanın uygulanması yoluyla bilimin öğretildiği yerlerde, ikincisi ise öğrencilerin açık-uçlu, uygulamalı ve öğrenci-merkezli faaliyetlerle bütünleştikleri sınıflarda göze çarpmaktadır. Dolayısıyla araştırmayı öğretimsel bir yaklaşım olarak doğru bir yere oturtmak için araştırmaya, bilimsel araştırma kavramları ile araştırma becerisi ve araştırmaya dayalı öğrenme kavramlarına açıklık getirmek gerekir.

2.1.1. Araştırma

Araştırmayı açık bir şekilde tanımlayabilmemize rağmen araştırma, eğitimde hala karışıklık yaratan bir kavramdır. Araştırma, dünyayı bilme ve anlamada hayretler uyandıran dinamik bir süreçtir (GEN, 2005). Best (1970:8)'e göre araştırma; “bilimsel çözümlene yönteminin formal, sistemli ve dikkatli bir biçimde uygulanması şekli” olarak tanımlanmıştır. Araştırma olgusu doğuştan insanda var

olan bilgi ve kavramayı gerçekleştirmenin yollarından birisidir. Sorular sorarak bu sorulara yönelik bilgi ve gerçeği aramamıza yarayan bir yöntemdir.

Araştırma temelde; bir arama, öğrenme, bilinmeyeni bilinir yapma, karanlığa ışık tutma, kısaca bir aydınlanma sürecidir; mevcut durumdan özlenen duruma geçebilmek için gerekli kararları almada zorunlu olan verileri toplayıp değerlendirmedir. Araştırma ile gerçekleştirilen bu arayış, her zaman bu alanda yapılan ilk arayış olmayabilir. Çoğu aramalar, bir “yeniden arama” niteliğindedir. Mevcut bilgileri öğrenmeye çalışmak ile bilindiği sanılan pek çok şeyin eksik ya da yanlış olabilme olasılığı, böyle bir yeniden aramayı zorunlu kılmaktadır. Bu yönüyle araştırma, sürekli bir aydınlanma ve aydınlatma türünden bir arayıştır (Karasar, 2005:22).

Jerry Horst (1994) araştırmayı bir beceri olarak değil; daha çok onu seçtiğimiz yaşam çeşitlerine nüfus eden felsefi bir duruş olarak görmektedir (Aktaran: Keller, 2001:60-61). Şüphesiz araştırma bizlerin bilgiye ulaşmak ve gerçeği anlamak için kullandığımız bir araç veya yöntemdir. Bundan dolayıdır ki genelde araştırma, bilimsel araştırma olarak ve bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2.2. Bilimsel Araştırma

McMillan ve Schumacher (1984) bilimsel araştırmayı; “veri toplama, analiz ve yorumunda belli prosedürlerin kullanılması yolu ile yapılan araştırma” diye tanımlamışlardır (Aktaran: Balcı, 1997:2). Aziz (2003:24) ise, kuramlara dayanılarak varsayımlar geliştirilen ve bu varsayımlar test edilerek, sonuçları bilimsel olarak yorumlanan araştırmaları bilimsel araştırmalar olarak tanımlamıştır.

Bilimsel araştırmada, bilim insanları kendi çevrelerindeki dünyayı birçok yöntem ve bilimsel düşünme yollarını kullanarak anlamlandırmaya ve anlamaya çalışırlar. Alanında araştırma yapan bilim adamının rolü: soruları oluşturmak, hipotezler kurmak, hipotezleri test edecek prosedürleri oluşturmak, alanlarda çalışmalar yaratmaktır. Bilim insanlarının oluşturdukları sorular duruma, çalışma

alanına ve araştırma metotlarına göre değişebilir. Bir bilim topluluğunda dürüstlük, ahlak ve medeni söylem bir bilim insanının en belirgin özelliklerindedir. Bilimsel bir araştırmada; modellerinin, deneysel prosedürlerin, kaydedilen bilginin, yapılan ve analiz edilen gözlemlerin, oluşturulan sonuçların ve sorulan bir veya daha fazla soruların nadiren tek bir doğru cevabı vardır. Bir anlamda tüm bunlar bilimcinin araçlarıdır. Kanıt veya kanıtın yokluğu bilim çevrelerince paylaşılır, tartışılır ve yıllar geçtikçe bu kanıtlardan mutlak olmayan bilgiler oluşturulur (Keller, 2001:61-62).

Bilgiyi oluşturma yolu olan bilimsel araştırma süreci, çocukluk yılından itibaren kazanılmaya başlayan ve ileriki yıllarda da gittikçe daha karmaşık bir hal alan bir yapıdır. Birey bu süreç içerisinde zihinsel yeteneklerini geliştirir ve bu geliştirdiği becerilerini karşılaştığı durum, olay ve problemlerin çözümünde kullanır.

Llewellyn (2002:80) bilimsel araştırma yöntemini problemin veya sorunu tanımlaması ile başlayan süreç veya basamaklar seti olarak tanımlamakta ve bu süreci şu şekilde sıralamaktadır:

1. Çözülecek problem veya sorunun oluşturulması,
2. Problem içindeki tüm değişkenlerin tanımlanması,
3. Hipotez oluşturma,
4. Bağımlı, bağımsız ve kontrol değişkenlerinin oluşturulması,
5. Araştırma veya deneyde kullanılacak yöntemin tasarlanması,
6. Araştırmayı yapmak için gerekli materyallerin belirlenmesi,
7. Araştırmanın uygulanması,
8. Verilerin elde edilmesi,
9. Verilerin grafik veya tablo şeklinde organize edilmesi,
10. Değişkenler arasındaki ilişkinin tanımlanması,
11. Hipotezin geçerliğinin belirlenmesi için sonuçların oluşturulması,
12. Sonuçların analizi,
13. Diğer kişilerle sonuçların paylaşılmasıdır.

Araştırma sürecinin sağlıklı bir şekilde yürüebilmesi için öncelikli olarak problemin veya sorunun belirlenmesi gerekir. Problemin araştırılabilecek şekilde

tanımlanmasından sonra ise problemin aydınlanabilmesi için çeşitli kararlar alınarak soru cümleleri ya da hipotezler oluşturulur. Daha sonra araştırmacı veya öğrenci araştırmadaki bağımlı ve bağımsız değişkenleri tanımlar, araştırmanın yöntemi tasarlanıp gerekli ortam ve materyaller sağladıktan sonra hipotezin sınanma durumu gerçekleştirilir. Sınama durumunda tündengelem ve tümevarımsal yaklaşımlar kullanılarak sonuçlar ortaya çıkarılır ve bir karara varılır. Bu süreç esnasında elde edilen veriler çeşitli şekillerde organize edilir; değişkenler neden sonuç ilişkisi içerisinde tanımlanır; elde edilen sonucun hipotezin geçerliliğini destekleyip desteklemediğine bakılır. Buna göre sınama durumu ya tekrar uygulanır ya da elde edilen sonuçlar tablo, grafik, diyagramlar ile gösterilerek belli kurallar çerçevesinde raporlaştırılır ve çeşitli biçimlerde diğer kişiler ile paylaşılır.

Öğrencilerin araştırma sürecini öğrenebilmeleri için bilimsel araştırmayı kullanmaları gerekir. Bilimsel araştırmayı kullanan öğrenciler sadece gözlem yapmaz, sonuç çıkarmaz ve deney (sınama) yapmazlar. Aynı zamanda yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünme becerilerini de kullanan öğrenciler sorun, nesne ve olayları tanımlar, bunlar ile ilgili sorular düzenler; hipotezler kurar, tahminler, açıklamalar yapar, kararlar alır, hipotezlerinin doğruluğunu test eder onların mantıklı sonuçlar kurar ve ulaştığı sonuçları diğer kişiler ile paylaşırlar. Böylece öğrenciler araştırma ve düşünme becerilerini geliştirerek yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetişirler.

Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi (1996) araştırmanın ilköğretim ve ortaöğretim sınıflarında genellikle *tanımlamalı*, *sınıflamalı* ve *açıklamalı* olmak üzere üç aşamalı olarak öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir. İlk sınıflarda araştırma çoğunlukla objelerin ve organizmaların sistematik olarak tanımlanmasına ve sınıflanmasına bağlıdır. Küçük çocukları araştırmaya motive etmek için onların, basit objeler kullanılarak gözlem, tanımlama ve sınıflandırma yapmaları sağlanır. Daha ileri yaştaki çocuklar açıklamalı araştırmalar yapmaya başlarlar. Soru sorar, gözlem yaparak bilgi toplar ve gözlemlerinin sonuçlarını açıklarlar (Carin ve Bass, 2001:53).

Sonuç olarak bilimsel araştırma ile öğrenciler, bilim insanının araştırma süreçlerini takip ederek bilgiye kendileri ulaşmakta, kendi bilgilerini kendileri

yapılandırmakta ve böylece anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmektedirler. Aynı zamanda öğrenciler, yaşam için oldukça önemli, bilgiye ulaşma ve bilgiyi işlemenin en gerekli şartı olan araştırma becerisini kazanırlar.

2.2.3. Araştırma Becerisi

Beceri; öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir (MEB, 2005: 46). Araştırma becerisi ise, bireyin araştırma sürecinde neyi, nerede, nasıl bulacağını bilmesi ve elde ettiği bulguyu doğru bir şekilde kullanabilmesi olarak tanımlanabilir.

Araştırma becerisi, günümüz dünyasında oldukça önemli bir beceri olup çağdaş toplumlardaki bireylerin bu beceriye sahip olması gerekir. Bu beceriyi bireye kazandırmanın en iyi yolu ise araştırma süreci ile öğrencilerin okul sıralarında tanıştırılmasıdır. Çünkü araştırma becerisini kazandırmanın en iyi yolu hiç şüphesiz araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımıdır. Bireyler eğitim öğretim yaşantılarının ilk yıllarından itibaren araştırma süreçleri ile karşılaşır ise bilgi kaynaklarını, hangi bilgiye hangi kaynakları kullanarak ulaşacağını bilir, bu kaynakları etkili ve verimli bir şekilde kullanırlar. Araştırma becerisi sayesinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri gelişir. Kullanmış olduğu kaynaklardan kendisine yarayacak olan uygun bölümleri seçer, analiz eder, yorumlar, kullanılabilir bir biçimde plânlar ve yazarlar. Böylece bireyler yaşamlarında kullanabilecekleri en önemli becerilerden birini kazanmış olurlar.

Collette ve Chiappetta (1989) öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmek için araştırma sürecinde kullanılacak altı kural belirlemiştir (Aktaran: Tatar, 2006:57). Bunlar:

- Öğrenciler soru sormak için güdülenmelidir. Öğretmen öğrencilerin sorularına bulmaları gereken bilgiyi vererek değil, sorulara “evet” ya da “hayır” şeklinde cevap vererek onları kendi cevaplarını bulmak için yönlendirmelidir.

- Öğrencilerin mümkün olduğunca fazla soru sormaları sağlanmalı böylece veri toplamalarına imkân verilmelidir.
- Öğrencilerin probleme verdikleri cevapları kesin olarak değerlendirmekten kaçınılmalı, düşüncelerini test edip kendilerinin değerlendirmeleri istenmelidir.
- Öğrencilere, fikirlerini test etmeleri ve doğrulamaları için zaman verilmelidir.
- Öğrencilerin aralarındaki iletişim artırılmalıdır.
- Öğrencilerin mümkün olduğunca kaynak ve materyallerle iç içe olmaları sağlanmalıdır. Böylece kendi düşüncelerini özgürce test edebilirler.

Bu kurallar araştırma süreci içerisinde uygulanırsa öğrencilerin verileri toplaması, hipotezleri test etmesi sağlanır. Aynı zamanda öğrencilere materyallerle çalışma fırsatları verilerek onların yeni anlamlar keşfetmelerine yardımcı olunur. Araştırma becerisi kazanan öğrenciler daha sonra yapılacak olan araştırma çalışmalarında daha fazla sorumluluk almak isteyecekler, kendilerine olan güvenleri artacak, öz-denetimli ve öz-yönetimli birer birey olarak demokratik toplumda bulunması gereken bireylerin özelliklerine sahip olacaklardır.

2.2.4. Araştırmaya Dayalı Öğrenme

Eğitim camiasındaki birçok araştırmacının belirttiği gibi, araştırmaya dayalı öğrenmenin sınıflarda yaygın bir şekilde kabul görmemesinin nedenleri; öğretimde araştırmanın ne olduğu, öğretmenin onu nasıl kullanacağı ve kullanırkenki rolü ile ilgili evrensel tanımın hala belirsiz oluşudur. Ancak araştırmaya dayalı öğrenme bu belirsizliğine rağmen öğrenci merkezli eğitimde, yapılandırıcı eğitsel süreçlerde ve çeşitli uygulamalarda başvurulan bir öğretim kavramıdır. Woolfolk (2001:336) araştırmaya dayalı öğrenmeyi “öğretmenin karmaşık bir durum sunduğu ve öğrencilerin de bilgi toplama ve sonuçlarını test etme yoluyla bu problemi çözmeye çalıştığı bir yaklaşım” olarak tanımlamıştır.

Araştırmaya dayalı öğrenme; öğrenenlerin öğrenmelerini, sorular düzenlemelerini, etraflıca araştırmalarını ve sonunda yeni anlamlar, yorumlar ve bilgiler inşa etmelerini içeren bir süreçtir. Yeni öğrenilen bilgi bir soruya cevap için,

bir çözüm geliştirmek için veya bir fikri ya da görüşü desteklemek için kullanılabilir. Ayrıca bu öğrenilen bilgi kısa etkinlikler aracılığı ile diğerklerine sunulur (AL, 2004:1).

Araştırmaya dayalı öğrenme sürecinde öğrencilerin ilgi ve meraklarını kamçılایacak ortamı sağlama konusunda öğretmenlere büyük işler düşmektedir. Öğrenciler ise doğal bir olguyu geçmiş bilgilerini ve deneyimlerini kullanarak araştırmaktadırlar. Öğrencilerin yaptıkları şeyler, soruları yönlendirmek, problemleri çözmek ve cevaplar ya da deneysel genellemeler yaratmaktır. Bu şekilde öğrenciler bilimsel araştırmayı anlayarak bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğunu kavrarlar ve araştırma becerilerini geliştirip bağımsız öğrenen bireyler haline gelirler.

Araştırmaya dayalı öğrenme öğrencilerin yeni bir şeyler keşfetmelerine imkân verirken onların duygularında yaratıcılığın nasıl harekete geçirileceğinin ortaya çıkarılmasına fırsat verir. Bilişsel yapı kadar duyuşsal yapının da oldukça önemli olduğunu ifade eden Babadoğan ve Gürkan (2002:152) bu öğrenme yaklaşımının temel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadırlar:

1. Öğrenciye dayalı bir düşünme çatısı oluşturma,
2. Hedef ve hedef davranışları belirleme,
3. Öğretmeni bir sınıf lideri olarak kontrolü elinde tutan bir yapıya sokma,
4. Öğrencilerin konu ile ilgili tepkilerini kestirme,
5. Sınıfı bir öğrenme laboratuvarına dönüştürme,
6. Her bir öğrenci ile birebir ilgilenecek bir tavır sergileme.

Araştırmaya dayalı öğrenme, araştırmayı öğrenmenin veya öğrenmeyi öğrenmenin bir aracı ve yöntemidir. DeBoer (1991:207) araştırmacı öğretimin, doğada tümevarımsal olarak nitelenen bazı eğitimsel inanç ve uygulamalarla iç içe olduğunu ve tümevarımcı yaklaşımların ise öğrenenlerin elde edilebilir çeşitli öğrenim materyallerini inceleyerek bağımsız birer araştırmacı olabilecekleri ve anlam oluşturabilecekleri ilkesine dayandığını ifade etmektedir.

Birçok araştırmacı araştırmaya dayalı öğrenmeyi, yapılandırmacı perspektife dayanan yaklaşımları (amaç-tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje-tabanlı öğrenme, olay/durum temelli öğrenme, soru-tabanlı öğrenme) içeren, bu yaklaşımları araç olarak kullanan ve farklı şekillerdeki öğretim modellerini örten bir şemsiye olarak görmektedir. Bir çeşit problemden başlayan ve süreç içerisindeki bilgiyi vurgulayan bu tür yaklaşımların hepsi tümevarımcı yaklaşımlar olarak isimlendirilir. Ayrıca araştırmada öğrenenlerin neyi işlediklerinden çok bilgiyi nasıl işledikleri üzerine odaklanır (Lim, 2001:27-28). Tümevarımsal düşünmede deneyimler yolu ile öğrenme gerçekleştirilir. Bilim insanlarının çalışmaları sırasında sıklıkla kullandıkları tümevarımsal düşünme günlük hayatta da kullanılmaktadır. Tümevarımsal düşünmeyi kullanan bir birey üzerinde çalıştığı konu veya olaylar ile ilgili gözlem yapar, inceler, plânlar, plânlarını uygulayıp çıkardığı sonuçları analiz eder ve bunlarla ilgili genellemelerde bulunur.

Bu süreci kullanan bireyin elde ettiği sonuçlar ile ilgili genellemelerde bulunması oldukça önemlidir. Sosyal Bilgiler eğitimcisi olan James G. Womack (1986) öğretmenlere, yönlendiriliş tümevarımsal araştırma yolu ile genellemelere ulaşmada kullanılabilir bir takım klasik basamaklar önermektedir (Aktaran: Orlich ve diğerleri, 1990:283).

1. Öğrencilerin çalışmanın özel bir yerinden keşfetmeleri gereken genellemeler üzerine kararlar verin.
2. Öğrencilere genellemelerin kısımlarını veya kollarını ortaya çıkaracak tarzda öğrenme etkinlikleri ve materyalleri düzenleyin.
3. Öğrencilerden genellemeleri kapsayan içeriğin kısa bir özetini yazmalarını isteyin.
4. Öğrencilerden özel kişileri, yerleri veya zamanı dikkate almadan, içeriği oluşturan olayların yapısının sırasını tanımlamalarını isteyin.
5. Öğrencilerden olayların yapısının çeşitli kısımlarını, genelleme gibi görünecek bir tam cümle şeklinde sentezlemelerini isteyin.

6. Öğrencilerden başka zamanlarda, yerlerde ve diğer insanlar arasında geçerli olan ve iş gören örnekleri kaynak göstererek kendi ifadelerinin de genelleme olduğuna dair kanıtlar sunmalarını isteyin.

Öğrencilerin bağımsız öğrenenler olarak yetiştirilmeleri fikri araştırma dayalı öğrenme yaklaşımının kaynağıdır. Bu tür bir yaklaşımda bilimsel araştırmaya etkin katılım gerektiren yöntemler kullanılır. Çocuklar özellikle büyürken oldukça meraklı ve heyecanlıdır. Araştırma eğitimi öğrencilerin bu doğal enerjik hareketlerinden yararlanarak bilgiyi kendisinin keşfetmesi ve kendi bilgisini kendisinin oluşturması için gerekli yönlendirmeler ile gerçekleştirilir. Yönlendirilen öğrenciler yeni alanlarda daha etkili araştırmalar yapar. Araştırma eğitiminin genel amacı, öğrencilerin merak edip soru sormalarını sağlamaktır. Öğrencilerin sorular oluşturmaları öğrenmelerindeki ilk adımdır. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımında sorular sorulması anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar.

Öğretmenlerin ise öğrencilerine keşfedici sorular sorması gerekir. Bu sorular ile öğrenciler yeni keşifler ve araştırmalar için fırsatlar yakalamış olurlar. Öğretmen soruları öğrencileri yönlendirir, düşündürür ve doğruyu bulmalarını sağlar. Geleneksel öğrenmelerdeki öğretmenlerin tersine, bu yaklaşımda öğretmen soruların cevaplayıcısı değil soru soran kişi konumundadır. Öğretmenin bu yaklaşımda ne tür sorular sorması gerektiğini iyi bilmelidir. Orlich ve diğerleri (1990:292-293) dinamik konuların araştırma sürecinde öğretmenlerin sorabileceği birtakım soru kökleri önermiştir. Bunlar: Ne oluyor?, Ne oldu?, Şimdi ne olacağını düşünüyorsun?, Bu nasıl oldu?, Bu neden oldu?, Böyle olmasına ne sebep oldu?, Daha önce buna benzer bir şeyi nerede gördün?, Daha önce buna benzer bir şeyi ne zaman gördün?, Bu işlemi daha kolay nasıl yaparız?, Bu işlemi daha hızlı nasıl yaparız?. Statik (inceleme) konularının araştırma sürecinde öğretmenlerin sorabileceği birtakım soru kökleri ise; Bu nasıl bir nesne?, Bu nesne nerede bulunur?, Daha önce buna benzer bir nesne gördün mü?, Nerede ve ne zaman gördün?, Bu neden yapılmıştır?, Amacı nedir?, Nasıl çalışır?, Diğerlerinden nasıl ayrılır? gibi sorular sormanın araştırmanın amacını gerçekleştirmek açısından önemli olduğunu ve öğrencilerin keşiflerine oldukça yararlı olacağını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya dayalı öğrenme sürecinde öğretmen araştırmalarla öğrenmeyi daha eğlenceli bir hale getirirken, tamamen araştırma sürecinde öğrencilerin serbest bırakılması öğrencilerden kazanması beklenen bilginin ve bilimsel davranışların tesadüflere kalmasına neden olur. Bu yüzden öğretmen araştırma süreci içerisinde sorularla veya çeşitli şekillerde rehberlik ederek öğrencilerini yönlendirmeli ve hedef davranışları kazanmalarını sağlamalıdır.

Barry K. Beyer (1982) araştırma sürecinde aşağıdaki beş hususa dikkat edilirse Sosyal Bilgiler dersinin daha ilginç bir hale geleceğini ifade etmektedir (Aktaran: Orlich ve diğerleri, 1990:313). Bu süreçte öğrenciler;

1. Test edilebilen hipotezler düzenleyerek Sosyal Bilgiler içeriğini uygularlar,
2. İçerikle ilgili yeni bilgiler oluştururlar,
3. İçerikten fikirler ve genellemeler geliştirirler,
4. Öncelikli olarak çalışmalarını materyaller ile desteklerler,
5. Grup içinde empati geliştirirler ise derse ve öğrenmeye karşı daha çok ilgileri, merakları artar. Bu noktalara dikkat edilirse kavramsal ve yöntemsel becerilerin bir karışımı olduğu göze çarpmaktadır.

Sonuç olarak araştırmaya dayalı öğrenme tüm disiplinlerde olduğu gibi Sosyal Bilgiler dersinde de iyi bir şekilde araştırma aşamaları temel alınarak konuya uygun araştırma modelleri seçilir, plânlanır ve düzenlenir ise dersi öğrenme daha eğlenceli olacaktır. Aynı zamanda öğrenciler bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak araştırma sürecinde bilim adamı gibi düşünecek, araştırarak, karar verecek, çözümler üretecek dolayısıyla kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirecektir.

2.3. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Felsefi Temelleri

Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı birçok öğrenme yaklaşımının dayandığı temel felsefe olan ve 19. yüzyılda Amerika’da ortaya çıkan pragmatizm (yararcılık) felsefi akımıdır. Pragmatizm; düşüncenin, kavramın ya da kuramın

yaşamımız için elverişli olduğu sürece iyi, iyi olan her şeyin ise doğru ve doğrunun ise uygulamada da doğrulanabilir düşünce olduğu esasına dayanır.

Pragmatizme göre eğitimin amacı, bireyleri yetiştirmektir. Bu çerçevede bireylere daha sonraki yaşantılarının kontrolünü ve yönlendirmesini sağlayan temel bilgiler kazandırılmalıdır. Bireyin gelecek hayata yetişmesinde değişik deneyimler ve öğrenilenler arasındaki bağlantıları ve ilişkileri anlama yeteneği kazanması amaçlanmaktadır. Eğitim deneyimlere ve sorun çözmeye dayalı olup sürekli değişen ve hiç bitmeyen süreçtir. Eğitimi sosyal bir süreç olarak gören pragmatizme göre okul, deneysel öğrenme için en uygun çevredir (Ergün, 2002:59).

Pragmatist felsefeye göre bilim ve teknoloji devamlı olarak gelişme ve değişme içerisinde olduğundan eğitim bireylere mutlak, değişmez bilgiler verme yerine; bireyin değişime ve gelişime karşı uyum sağlamalarını kazandırmalıdır. Eğitim birey için gerçek bir yaşam alanı olmalı, okul ve okul dışı yaşamı birbirinden ayırmamalıdır. (Ergün, 2002:60).

Öğretmen öğreten değil rehberlik eden olmalı ve öğrenmenin merkezinde öğrenci bulunmalıdır. Öğretmen sorun çözme yöntemini kullanarak ders işlemelidir. Öğretmenler öğrencilerine, hedeflerini belirlemeleri ve eylemlerinin sonuçlarını denemelerini sağlayacak bir öğretim ortamı oluşturmalarıdır.

Pragmatistlere göre, öğrenmede deneyim çok önemli olduğundan eğitimin amaç ve yöntemlerinde esneklik sağlanmalı, sürekli deneme ve düzeltmelere imkân verilmelidir. Buna bağlı olarak eğitimin çıkış noktası konu değil, çocuk olmalıdır. Çocuğun tüm yaşamı bir bütün olduğundan eğitim, yaşama hazırlıktan öte yaşamın kendisidir. Bu görüşü benimseyen eğitim anlayışında çocuğun bireysel özellikleri ve öğrenme sürecine etkin katılımı önemlidir (Demirel, 2005:20). Aynı zamanda öğretmen öğreten değil rehberlik eden olmalıdır. Öğrencilerin bireysel özelliklerini, ilgi ve meraklarını dikkate alarak öğrenme ortamları düzenlemeli ve derslerini sorun çözme yöntemini temel alan etkinlikler çerçevesinde işlemelidir.

İlerlemecilik, pragmatik felsefenin eğitime uygulanışıdır. Daimiciliğin (geleneksel eğitimin) şekilci, sözelci, baskıcı ve gelenekçi eğitim anlayışına tepki olarak 19. yüzyıl başlarında Amerika’da ortaya çıkmıştır. Daha sonra tüm dünyada kabul gören bir felsefi akım olmuştur. İlerlemecilikte eğitim sürekli değişen bir olgu olarak görülür. Eğitim bireyi yaşama hazırlayan değil yaşamın kendisi olmalıdır. Bu yüzden bireyin okulda öğrendiği bilgiler hayatta kullanabileceği türden olmalıdır. Eğitimin özü, tecrübenin sürekli olarak yeniden yapılandırılması oluşturmaktadır. Çünkü geçmişte yaşanmış yaşanmışlıklar gelecekteki davranışları olumlu yönde yönlendirmeye yardım eder (Ergün, 2002:63).

İlerlemeciliğin kapsadığı belli başlı ilkeler şunlardır (Özcan, 2005:23):

1. Eğitim aktif olmalıdır.
2. Eğitim bireyin ilgilerine göre olmalıdır.
3. Öğretimde problem çözme yöntemi esas alınmalıdır.
4. Okul yaşama hazırlık olmaktan çok, yaşamın kendisi olmalıdır.
5. Öğretmenin görevi yönetmek değil, rehberlik etmektir.
6. Okul, öğrencileri yarıştırmaktan çok işbirliğine özendirilmeli ve yönelmelidir.
7. Demokratik eğitim ortamı sağlanmalıdır.
8. Bireysel özellikler dikkate alınmalıdır.
9. Araştırma ve öğrenme yöntemlerini öğretmelidir.
10. Bilgiye ulaşma için bilimsel yöntem kullanılmalıdır.
11. Eğitim bireyin ihtiyaçlarını karşılamalıdır.

Pragmatizme dayalı ilerlemecilik (Progressivizm) eğitim felsefesi aynı zamanda araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının temellerini oluşturur. İlerlemeciliğin kapsadığı temel ilkeleri ile birebir uyan araştırmaya dayalı öğrenmede öğrenci merkezli olup öğrencinin öğrenme-öğretme süreci içerisinde aktif katılımlı olmasını, problem çözmesini, araştırma yapmasını, bilimsel yöntemi kullanmasını ve bilgiyi kendi başına keşfeden rolünü yerine getirmesini bekler. Öğretmenler öğreten değil öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olan rehber, öğrenme ortamının düzenleyicisi ve bireysel özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alarak etkinlikler

geliştiren kişilerdir. Öğretmen aynı zamanda öğrencilerini işbirliği içinde çalışmaya özendirir ve onların yaşam boyu öğrenenler olarak yetişmesini sağlar.

2.4. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Kuramsal Temelleri

Bazı psikologlar ve eğitimciler psikoloji bilimindeki tarihsel gelişmeleri dikkate alarak öğrenme ile ilgili temel kuramları iki ana grupta toplamaktadırlar. Bunlar öğrenmeyi, uyarıcı ve tepki arasında kurulan bağla açıklamaya çalışan davranışçı kuramlar ve bireyin çevresi hakkındaki bilişleriyle ve bu bilişlerin onun davranışını etkileme yolları ile ilgilenen bilişsel alan kuramlarıdır (Senemoğlu, 2004:93). Eğitim bilimi uzmanları, 20. yüzyılın ilk yarısında davranışların analizi üzerinde dururlarken, ikinci yarısından itibaren de özellikle günümüzde bilişsel yapının anlaşılması üzerinde durmaktadırlar. Bilişsel alan kuramcılarının göre öğrenme, dış etkiler (pekiştirme, bitişiklik, tekrar) sonucu elde edilen bir sonuç değil, insan beyninde ve sinir sisteminde oluşan bir iç süreçtir (Demirel, 2005:32). Öğrenen, dış uyarıcıları pasif olarak almaz, onları özümser ve davranışlarını aktif olarak yapılandırır. Bilişsel alan kuramcılardan bazılarının araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile ilişkili olan görüşleri şu şekilde özetlenebilir:

Johann Heindirich Pestalozzi (1746-1827); eğitimi, çocuğun zihinsel olarak doğal gelişimine dayandığını, öğreticinin işinin ise, zihinsel gelişim yollarını belirlemek ve çocuğu doğal gelişimle uyumlu olarak eğitmek olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, araştırma ve deney yapmayı ezberlemekten, aktif öğrenmeyi de pasif öğrenmeden çok daha önemli ve etkili görmüştür. Eğitimin en önemli hedefinin ise, öz-faallığın bağımsızlığını geliştirmek olduğunu, sınıf eğitiminin kişisel kavrama hedefi ile birlikte fikirlerin tartışılmasının gerektiğini açıklamıştır (DeBoer, 1991:22). Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımında öğrenciler, yaptıkları araştırmalar ile öğrenme sürecine aktif olarak katılır, fikirlerini diğer bireylerle paylaşırlar ve tartışırlar. Bu şekildeki bir süreçte öğrenci çok daha bağımsız bir şekilde düşünür ve kendi öğrenmesini gerçekleştirir.

John Dewey (1859-1952); öğrenci zihninin, önceki bilgi ve deneyimlerine bağlı olarak problemlere uygun çözüm yolu bulmada, problemi çözmek için strateji

belirlemede ve sonuçları değerlendirmede aktif olarak meşgul olduğunu açıklamıştır. John Dewey, bilginin anlamlı ve kalıcı olması için öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasının gerekliliğine inanmaktadır (Llewelyn, 2002:42). Ayrıca tüm eğitimin yansıtıcı araştırmayı destekleyecek ve takip edecek şekilde düzenlenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır (Keller, 2001:30). Araştırmaya dayalı öğretimde de öğrenciler yapılacak araştırma için bir problem durumu ya da sorular oluşturur. Daha sonra bu problemlere ya da sorulara çözümler getirerek öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar. Bu durum ise, öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olmasını sağlar.

Jean Piaget (1896-1980); düşünme ve öğrenmeyi bilişsel yapılar olarak görmekte, bilginin herhangi bir yerde keşfedilmeyi beklemediğini, fiziksel objelerle ilişkilendirilme süreciyle oluşturulduğuna ve kazanıldığına inanmaktadır. (Keller, 2001:45-47). Kuşkusuz materyallerin kullanımı bireylerin öğrenmelerine olumlu yönde katkı yapar. Araştırmaya dayalı öğrenmede öğrenciler araştırarak ve araştırmaları sırasında kullandıkları somut materyaller ile kendi öğrenmelerine olumlu yönde katkıda bulunurlar. Piaget'e göre, çocuklar çevresindeki olayları araştıran birer küçük bilim adamı gibidir.

Piaget'in bilişsel gelişim kuramı, olgunlaşma ile öğrenmenin etkileşiminin önemini vurgular. Çocuklar, geçirdikleri yaşantıların, biyolojik olgunlaşma düzeyleri ile girdiği karmaşık bir etkileşim sonucunda, çevrelerinde olup bitenlere anlamlar yüklerler. Başka bir ifade ile, bir çocuğun olayları ve durumları açıklama biçimi, içinde bulunduğu bilişsel gelişim dönemine bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Erden ve Akman, 1998:62).

Piaget, bilişsel gelişimi dört temel evreye ayırmıştır. Bunlar sırasıyla; duyuşsal-motor (0-2 yaş), işlem öncesi (2-7 yaş), somut işlemler (7-11 yaş) ve soyut işlemler (11 yaş ve üzeri) dönemleridir. O'na göre birinci aşamada öğrenilen bilgi, ikinci aşamada öğrenmek ve ilerlemek için gereklidir. Tüm çocukların bu gelişim aşamalarını sırasıyla geçirmelidir. Duyuşsal-motor aşamasında, çocuk aktif olarak çevreyi keşfeder. Öğrenme, deneme, yanılma ve duyuşsal deneyimler ile gerçekleşir. İkinci aşamada yani işlem öncesinde, çocuğun önünde fiziksel somut bir konu olmak zorundadır. Bu aşamadaki çocuklar, soyut durumdaki bilgiyi kavramsallaştıramaz ve

gerçekle oyunu karıştırırlar. Üçüncü aşamada yani somut işlemlerde, çocuk bilgiyi yapılandırmaya başlar. Ancak bu durum gerçek fiziksel objelerle uzun zaman geçirdikten, yani gerekli tecrübeleri yaşadktan sonra gerçekleşir. Soyut düşünmede bu aşamada zorluk çekerler. Dördüncü aşamada yani soyut işlemlerde çocuklar soyut problemleri çözebilir ve kavramsal akıl yürütebilirler. Bu problemleri çözerken bilimsel yöntemleri kullanırlar ve somut materyallere ihtiyaç duymazlar. Somut işlemler basamağındaki bir çocuğun yaptığı araştırmada daha çok yardıma gereksinimi varken, soyut işlemler basamağındaki bir çocuğun araştırma yapması için yardım edilmesine gerek olmayabilir. Yani kendi kendilerine araştırma yapmada daha yeteneklidirler.

Sciulli (2004), öğrenci merkezli olan araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı açısından Piaget'in teorisine göre şu hususlara dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Aktaran: Tatar, 2006:46-47):

1. Öğrenciler hayatlarının farklı dönemlerinde farklı şekilde açıklamalarla öğrenirler. Ders, ünite ve eğitim programının plânlanmasında çocukların bu zihinsel gelişim düzeyleri dikkate alınmalıdır.
2. Araştırmalarla öğrenmeyi kolaylaştıracak girişimler, öğrencide dengesizlik ve arkasından denge durumu oluşturarak bilişsel adaptasyonu gerektirir.
3. Aktivite ve araştırmaya dayalı materyal ve metotların kullanımı elle ve zihinle yapılan aktiviteleri kapsamalıdır.

Piaget'e göre, öğretmenler öğrencilerinin bilişsel gelişim aşmalarına dikkat ederek ve bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğrenme ortamlarını düzenlemelidirler. Özellikle 11 yaşına kadar soyut kavramların öğretilmesinde mutlaka somut materyallere yer vermeli ve amaçlarını gerçekleştirecek gelişim özelliklerine uygun oluşturduğu etkinliklerle derslerini işlemelidir. Etkinlikler, öğrencilerin ilgisini çekici ve öğrenmeye karşı olumlu yönde motive edici olmalı ve mutlaka onları öğrenmeye karşı güdüleyecek şaşırtıcı bir olay ile başlamalıdır. Araştırmaya başlarken de ilgi çekici ve öğrenciyi öğrenmeye karşı güdüleyen bir durum olması, yapılan araştırmanın verimli olması için oldukça önemlidir.

Lev Vygotsky (1896-1934); Piaget gibi düşüncesini çocuk gelişiminin merkezine yerleştirmemiş, düşüncenin gelişimine odaklanmıştır. Yine Piaget'in aksine Vygotsky, kültürel bilginin çocuğun bilişsel gelişiminde anahtar rolü oynadığını iddia etmektedir (Bodrova ve Leong, 1996:32). O'na göre eğitim bir kültür aktarımıdır. Bu aktarım yetişkinlerin yaşam dünyasına katılmaları ve onlarda zihinsel arası etkileşimle olur. Bu aynı zamanda çocukların sosyalleşme süreci bakımından da önemlidir. Öğrenme sürecinde öğretmen ve etkinlik olmak üzere iki önemli faktör vardır. Amaç, öğrenmeyi öğretmektir (Akınoğlu, 2005:105). Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımında da öğrenciler gruplar halinde çalışırken yardımlaşır, tartışır kısacası birbirleri ile sosyal etkileşime girerler. Aynı zamanda kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları için öğrenmeyi öğrenirler.

Jerome Bruner; 1960 ve 1970'li yıllarda, bireyin öğrenmede aktif olmasını, sınıfta bağımsız ve girişimci olarak hareket etmesini ve öğrenmesini buluş yoluyla gerçekleştirmesini savunmuştur. Piaget gibi öğrenci merkezli öğrenme-öğretme sürecini benimsemiştir. Bruner, öğrencilerin birer bilim adamı gibi düşüncelerini ve çalışmalarını sağlamanın en iyi yolunun öğrenmenin buluş yoluyla gerçekleştirilmesi olarak görmüştür. O'na göre öğrenme süreci üç aşamada gerçekleşir. İlk olarak yeni bilgi deneyimler ve etkileşimlerle kazanılır, daha sonra çocuklar yeni elde ettikleri bilgileri manipüle ederek çeşitli durumlarda kullanıp uygularlar. Son olarak çocuklar bu bilgileri değerlendirerek kendilerine özgü şekilde yapılandırır. Bruner'in özellikle üzerinde durduğu bireyin öğrenme sürecinde düşünmesi, düşündüğünü uygulaması ve bunlara dayalı olarak bir şeyler keşfetmesidir. Öğrenme, öğrencilerin kendi etkinlikleri ve gözlemleri sonucunda bir yargıya varması sonucunda oluşur (Senemoğlu, 2004:468-469). Bu sayılan durum ve olaylar araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımında da geçerli olan durum ve eylemlerdir. Bruner'in araştırma üzerine olan ilgisinden sonra araştırmaya dayalı öğrenmenin oldukça dikkat çeken bir duruma geldiği birçok araştırmacı tarafından ifade edilmektedir.

David Ausubel (1968); anlamlı öğrenme kuramında, eski öğrenilen bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlar kurulması gerektiğini savunmaktadır. Anlamlı öğrenmeyle elde edilmeyen bilgi uzun süre kalıcı olamaz (Llewellyn, 2002:44).

Ausebel'e göre; mekanik öğrenmede bilgiler belleğe düzensiz olarak atılırken, anlamlı öğrenmede ise, bilgiler diğer eski bilgiler ile ilişkiye sokularak yeniden organize edilir, yapılaşdırılır, zihinde yeni bir anlam oluşturulur. Bilginin bizzat birey tarafından anlamlandırılması esastır. Anlamlı öğrenmede öğrenme-öğretme süreci ilkönce ön organize ediciler sunularak başlanır. Yani öğretilecek konu ile ilgili ön bilgiler verilir. Daha sonra ise öğrenilecek yeni konu ve materyaller sunulur. Son aşamada ise bireyin zihnindeki bilişsel örgütlenmenin güçlenmesi sağlanır (Duman, 2004:30). Yani, yeni öğrenilen bilgiler ile eski öğrenilen bilgiler kaynaştırılır. Konu bütün ayrıntıları ile sunulur, örneklendirilir, farklılıklar ve benzerlikler ortaya konulur ve anlaşılmayan noktalar giderilir. Açıklanan durumlara dikkat edildiğinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile anlamlı öğrenmenin aşamalarının paralellik gösterdiği görülmektedir. Anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenciler araştırma süreçlerine aktif olarak katılmalı ve araştırma süreci içerisinde edindikleri bilgileri daha önce edindikleri ile ilişkilendirmelidirler.

Bandura (1968)'nin sosyal öğrenme kuramına göre; insan kendi tecrübelerinden değil, başkalarının bilgi ve tecrübelerinden faydalanarak, onları taklit ederek öğrenir. Bu taklitlerde ödül ve ceza, takdir ve yerme önemli rol oynar. Bu tür öğrenmede birey başkalarının uygun davranışlarını model alır ve onları taklit eder (Duman, 2004:31). Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımında öğrenciler işbirliği grupları halinde çalışırlar. Öğrenciler grup içindeki başarılı kişilerin davranışlarını model alarak taklit etme imkânına sahip olurlar.

Gagne (1983)'nin bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme; bireyin sahip olduğu bazı yapılar ve bu yapılarla bağlantılı süreçler sonucunda gerçekleşir. Yani öğrenme, dış çevreden duyu organları ile algılanan bilgiler, zihinde tıpkı bir bilgisayarın verileri işleme gibidir (Duman, 2004:26). Gagne bu sürecin bireye kazandırılmanın en iyi yolunun problem çözme uygulamalarını gerçekleştirmek olduğunu vurgulamaktadır. Bu yüzden problem çözme temel alan ve öğrencileri düşünmeye sevk eden etkinlikler düzenlenmelidir. Sistemli olarak gözlemler veya araştırmalar ile başlayan zihinsel düşünceler, gerekli ölçümlerle devam eder. Araştırılan, gözlenen ve bunlara dayalı olarak çıkarılan sonuç bilgileri arasından

gerekli olan bilgiler test edilerek akla yatkın olan sonuçlar seçilir ve yorumlanır. Bu öğrenme sürecinin uygulanabileceği bir yaklaşımda araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımıdır. Bilgiyi işleme kuramı, öğrenenden bilimsel araştırmanın yöntemlerini kullanmasını ve bilim insanlarına benzer şekilde çalışma alışkanlığı kazanmasını bekler. Bu davranışları öğrenenlere kazandırmanın en iyi yollarından biri öğrenme-öğretme süreçlerinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımını kullanmaktır.

Kısaca bilişsel öğrenme kuramcılarına göre, bilgi öğrenilir, bilgideki değişiklik davranış değişikliğine yol açar. Öğrenmenin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için eski ve yeni bilgiler arasında anlamlı bağlar kurulmalıdır. Öğrenen, bireysel ya da grup olarak bir problemi çözerken, bilgiyi araştıran, deneyimleri başlatan aktif öğrenciler olarak ve yeni bir kavrayışı başarmada bildiklerini yeniden düzenleyen olarak değerlendirilir. Öğrenenlerin öğrenme süreci içerisinde yaptıkları etkinlikler, deneyler, gözlemler, araştırmalar ve keşifler bilginin anlamlı ve kalıcı olmasını sağlar. Öğrenme sürecinde öğrenen aktif rol alırken, öğretmen ise öğrenene daha çok rehberlik eder. Bu süreç esnasında, çocuklar birer küçük bilim adamı gibi çalışır, ilgi duydukları ve merak ettikleri sorunları bizzat kendilerinin yapılandığı araştırmalarla keşfederler. Bilgi ne kadar iyi düzenlenir, plânlanarak anlamlandırılıp depolanırsa o kadar kolay yapılandırılır ve hatırlanır.

Gerçekleştirilen eğitimde, öğrencileri sosyal hayata hazırlamayı, sosyal iletişim becerilerini geliştirmeyi, üst düzey düşünme becerileri kazandırmayı, etkin, üretken ve kendi öğrenmelerinden sorumlu bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflediyssek bilişsel öğrenme kuramlarını temel alan öğrenme-öğretme yaklaşımları seçilmelidir. Öğrencilerin bilimsel araştırma yöntemlerini kullanmalarına izin veren, bir bilim insanı gibi düşünmelerine ve çalışmalarına, çeşitli etkinliklerle, öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda kullanmalarına, işbirliği grupları oluşturarak, birlikte çalışmalarına imkân tanıyan, yaparak-yaşayarak öğrenmelerini destekleyen, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı, temelini bilişsel öğrenme kuramından almaktadır.

2.5. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Tipleri

Colburn (2000b:42)'e göre, araştırmaya dayalı öğrenmenin nelerden oluştuğuna dair eğitim camiası içindeki kafa karışıklığının önemli nedenlerinden birisi, bireylerin araştırmaya dayalı öğrenmenin birden farklı tiplerinde değişik deneyimlerinin olabilmesidir. Araştırmaya dayalı öğrenme ile ilgilenen eğitim uzmanları araştırmayı öğretmenin, öğrencinin ve problemin ders işleme sürecindeki durumuna göre birkaç farklı tipinin bulunduğu işaret etmişlerdir. Tofaya (1976) öğretmenin araştırmaya dayalı ders öğretiminde kullanabileceği 4 araştırma çeşidi olduğunu belirtmektedir. Bunlar onaylama, yapıli araştırma, yönlendirilmiş araştırma ve açık araştırmadır (Keller, 2001:64). Lim (2001:29) ise öğretmenlerin yapmış oldukları rehberliğe göre araştırmaya dayalı öğrenmeyi, yönlendirilmemiş açık araştırma ve yönlendirilmiş araştırma olmak üzere iki kategoride ele almıştır. Orlich ve diğerleri (1990:281) ise araştırmayı, yönlendirilmiş ve yönlendirilmemiş araştırma olmak üzere iki kategoriye ayırmışlardır. Ancak, yapılan literatür taraması göstermiştir ki, araştırmaya dayalı öğrenmede temelde üç ana tip mevcuttur (Colburn, 2000b:42; Spaulding, 2001:20):

1. Yapılandırılmış Araştırma
2. Yönlendirilmiş Araştırma
3. Açık Araştırma

Burada araştırmaya dayalı öğrenmenin bu 3 tipi üzerinde durulacaktır.

2.5.1. Yapılandırılmış Araştırma

Öğretmenin süreç içerisinde oldukça aktif olduğundan daha çok geleneksel sınıflarda kullanılacak tarzdeki araştırmalardır. Yapılandırılmış araştırma öğretmenin anlattıklarına öğrencilerin verdiği tepkilerden oluşmaktadır. Bu yaklaşımda, öğretmen süreç için gerekli tüm parçaları (öğrencilerin çözeceği problemler, çözüm yöntemi ve gerekli materyaller) sağlamaktadır ve öğrencilerden yalnızca keşfedecekleri sonuçlar beklenmektedir. Bu tip araştırmanın önemli ögesi, tüm sürece yayılarak öğretmeni süreci işletirken adım adım görmek, öğrenciler kendi

dış uyarı sistemlerini içselleştirebilecek ve süreçle daha hazır bir şekilde bütünleşebilecek olmalarıdır (Spaulding, 2001:20).

Keller (2001:65)'e göre ise bu tür araştırmada öğrenenin önüne sonucunu önceden bilmediği bir problem konulur. Öğrenci için gerekli prosedürlerin altı çizilir. Etkinliklerin ve materyallerin seçimi, öğrencilerin ilişkileri keşfetmelerine ve toplanılan bilgileri genellemelerine imkân vermesi için yapılandırılır. Bu yaklaşım sınıflarda sık sık kullanılmasına karşın, öğrencilere bilgi üzerine kendi algılarını oluşturmaları yönünde çok az fırsatlar sunmaktadır. Ayrıca Dewey'in bu konudaki yaklaşımını yeterince yansıtmamaktadır (Spaulding, 2001:20).

Yapılandırılmış araştırmalar birçok derste oldukça fazla tercih edilir. Çünkü bu tip bir araştırma sürecinin izlenmesi öğretmene zaman, malzeme ve emek bakımından oldukça kolaylıklar sağlar. Ancak öğrenci için yapılacak işlemler belli olduğundan ortaya çıkan sonuç öğrenciyi yeni araştırmalar için motive etmez. Aynı zamanda yapılan araştırmaya karşı öğrenci fazla ilgi göstermez ve heyecan duymaz. Yapılandırılmış araştırmalar Sosyal Bilgiler derslerinde sadece öğrencinin araştırma becerisini kazanmasını sağlayabilir. Buna bağlı olarak öğrencilerin kütüphane kaynak tarama, referans kaynaklarını kullanma, internette arama yapma gibi becerileri gelişir.

Öğretmen, yapılandırılmış araştırmada öğrenenin rehberi durumundadır. Öğretmen, öğrencilerin yaratıcılıklarını, eleştirel düşüncelerini ve problem çözme becerilerini geliştirmek için araştırma sürecinin yapılandırılmasında öğrencileri de işin içine katmalıdır. Amaç, öğrencilerin yapacaklarını dıştan herhangi bir yapılandırma olmadan yapabilmeleridir. Bu tip araştırmaları öğretmenlerin sıklıkla kullanmasının sebebi, araştırma sürecini çok iyi kontrol edebilmelerinden ve kendilerini zorlayacak herhangi bir problemle karşılaşma riskinin olmamasındandır.

2.5.2. Yönlendirilmiş Araştırma

Yapılandırılmış araştırmaya benzer bir şekilde yönlendirilmiş araştırmada da öğrencilerin çözeceği karmaşık durumu öğretmen veya eğitimci sağlamaktadır.

Yapılandırılmış araştırmada problem çözme yöntemi sabit ve öğrenci için hazırken, yönlendirilmiş araştırmada çözüm yöntemi öğrencilerin kendi tercihlerine göre belirlenmeleri için açık bırakılmıştır. Yönlendirilmiş araştırmanın bu çok karakteristik özelliği, öğrencilere bilgiyi oluşturma ve bireysel anlamlar kazandırma konusunda daha fazla fırsatlar sunmaktadır ve bunu yapmak öğrencilerin kendi iç merakları ile bağlantı kurarak motivasyonlarını artırmaktadır (Spaulding, 2001:20).

Araştırmaya dayalı öğrenme türü olan yönlendirilmiş araştırmada öğretmen sadece araştırılacak problemi öğrenene sunar. Ayrıca, öğretmen problemin üstesinden gelici ve yeni bulgulara ulaştırıcı mantıklı ve problem ile ilgili sorular yapılandırır. Bu yapılandığı soruları öğrenenlere empoze ederek onları yönlendirir. Öğretmen doğrudan açıklamayı yok sayar, ancak yönlendirilmemiş açık araştırmaya göre öğrencilerin hipotezlerini daha fazla engelleyebilir ve problem çözme süreçlerine rehberlik edebilir (Lim, 2001:30). Bu tip araştırmada sadece başlangıçta öğretmen materyallerin seçiminde, toplayacakları bilgilerin tipleri hakkında ve tartışma tekniklerinin kullanımı hakkında öğrencilere rehberlik eder. Joyce ve Colhoun (1996:188) ise yönlendirilmiş araştırmadaki öğretmenin rolünü araştırma sürecini vurgulamak, öğrencilerin bunu yansıtmaları konusunda teşvik etmek ve öğrencileri beslemek olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen öğrencileri hipotez üzerinde çalışmaya, bilgiyi açıklamaya ve yeni bilgiler geliştirmeye doğru yönlendirme yapmalıdır.

Yönlendirilmiş araştırma süreci problemi tanımlama, deneysel cevaplar geliştirme, bilgi toplama, bu bilgilerden çıkarımlar yapma, bilgi karşısındaki hipotezleri test etme, bilgiyi anlamlı bir senteze çevirme ve onu yeni durumlara uygulama işlemlerini kapsar. Süreç basamak-basamak ilerler, ancak her basamağın takip edilmesi zorunlu değildir. Yönlendirilmiş araştırma “Soru-Hipotez-Çözüm” modelinin basitleştirilmiş bir versiyonudur (Lim, 2001:37).

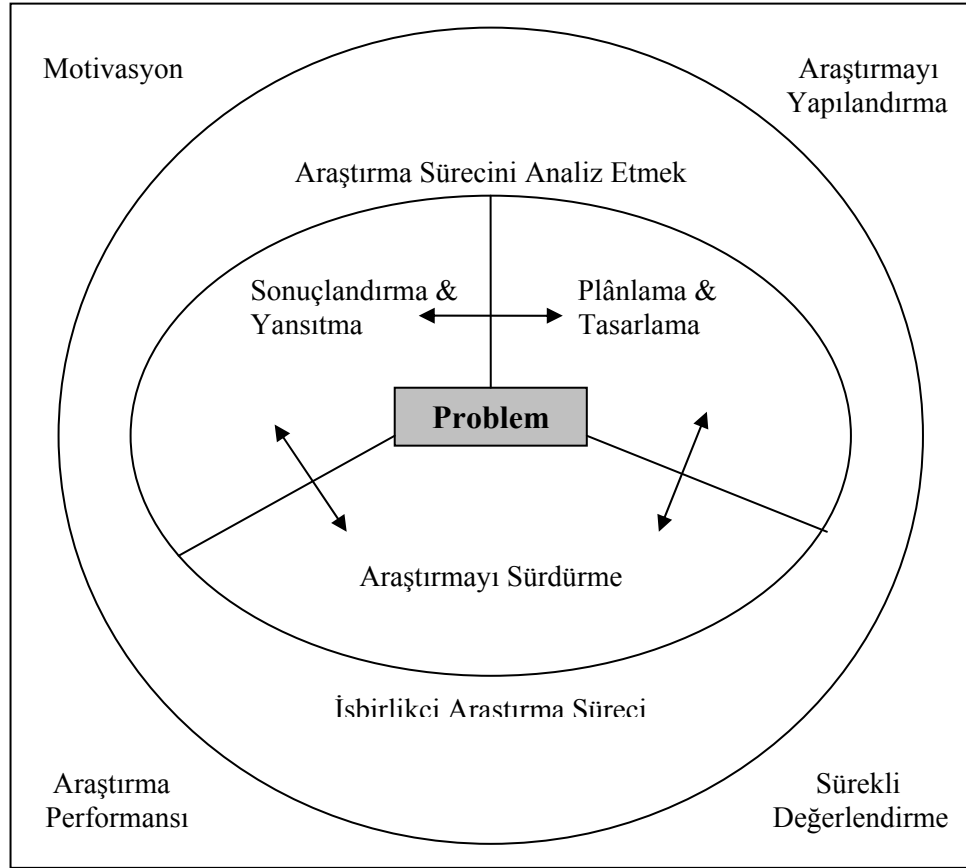
Bu süreçte öğrenciden beklenen, sonuç çıkarması ve genelleme yapmasıdır. Öğretmenin rolü ise sorular sorması, yanıtlar alması, malzemelerin kullanılması ve ortamın oluşturulmasıdır (Açıkgöz, 2005:357). Öğrenciyi daha iyi yönlendirmek ve

araştırmayı kolaylaştırmak için Massilas (1975) öğretmenlere bazı stratejiler önermiştir (Lim, 2001:40):

- Öğrencileri süreç içerisinde fikir önermeleri konusunda zorlamak
- Öğrencileri sorulara yönlendirmek
- Öğrencilerden diğerlerinin fikirlerine cevap vermelerini istemek; daha fazla alternatif zemin yaratmak; aynı zaman dilimi içerisinde bir söyleme odaklanmak.
- Öğrencilerden kendi fikirlerini açıklamaları ve savunmalarını istemek
- Öğrencilerin aktif olduğu araştırma dersleri yapmak

Yönlendirilmiş araştırma öğrencilerin aynı bilgi ve davranışları geliştirmeleri ve aynı süreç boyunca ilerlemeleri için öğrenme çevresi yaratır. Öğrencilerin probleme kendi başlarına çözüm aramaları ve sorular sormaları konusunda cesaret veren ve ödüllendiren öğretmenlerin rehberliği sayesinde kişisel-seçimli öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrenenler bağımsız olarak tezlerini nasıl uygulayacaklarına karar verebilirler. Böylece öz-yönetimli öğrenenler olarak yetişirler (Lim, 2001:31).

Kuşkusuz öğrenenler için en verimli öğrenme aktif etkileşimli bir işbirliği içerisindeki araştırma süreci ile gerçekleşir. Şekil 2.1’de araştırmaya dayalı öğrenmenin özelliklerini tanıtılmaktadır. Şekilde görüldüğü üzere, problem işbirlikçi yönlendirilmiş araştırmanın mihenk taşıdır ve problemin etrafında yönlendirici süreç vardır. Bunlar plânlama/tasarlama, araştırmayı yürütme ve sonuçlandırma/yansıtma. Daha da önemlisi, yönlendirici sürecin dışındaki daire olan araştırma sürecini analiz etme aşamasında araştırma işlemleri tüm süreç boyunca tartışılmaktadır. Dairenin dışındaki motivasyon, araştırmayı yapılandırma, araştırma performansı ve sürekli değerlendirme faktörleri ise öğretmenlerin ana desteğidir (Lim, 2001:41).



Şekil 2.1 İşbirlikçi Yönlendirilmiş Araştırma Süreci (Kaynak: Lim, 2001:41)

Sonuç olarak, öğrencilerin tamamen kendi yapacakları araştırmalara hazır olmadıkları hallerde, yani açık araştırmaları gerçekleştirecek becerilere sahip olmadığı durumlarda yönlendirilmiş araştırmalar uygulanabilir. Özellikle ilköğretim düzeyindeki derslerde bu tip araştırmaların kullanılması öğrencilerin araştırma becerilerini kazanmalarına imkân verir. Ayrıca daha bağımsız araştırmalar yapabilecek gerekli bilgi ve beceriler önceden kazanılmış olduğundan ortaöğretim ve yüksek öğretim eğitim kademelerinde daha sağlıklı ve verimli açık araştırmalar yapma fırsatları elde edilir.

2.5.3. Açık Araştırma

Araştırmanın en üst düzeyi olan açık araştırma literatürde daha çok öğretmen-merkezli eğitsel yaklaşımla yarattığı tezatlıkla tanımlanmaktadır. Burada sıralanan bu üç tip yaklaşım içerisinde, bilim insanlarının gerçek dünya üzerine yaptıkları

çalışmaları en fazla yansıtan açık araştırmadır. Bu tip araştırmada öğrenciler sorularını kendileri oluşturarak araştırmaya başlarlar. Sorularını oluşturduktan sonra bunları cevaplamak için gerekli süreçleri kendileri belirler ve sonuçlarını elde ederler. Açık araştırmalar, öğrenciler kendileri araştırmayı yapılandıkları için öğretmen değil öğrenci odaklıdır. Bu süreçte öğrenciler hem problemi hem de onu çözmek için izleyecekleri basamakları kendileri formüle ederek sonuca ulaşıp, bilgileri yorumlarlar (Llewellyn, 2002:69).

Açık araştırma sürecinde öğretmenin rolü en aza inmiştir. Öğrenciler bilgi toplama, inceleme, sorular sorma vb. süreçlerde yalnız başına hareket ederler (Açıkgöz, 2005:357). Başka bir ifade ile öğrenci problemi çözmek, verileri açıklamak ve sonuçlara varmak için hem problemi hem de prosedürü formüle eder. Öğretmen, sadece öğrenenin takıldığı yerde devreye girer ve ona rehberlik eder. Öğrenen bu süreçte yalnız başına hareket ettiği için daha çok aşama kaydeder.

Bilim çevrelerinde en doğru ve saf araştırma yöntemi olarak kabul gören açık araştırma, Posch, Sparks-Langer, Gardner, Strako ve Moody (1991)'e göre 5 öge içermektedir (Aktaran: Spaulding, 2001:21-22):

1. Öncelikle, öğrencilerin orijinal bir soru türetebilecekleri karmaşık senaryonun öğretmen tarafından verilmesi gerektiğidir. Bu senaryolar araştırma süreci için gereklidir ve olay, tahmin etme veya gerçek dünya sorunu/mücadelesi gibi çeşitli formlara bürünebilirler.
2. Öğrenciler önceden konumlanan olayı açıklayacak kuramlarını formüle etmelidirler.
3. Öğrenciler kuramlarını test edebilecekleri bilgileri toplamalıdır.
4. Öğrenciler bir sonuca varmalıdırlar.
5. Öğrenciler sonuç olarak orijinal soruya dönerek tüm süreci yansıtmalıdırlar.

Öğrencilerin sorular üretmeleri açık araştırmada kendi öğrenmelerinde ilk adımdır. Öğrenmek için soru sormak tek başına yeterli değildir. Açık araştırma daha karmaşık bir süreçtir. Öğrenciler öğretmenlerinin onlara cevabı kolayca sunmayacağını, cevapları bulmak için kendi başlarına ya da işbirliği gruplarıyla

uygun araştırmalar yapmaları gerektiğini bilmelidirler. Açık araştırmalar Sosyal Bilgiler dersi açısından öğrencilerin gözlem ve araştırma yapma, kaynak kullanma yeteneklerini ve analiz, sentez, değerlendirme, yorumlama gibi st düzey becerilerini geliştirir. Aynı zamanda ğrencilere Sosyal Bilgiler ders içeriğini anlama ve düşünme yeteneklerini st düzeye çıkarma fırsatları verir.

Araştırmaya dayalı öğrenme için gerekli temel becerileri kazandırmada yapılacak ilk iş öğrencilere araştırmayı öğretmektir. Bunun için ise öğrencilere araştırma tipleri kademeli olarak uygulanmalıdır. Özellikle Sosyal Bilgiler gibi sözel derslerde ilkönce mutlaka araştırma ile ilgili temel bilgiler öğrencilere verilmeli, gerekli becerileri kazanmaları için ise yapılandırılmış araştırmalar yapılarak öğrenilen bilgileri uygulama fırsatları sağlanmalıdır. Bu fırsatları elde eden öğrenciler araştırma süreci hakkında gerekli olan bilgilere sahip olmaya başlarlar. Öğrenciler süreç hakkında gerekli olan bilgileri kazandıklarında, yani araştırma ile ilgili uzmanlařtıķa yönlendirilmiş araştırmalara başlanabilir. Yönlendirilmiş araştırmalar ile öğrencilerin araştırma becerileri daha da gelişir. Ayrıca Sosyal Bilgiler derslerinde yapılan araştırmalar öğrencilerin zihinsel olduğu kadar fiziksel olarak da aktif hale getirici etkinlikler ile desteklenmelidir. Bu şekilde ğrenci öğrenmiş olduğu bilgiyi günlük yaşamına uygun şekilde kullanır ve bu durum ise öğrendiği bilgilerin anlamlı ve daha kalıcı olmasını sağlar. Bu şekilde kendilerini geliştiren öğrenciler kendi öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk almaya başlar. Böylece ğretmenin rolü gittikçe azalır ve öğrenciler açık araştırmalar yapma becerilerini kazanır.

Sonuç olarak eğitim camiasında araştırmanın tanımı çok çeşitli şekillerde yapılmaktadır. Colburn (2000b:42)'e göre, geniş tanımlama ve açıklama aralığı çoğu eğitimcinin bu alternatif eğitsel yaklaşımı sınıf içerisinde başarılı bir şekilde uygulamasını zorlaştırmaktadır. Yapılandırılmış araştırma süreç için gerekli tüm parçaları sağlamakta ve öğrencilere yalnızca kendi sonuçlarına ulaşmak kalmaktadır. Yönlendirilmiş araştırmada ise öğretmenin, öğrencinin ilerlemesini her adımda izleyerek yine öğrencilerin araştırma sürecinde kendi adımlarını geliştirmelerine izin vermektedir. Açık araştırmada ise, bilim insanların veya diğer profesyonellerin

bilimsel dünyada kullandıkları araştırmacı srec tiplerini daha fazla yansıtılmaktadır ve birincil araştırmaya dönen genel bir yansımının izlediği kuram oluşturma ve bilgi toplamayı içermektedir.

Bu üç tip araştırmanın da belli avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Yapılandırılmış araştırmalarda her Şey ğretmen tarafından düzenlenir. Öğretmene zaman ve malzeme bakımından oldukça kolaylıklar sağlar. Öğrencilerin araştırma ile ilgili becerileri gelişir, ancak öğrencilerin yaratıcılıkları ve diğer düşünme becerilerini kullanmaları sınırlanır. Öğrenciyi araştırma sürecinde zgr bırakmaz. Ynlendirilmış araştırmalarda öğrenciler araştırma sürecinde biraz daha zgr olduğu için problem çözme ve plânlama becerilerini geliştirebilirler. Ancak, yapılan araştırmalar tam olarak kendi sorumluluklarında olmadığı için bu araştırma sürecinde de öğrenciler yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini kısıtlı olarak yansıtabilirler. Açık araştırmalar ise öğrencilerin kendi araştırmalarını kendilerinin plânlayıp yürütmelerine imkân veren ve öğrenciye araştırma sürecinde her türlü özgürlüğü tanıyan bir yaklaşımdır. Açık araştırmalar öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kazanmalarında ve bu becerileri kullanmaları için oldukça elverişlidir. Ancak, bu tip araştırmanın en büyük dezavantajı oldukça zaman alıcı olmasıdır.

2.6. Araştırma Döngüsü

Modern eğitimin amacı, geleneksel eğitimin amacı gibi bireylere çeşitli yollarla gerekli bilgileri aktararak sadece bireylerin belirli davranışlar ve beceriler kazanmalarını sağlamak değildir. Onun amacı; temel bilgi ve becerileri kazanmanın yanında, düşünebilen, bilgiyi uygulayabilen, üretebilen, etkin ve katılımcı olabilen, problem çözebilen ve bilginin nerede ve nasıl bulunduğunu bilen, onu araştırarak elde eden bireyler yetiştirmektir. Sayılan amaçları gerçekleştirebilmek için bireylerin aktif olduğu, bilgiye kendilerinin ulaştığı ve bilgiyi yapılandırdığı öğrenme ortamlarının düzenlemesi gerekir. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı bu öğrenme ortamının oluşturulabildiği bir öğrenme yaklaşımdır.

Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımında öğretmenler araştırmanın yapısını oluşturarak farklı araştırma düzeyleriyle öğrencilere yardım edebilirler. Yapı, öğrenene kılavuzluk eden bir süreçtir. Öğrencilere kendi başlarına yapamayacakları beceri gelişimi konusunda yardım eder. Öğrencilerin becerileri geliştikçe bu yapı ortadan kalkabilir. Zaten araştırmanın amacı, öğrencinin herhangi bir yapıya ihtiyaç duymadan kendi görevini yerine getirmesidir. Bilimsel araştırmalarda kullanılan faydalı bir yapı aracıdır araştırma döngüsüdür (Keller, 2001:66). Araştırma döngüsü, bilimsel araştırmalarda kullanılan metotları içeren, öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrenenler için araştırmanın yol haritasını çizen bir araçtır.

Araştırma döngüsü modeli araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımında en çok kullanılan araştırma modelidir (Luke, 2004:18). Araştırma döngüsü öğrenenin kendi yaşam deneyimlerini inşa etmesi ile başlar ve daha fazla araştırma ile izlemek istedikleri araştırma sorularını bulmaya kadar ilerler. Ayrıca öğretmenlerin öğrenenlerin araştırmasını desteklemek adına organizasyonel yapıları düşünmelerini sağlayacak bir çerçeve sağlar (Lim, 2001:26). Araştırma döngüsünün basamaklarını Luke (2004:18) yedi safha olarak şu şekilde listelemiştir:

1. Konuyu/araştırmayı araştırma
2. Düşünceleri beyin fırtınası yapma ve araştırma için sorular düzenleme
3. Çok yönlü bakış açılarını araştırma ve kazanma
4. Araştırma ve gözden geçirme
5. Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi
6. Öğrenmeyi açık yapma yani sunma
7. Araştırmayı iyice düşünme ve gelecek araştırmaları plânlama

Öğrenme, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Araştırma döngüsü ise öğrenene gerekli rehberliği yaparak araştırma sürecinin daha sağlıklı işlemesi ve öğrenenin kolay olmasını sağlayan bir araçtır. Öğrencilerin yeni bilgilerini kazanmaları için yapacakları araştırmaların basamakları Llewellyn (2002:13-14) ise şu şekilde sıralamıştır:

1. Sorgulama

2. Ön bilgiyi açığa çıkarma
3. Tahmin yapma
4. Uygulamayı plânlama ve yapma
5. Yorum yapma
6. Sonuçları sunma

Gerek Luke (2004)'ın gerekse Llewellyn (2002)'in sıraladığı araştırma döngüsünün basamakları oldukça benzerlikler taşımaktadır. Llewellyn (2002:4-16) araştırma döngüsünün basamaklarında gerçekleştirilen aktiviteleri aşağıdaki özetlemektedir:

1. Sorgulama: Öncelikli olarak öğrenciler araştırmalarına “Eğer böyleyse.... ne olurdu” şeklinde sorular oluşturarak başlatırlar. Bu soru açık uçlu araştırmanın gözlemlerinden, şaşırtıcı olaylardan, öğretmenin yaptığı gösteri deneylerinden kaynaklanabilir. Beklenmedik olaylar öğrencinin zihninde dengesizlik durumu oluşturur ve “Niçin?” sorusunu sormasını sağlar.

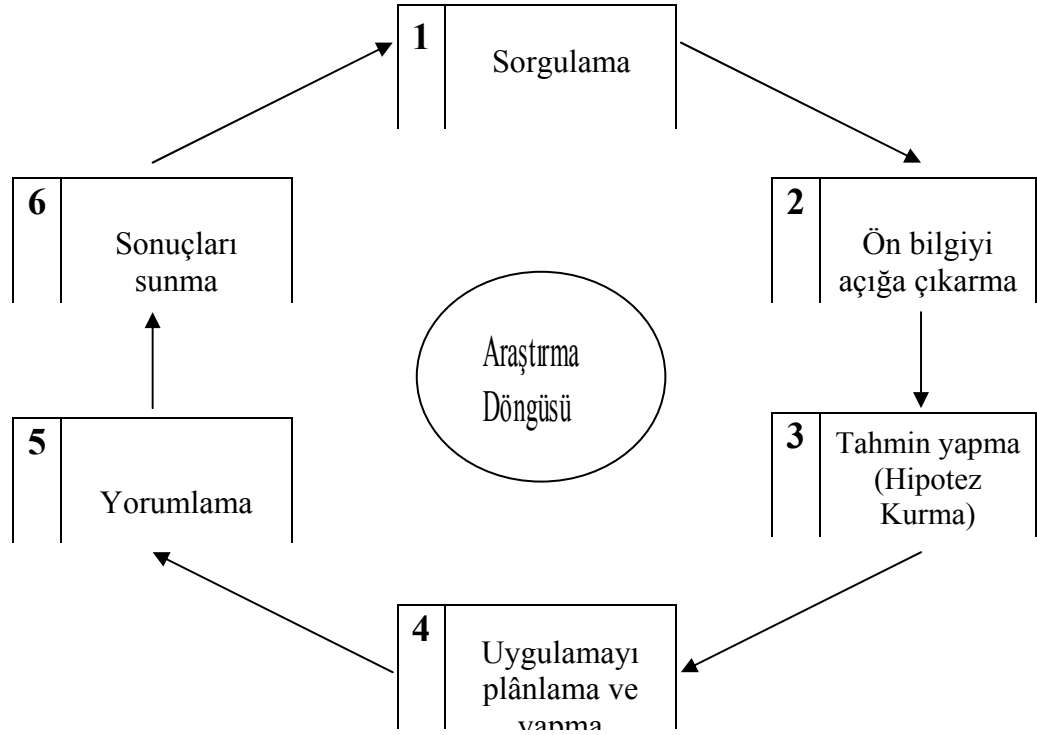
2. Ön bilgiyi açığa çıkarma: Öğrenciler önceki bilgilerine bağlı olarak araştırmanın muhtemel çözümleri için beyin fırtınası yaparlar. Bu sırada öğrenciler kendilerine “Bu soruyu cevaplamak için hangi bilgilere sahibim?” sorusunu sorar.

3. Tahmin yapma: Öğrenciler “Bence” cümlesi ile çalışmak için önerdikleri bilgiyi sağlamlaştırırlar. Bu aşama araştırmadaki soruyu cevaplamak için plân oluşturmasını içerir.

4. Uygulamayı plânlama ve yapma: Öğrenciler araştırmadaki problemi çözmek için plânlama yapar ve uygulamalarını gerçekleştirirler.

5. Yorum yapma: Öğrenciler “Eğer böyleyse.... ne olurdu” şeklinde ilk aşamada oluşturdukları sorularıyla karşılaştırmak için uygulamaları sırasında yaptıkları gözlemlerini kaydedip, bunları analiz ederler. Bu aşamada öğrenciler oluşturdukları soru ile ilgili çelişki yaşarlarsa ilk aşamaya tekrar dönmeleri sağlanır.

6. Sonuçları sunma: Öğrenciler bulgularını ve yeni bilgilerini yazılı rapor, poster veya sözlü sunum şeklinde öğretmenleriyle ve diğer arkadaşlarıyla paylaşırlar. Öğrenciler araştırmalarında bu döngüyü rehber olarak kullanarak araştırmalarını tamamlarlar.



Şekil 2.2 Araştırma Döngüsü (Kaynak: Llewellyn, 2002:15)

Araştırma döngüsünün basamaklarında gerçekleştirilen aktiviteler incelendiğinde görülmektedir ki sürecin merkezinde daima öğrenci vardır. Aynı zamanda bu döngü zihinsel gelişimi destekleyecek biçimde tasarlanmıştır. Bilginin öğrenciler tarafından keşfedilmesi ve keşfedilen bilgilerin eski bilgiler ile birleştirilerek yeni bilgiler ele edilmesi araştırmanın en önemli noktalarındadır.

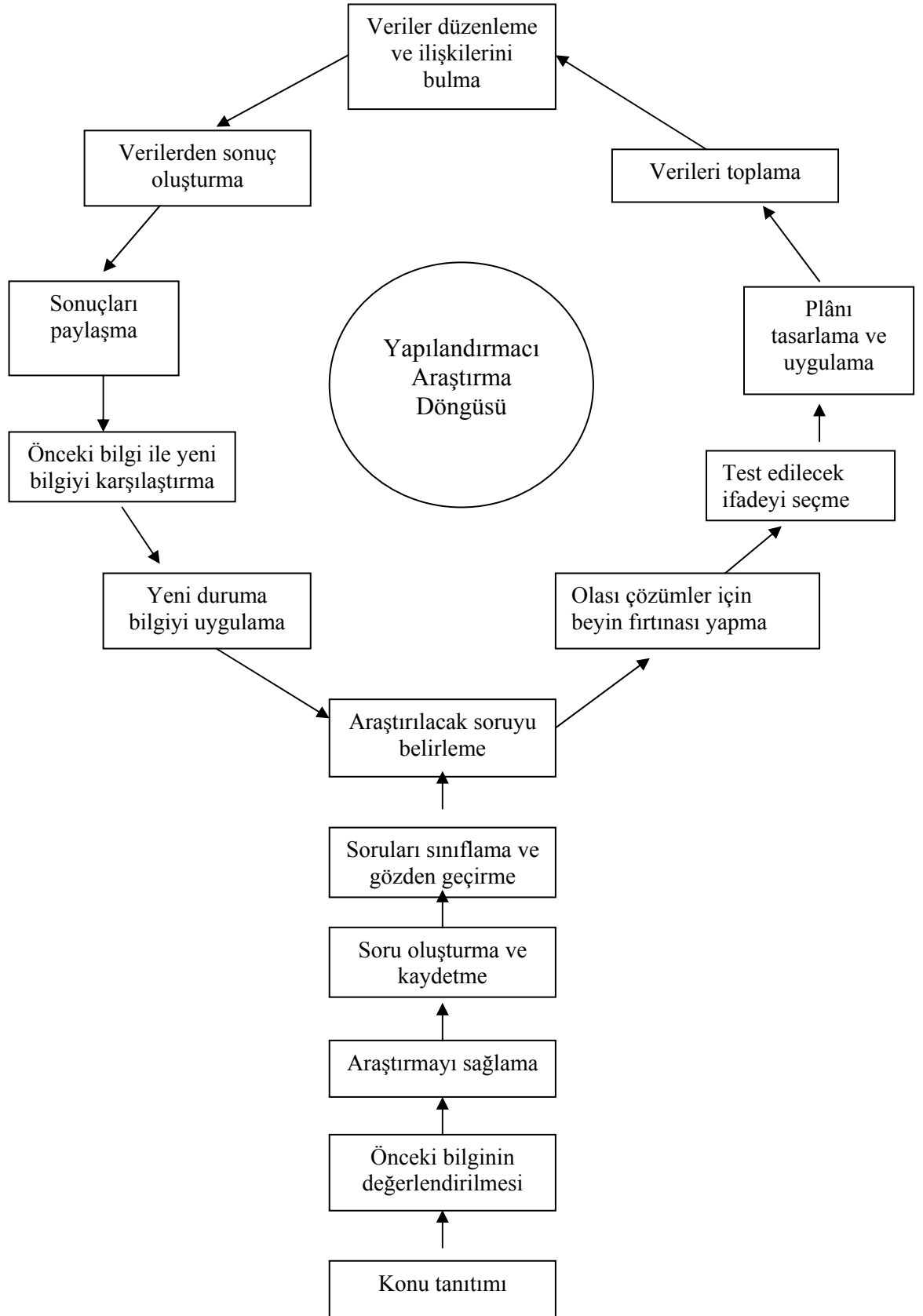
Öğretmenin araştırma döngüsü içinde yapacağı işlemler ise şunlardır: İlk önce öğretmen döngü için daha fazla bilgi sağlamalıdır. Aynı zamanda öğrencilere araştırılacak problem, kullanılacak materyaller, izlenecek bir yönerge ve öğrencileri süreç içerisinde ulaştıkları bilgileri kaydedebilecekleri tablolar sağlamalıdır. Araştırılan problemi analiz etme ve araştırmalardan sonuçlar elde etme aşamalarını

sınıf ortamında gerçekleştirmelidir. Öğrencilerin kendi sorularını oluşturabileceği ve becerilerini açığa çıkarabilecekleri ortamları sunmalıdır. Kısacası öğretmen araştırma sürecini izlemeli, öğrencilere gerekli aşamalarda ve karşılaşılan zor durumlarda uygun şekilde rehberlik etmeli ve öğrencilerin zamanla kendi açık araştırmalarını yapabilecek düzeye gelmelerine için çalışmalıdır. Araştırma döngüsünün kullanılmasının amacı öğrencilerin daha yüksek araştırma seviyelerine ulaşmalarıdır.

Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı, günümüzdeki diğer çağdaş öğrenme yaklaşımlarına da temel sağlayan yapılandırmacılık kuramına dayalıdır. Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğrenme zihinde oluşan bir iç süreçtir. Birey zihninde bilgiyi yapılandırabilmesi için öğrenme faaliyetinin içine aktif olarak katılmalı, öğrenmeyi destekleyecek çeşitli materyaller kullanılmalı ve ön bilgilerini de kullanarak kendi bilgisini kendisi yapılandırmalıdır. Sosyal Bilgiler dersinin sözel içerikli konularını ezberden kurtarmak ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek için, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olduğu uygun araştırma etkinlikleri ile bilgilere ulaşmaları ve kendi bilgilerini kendilerinin yapılandırmaları sağlanmalıdır.

Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı, yapılandırmacı kuramı temel alarak şekillendiği için aralarında birçok benzerlikler vardır. Araştırmaya dayalı öğrenmede araştırmayı öğretmenin bir aracı olarak kullanılan araştırma döngüsü de yapılandırmacılık ile birlikte ilerleyen bir süreçtir. Llewellyn, (2002:47) bu birlikte ilerleyen süreci Şekil 2.3'deki gibi göstermiştir.

Yapılandırmacı araştırma döngüsünün araştırmaya dayalı öğrenme faaliyetleri sırasında kullanılması öğrencilerin araştırma sürecini iyi bir şekilde öğrenmesine ve ileride yapacakları araştırmaları daha bağımsız bir şekilde gerçekleştirebilmelerini sağlar. Yani bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bilim insanının çalışma metotlarını kazanırlar. Bu şekilde araştırma yapan öğrenciler bilgiye kendilerinin ulaşması ve kendi bilgilerini kendilerinin oluşturması hem derse karşı olumlu tutum geliştirmede hem de öğrenilenlerin daha kalıcı ve anlamlı olmasını sağlar. Bu yüzden araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile gerçekleştirilen derslerde yapılandırmacı araştırma döngüsü araştırmanın ayrılmaz bir parçasıdır.



Şekil 2.3 Yapılandırıcı Araştırma Döngüsü (Kaynak: Llewellyn, 2002:47)

2.7. Araştırmaya Dayalı Öğrenmede Kullanılan Araştırma Modelleri

Araştırmanın öğrenene bir metot olarak öğretilmesi için birçok model geliştirilmiştir. Araştırma modelleri araştırma sürecinde araştırmanın nasıl ve ne şekilde başlayacağını, hangi safhalardan geçerek probleme cevap bulunacağını yol haritasını çizen eğitimsel modellerdir. Carin ve Bass (2001:111) eğitimsel modeli, “öğretim için bazı basamak, hareket veya kararların düzenlenmesini içeren organizeli uygulamalar” olarak tanımlamaktadır. Eğitimsel modeller araştırmanın doğası, bilimsel bilgi, öğrenme süreci ve öğrenmenin amacı dikkate alınarak oluşturulur. Araştırma eğitiminde kullanılmak üzere birçok model geliştirilmiştir.

1. Yönlendirilmiş Keşfetme Modeli
2. Öğrenme Halkası Modeli
3. 5E Eğitim Modeli
4. Kavramsal Değişim Modeli
5. Alberta Araştırma Modeli

2.7.1. Yönlendirilmiş Keşfetme Modeli

Yönlendirmiş keşfetme geleneksel öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı sınıflarda, araştırma sürecinin bilinmediği ve araştırma süreci ile öğrencilerin ilk defa karşılaştığı durumlarda kullanılması uygun olan bir modeldir. Yani öğrenenlere araştırma becerilerinin kazandırılması sırasında kullanılabilecek ideal bir modeldir.

Yönlendirilmiş keşfetme modeline göre düzenlenmiş araştırmalarda süreç ilginç sorularla başlar ve somut materyallerle öğrenme desteklenerek bir keşif gerçekleştirilmeye çalışılır. Öğrenciler materyaller araştırmak, gözlemler ve incelemeler yapmak, doğal dünya hakkındaki sorularına cevaplar keşfetmek için bireysel veya grup olarak çalışırlar. Yönlendirilmiş keşifli derslerde öğrenciler yüksek bir motivasyona sahiptir. Bilinmeyenleri araştırma ve bulmada yetişkinler kadar çocuklarda da büyük heyecan duyarlar. Araştırma öğrencilere kendi fikirlerini oluşturma ve bunları organize etme imkânı sağlar. Wiggins ve McTighe (1998)’e göre; keşfetme öğreniminde öğrencilerin hayalleri, önsözleri ve bilgileri öğretmenin

eğitiminden ve kanıtlardan önce gelir. Keşfetmenin amacı, öğrencilerin çevrelerindeki olay ve olguları araştırma ve açıklamasıdır (Aktaran: Carin ve Bass, 2001:112). Bu modeldeki en önemli husus öğrencilerin ilginç sorulara cevaplar bulmasıdır. Bu cevaplar elde edilirken öğrenci çok çeşitli düşünme becerilerini kullanacaktır. Öğretmenlerin ise çocuklara araştırmaları için gerekli olanakları sağlaması onların ileride açık araştırmaları kolaylıkla yapmalarını sağlayacaktır.

Yönlendirilmiş keşfetme modelinde öğretmen keşif süreci boyunca rehber ve kolaylaştırıcı rolündedir. Carin ve Bass (2001:111) öğretmenin rollerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Araştırmayı başlatmak için tanıtım (ilgi çekici/şaşırtıcı) sorularını hazırlamak
2. Keşfetme materyallerini sağlamak
3. Çocukların keşfettikleri bilgileri dinlemek
4. Keşfetme sorusunu akıllarında yapılandırmaları için desteklemek
5. Bazen çocukları keşfetme etkinliklerine odaklandırmak veya başka şeylere yönlendirmek
6. Çocuklara seçilmiş bilgiler vermek

Başarılı bir keşfetme sürecinin gerçekleşmesi için Koch (1999:12) öğretmenlerin şu hususlara dikkat etmeleri gerektiğini vurgulamıştır:

1. Etkinliklerde çocuklar aktif olmalı,
2. Öğrencileri somut materyaller keşfetmeleri ve bulguları üzerine düşünmeleri için cesaretlendirilmeli,
3. Keşfetme sürecindeki yapılan görüşmelerde öğrencilere söz verilmeli, onların fikirleri dinlenmeli ve meydana gelen şey hakkında kendi anlamalarını yapılandırmalarına, test etmelerine yardım etmek için gerekli rehberlik sağlanmalıdır.

Yönlendirilmiş keşif derslerinde öğretmenler öğrencilere çok fazla bilgi sağlamak yerine, onları keşif sürecine yönlendirmelidir. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerine süreç içerisinde onları doğru şekilde yönlendirecek sorular sormalıdır.

Öğrencilere uygun sorular ile gerekli rehberlik yapılmalı ve problemin çözümü için gerekli özgürlükler sağlanmalıdır. Bu noktalara dikkat edilerek hazırlanan ve gerçekleştirilen aktiviteler öğrencilerin yaşamış oldukları dünyayı incelemelerine, anlamalarına ve değerlendirmelerine fırsatlar verir.

2.7.2. Öğrenme Halkası Modeli

“Öğrenme halkası”, Piaget'nin ileri sürdüğü zihinsel gelişim kuramı üzerine temellendirilmiş bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım ilk kez Robert Karplus (1977) ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Yönlendirilmiş keşfetme modelini genişletilmesi ve üç basamaklı bir hale getirilmesi ile oluşturulmuştur. Karplus (1977) öğrenme halkasını öğrencilerin kavramları öğrenmesinde ve kavramsal sistemleri geliştirmesinde etkili bir eğitim stratejisi olarak görmektedir (Germann, 1989:238).

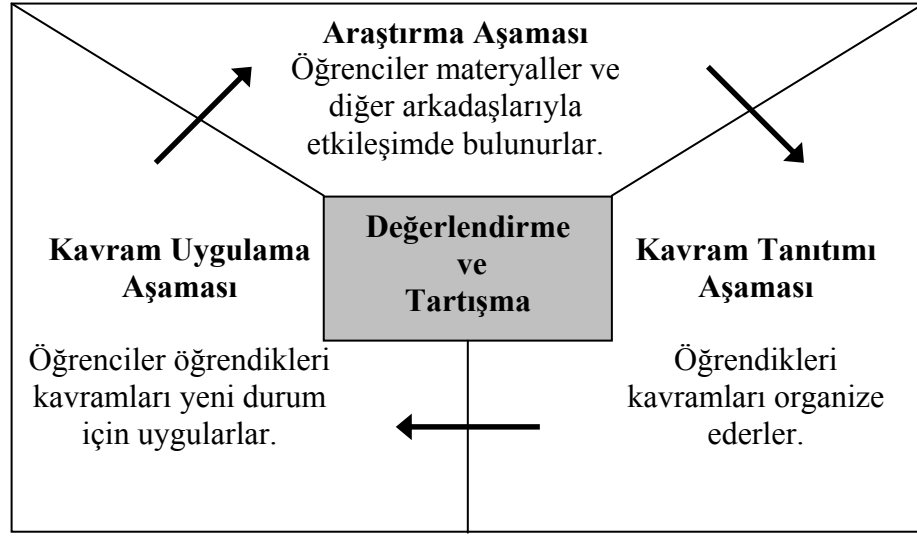
Öğrenme halkası, bilmenin ve öğrenmenin bir kuramı olan yapılandırmacılığın prensipleri üzerine temellendirilmiş olan yönlendirilmiş bir araştırma modelidir. Barman ve Allard (1993:2) öğrencilerin öğrenmelerini ve öğrenme sürecinin gelişimini de göz önüne alarak öğrenme halkası üç aşama olarak düzenlemişlerdir:

1. Araştırma: Genel bilişsel deneyimler kazandırmak, sorularını artırmak ve bilişsel çelişkilerini yükseltmek için öğrencilerin materyaller ve fikirler ile uygulamalı çalışmaların gerçekleştirildiği yani yeni bilginin keşfedildiği aşamadır.

2. Kavram Tanıtımı: Öğretmen ve öğrencilerin, araştırma deneyimlerinin sonucu olarak geliştirilen bir veya daha çok kavramın düzenlemesini içeren, yani öğrencilerin öğretmenlerinden bilgi aldıkları aşamadır.

3. Kavram Uygulaması: Öğrencilerin yeni durumlarda başvurulabilecekleri fikir/fikirler için fırsatların sağlandığı, yani öğrencilerin keşfettikleri ve öğretmenlerinden öğrendikleri bilgilerden yeni bilgi oluşturdukları aşamadır.

Barman ve Allard (1993) öğrenme halkasının geleneksel öğrenme ile karşılaştırıldığında öğrenci başarısını olumlu yönde artırdığını, özellikle anlamayı artırmada ve kavramasal değişim sağlamada oldukça etkili olduğunu ifade etmişleridir.



Şekil 2.4 Karplus ve Their'in Öğrenme Halkası Modeli (Kaynak: Carin ve Bass, 2001:117).

1. Araştırma Aşaması: Bu aşamada öğrenciler belli başlı fiziksel bilgiyi oluşturmalarını sağlayacak materyallerle özgürce ilgilenmelerine izin verilir. Fiziksel bilgi, doğrudan tecrübeler ile keşfedilebilen nesnelerin nitelikleri ve davranışları hakkındaki bilgidir (Carin ve Baas, 2001:118). Bu safhada öğrenciler araştırma sürecine başlar ve kendileri için yeni olan materyalleri kullanarak yeni fikirler ile karşılaşır.

Araştırma aşamasını sorular ve başlangıç genellemeleri oluşturur. Öğrenciler bu aşamada yeni olgu ile ilk olarak karşılaştıklarından, eksik olan bilgilerinin farkına varmaları için şaşırtıcı olaylar sunmak veya sorular sormak oldukça kullanışlıdır. Öğrencilerden bu safhada beklenen, geçmiş bilgilerinin yeni olguyu keşfetmek için yetersiz olduğunun farkına varmalarıdır. Bu onları meraklandırır ve kavramları öğrenmeleri için motive eder. Öğretmenler mümkün olduğunca az kılavuzluk ederek öğrencilerin kendi kendilerine araştırma yapmalarına ve öğrenmelerine izin vermelidir (Germann, 1989:245).

Araştırma (keşfetme) safhasında, öğrenciler keşif problemi için uygun olan ön bilgilerini, yeni fikirlerin ilk düzenlenmesinde kullanırlar. Yönlendirilmiş keşifte olduğu gibi süreçte öğretmenler öğrenciler için gözlemci, süreçle ilgili şaşırtıcı sorular düzenleyici ve rehber gibi bir role sahiptir. Öğrenciler ise aktif bir şekilde materyaller ile çalışır, verileri toplar, diyagramlar çizer ve keşifleri hakkında bir başkası ve öğretmen ile konuşur (Carin ve Baas, 2001:118).

2. Kavram Tanıtımı Aşaması: Öğretmen öğrencilere araştırmadaki bulmacaların anlamını çıkarmada kullanmaları için terim, kavram, model, genelleme ve kuralları tanıtır. Bu tanıtılan bilgi öğrencilere başta basitçe kazandırılmış bilgidir. Kazandırılmış bilgi, başkaları tarafından bilinen ve öğrenciye direkt eğitim yoluyla kazandırılan bilgidir. Öğretmenler bu süreçte kazandırılmış bilgiyi verdikten sonra başka bilgi vermezler. Sadece öğrencilerin yeni keşifleri ile kazandıkları bilgiyi tanıtılan bilgi ile ilişkilendirmede yardımcı olurlar. Yeni tanıtılan bilgi ile ilgili öğrencilere kendi keşiflerini yapmaları için kılavuz olur ve süreç içinde hem yeni keşfedilen bilgi hem de transfer edilen bilgi öğrenci için daha anlamlı olmaya başlar. (Carin ve Baas, 2001:118).

Jacobson ve Kondo (1968)'a göre; çocuklar başlangıçta basit hareketleri taklit edebilir. Bağımsız çalışmaya başladıkları zaman anlamlı bilgi oluştururlar. Öğretmenin tanıttığı fikirlerden yeni deneyimler kazanır. Öğretmen tarafından fikirlerin tanıtımı oldukça önemlidir. Çünkü bu, öğrencinin bilgiyi organize etmesini ve amacı ile ilgili ilişkiye odaklanmasını sağlar (Aktaran: Carin ve Bass, 2001:118-119). Öğrenci bu basamakta kazandığı bilgi ile araştırma basamağında topladığı bilgileri birleştirerek bilgilerini analiz eder ve genellemelerde bulunur. Kısaca bu aşamada öğrenciler yeni fikirler geliştirirler.

3. Kavram Uygulaması Aşaması: Bu basamakta her iki safhada öğretmen tarafından tanıtılan bilgi yeni problem durumuna uygulanır. Yeni problem öğrenen tarafından oluşturulur veya öğretmen tarafından plânlanır. Öğrenciler öğrendikleri bilgileri farklı koşullardaki yeni durumlara transfer ederler. Böylece öğrenciler geliştirdikleri anlamı netleştirirler ve özenle düzenlerler. Bu yüzden kavram uygulama aşaması öğrencilerin keşifler ve tanıtılmış bilgilerden daha anlamlı bilgiler

yapılandırmalarına imkân verir (Carin ve Bass, 2001:118-119). Bu aşamada, kavram tanıtımı aşamasında geliştirilen fikirler veya kavramlar daha geniş bir boyut kazanarak fikirlerin uygulaması gerçekleştirilir. Uygulama safhası ilerledikçe de öğrenciler zihinsel ve fiziksel olarak gelişir ve becerileri artar.

2.7.3. 5E Eğitim Modeli

Bir diğer araştırma modeli ise, araştırma, fikir geliştirme ve fikri uygulama safhalarını içeren ve aslı Robert Karplus (1977) tarafından geliştirilen öğrenme halkasının dönüştürülmüş ve geliştirilmiş bir versiyonu olan “5 E eğitim modeli”dir. Model Barufaldi (1991) tarafından geliştirilmiş olup güdüleme, araştırma (keşfetme), açıklama, genişletme (derinleştirme) ve değerlendirme olmak üzere beş safhadan oluşur (Tinnin, 2000:43).

Barufaldi ve diğerleri (1991:2.1) geliştirdikleri bu 5E eğitim modelinin aşamalarını kısaca şu şekilde özetlemişlerdir:

1. **Güdüleme:** Öğrencilerin bir olaya veya soruya karşı mantıksal olarak motive edildiği ve bağlantı kurulmasına imkân sağlandığı aşamadır.

2. **Araştırma:** Öğrencilerin zihinsel ve fiziksel aktiviteleri gerçekleştirdiği aşamadır.

3. **Açıklama:** Öğrencilere makul çözümler ve cevaplar bulmaları için yardım edildiği aşamadır. Öğrenciler dinlemeleri ve ileride karşılaştıkları sorular için cesaretlendirilir.

4. **Derinleştirme:** Öğrencilerin yeni öğrendikleri kavramları uygulamalarına yardımcı olan olayların sunulduğu basamaktır. Buradaki kullanılan etkinlikler başka eşit durumları araştırmak için araç olarak kullanılır.

5. **Değerlendirme:** Öğrenciler kazandıkları kavramı veya beceriyi anlayıp anlamadığını gösterdiği basamaktır.

Aşağıda 5E eğitim modelinin basamaklarının daha ayrıntılı bir açıklaması verilmiştir.

1. Güdüleme: 5E modelinin ilk basamağı güdüleme etkinlikleriyle başlar. Geçmiş ve şu anki durumlar arasında bağ kurmalarını sağlamak için yapılır. Bu etkinlik ilkönce öğrencinin konuya ilgisini çekmek için şaşırtıcı bir olayla veya sorular ile başlanır. şaşırtıcı olay veya sorular öğrencilerin derse karşı ilgisini toplamak, motivasyonunu artırmak, merak duygusunu uyandırmak ve bireylerin problemi çözmeye yönelik cesaretlendirmek için sunulur (Friedl ve Koontz, 2005:11). Ancak ğretmen kavramlar ile ilgili tanımlama ve açıklama yapmadan sorular sorar. Öğrenciler ise, öğretmenin sorduğu soruyu cevaplamak için araştırma girişiminde bulunur. Konuya karşı merak duyar ve sorunun çözümünü düşünürler (Carin ve Bass, 2001).

2. Araştırma: Öğrencilerin probleme karşı ilgisini çekildikten sonra araştırma etkinlikleri yapılır. Araştırma aşamasında öğrenciler gözlem yaparlar, veri toplarlar, tahminlerini test ederler, yeni denenceler ve tahminler geliştirirler, bir problemi çözmek için hipotezler kurarlar ve bunları başkaları ile tartışırlar, süreçte ortaya çıkan görüş ve düşünceleri kaydederler, yaratıcı düşünmeye yönelirler. Bu aşamanın amacı öğrencilere somut nesnelere ve gözlenebilir olaylarla genel deneyimler sağlamaktır.

Öğretmen ğrencilerine güvenli bir ortam sağlamak, yönlendirilmiş ya da açık araştırmalar yapmalarına imkân vermek ve sürecin belirli aşamalarında sorular sorarak öğrencilerin varsa yanlış kavramlarını ortaya çıkarmak için rehber, koç ve kolaylaştırıcı rolündedir. Öğrencilere problemin cevabını bulmaları için takip edilecek safhaları açıklamadan sadece gerekli olan bilgileri sunar. Öğrencilerin işbirlikçi gruplar halinde çalışmaya yönlendirir, onları süreçte takip eder ve dinler. Öğrencilerin yaptığı yanlışlar direkt söylemeden önce onların doğruyu bulmasına yönelik uygun sorular sorarak ipuçları verir ve öğrencilere problemi çözmeleri için gerekli zaman tanınır. Öğrenciler derste oldukça aktiftirler. Işbirliki gruplar içersinde birbirleri ile etkileşim içerisinde fikirlerini özgürce tartışırlar, bunları test ederler, alternatifler geliştirirler ve her sonucu gözlemleyip fikirlerini kaydederler. Anında karar vermez, sonuçlarını düşünerek açıklama yaparlar (Carin ve Bass, 2001:126).

3. Açıklama: Öğretmen, öğrencilerin oluşturduğu soruların cevaplarını ve gözlemlerini anlamaları için onlara yardım eder. İlk olarak, öğretmen gördükleri şeyleri açıklamaları ve kendi ifadeleriyle anlatmaları için öğrencilere sorular sorar. İkinci olarak, direkt eğitimle, öğretmen olayla ilişkili bilimsel açıklamaları yapar. Böylece öğretmen araştırma ve güdüleme arasında bağ kurar ve öğrencilerin açıklamalarını oluşturmalarını sağlar. Sözlü metotlar yaygın olarak kullanılır (Carin ve Bass, 2001:126).

Öğretmen, öğrencilerin kavramları, süreçleri ve becerileri tanmasına imkânlar sağlar. Öğrenciler, diğer öğrencilerin yanıtlarını ve olası çözümlerini açıklamalı, diğerlerinin açıklamalarını eleştirel dinleyebilmeli ve sorgulayabilmelidir. Öğrenciler, öğretmenin açıklamalarını dinleyerek diğerlerinin açıklamaları ile karşılaştırmalı ve ön bilgileri ile yeni öğrendikleri bilgiler arasına bağlantılar kurarak kanıtlar ve açıklamalar ortaya koymalıdır. Öğretmen ise, gerektiğinde yeni kavramları açıklamalı, öğrencilerin yeni bilgilerini değerlendirmelidir.

4. Derinleştirme: 5E eğitim modelinin en yoğun sürece sahip olduğu aşamadır. Öğrencilerin kavramları keşfetmeleri için ek zaman sağlar. Öğrencilerin anlamlarını ve becerilerini genişletmeleri, yeni deneyimler yolu ile genişliğine ve derinliğine daha fazla anlam, bilgi ve beceri geliştirmeleri bu aşamada gerçekleşir. Bu basamak araştırma basamağının daha geniş bir hali gibidir. Bu basamakta öğrencilerin yeni bilgilerini uygulayacakları problemler ortaya atılır. Öğrenciler işbirlikçi gruplar içerisinde bu yeni problem durumu üzerinde çalışırken ön bilgilerini de kullanarak yeni bilgilerini daha iyi kavramış ve özümsemiş olurlar. Bu süreçte öğrencilerden soru sormada, çözüm önermede ve karar vermede öğrencilerin ön bilgilerini kullanmaları, kanıtlardan mantıklı sonuçlar çıkarmaları, bunları açıklamaları ve gözlemlerini kaydetmeleri beklenmektedir.

Bu aşamada, öğretmen becerilerini yeni durumlarda uygulanmasını destekler ve onları bu konuda güdüler. Öğrencilere kesin cevap vermek yerine onları uygun şekilde yönlendiren alternatif açıklamalar sunar. Aynı zamanda öğrencilere bu açıklamalarla kaynak gösterir. Öğrenciler yeni açıklamaların ışığında kazandıkları

deneyimlerini benzer durumlar için kullanma fırsatı elde ederler. Ön bilgilerini ve yeni bilgilerini kullanarak yeni durumla ilgili sorular sorar, plân yapar ve çözüm üretirler. Düşünme becerilerini yoğun şekilde kullanırlar. Topladıkları kanıtlardan mantıklı sonuçlar elde ederler. Araştırma, gözlem ve açıklamalarını kaydedip arkadaşları ile paylaşırlar.

5. Değerlendirme: Öğrencilerin öğrenmelerinin ve süreçle ilgili ortaya koydukları ürünlerin değerlendirildiği aşamadır. Bu aşamada öğrencilerin bilgiyi kullanması, diğer durumlara genelleyip genellemedikleri değerlendirilir. Ancak unutulmamalıdır ki öğretimin her safhasında değerlendirme yapmak esastır.

Bu süreçte öğretmen; öğrencileri gözler, onların bilgi ve becerilerini değerlendirir, düşüncelerinde oluşan değişimlere ilişkin kanıtlar arar, kendi kendilerine yaptıkları süreç becerilerini ve öğrenmelerini değerlendirmelerini izler ve gerektiğinde kanıt aramak için açık uçlu sorular sorar. Öğrenci, bu aşamada ölçülen ve değerlendirilen konumunda olmasına rağmen kendi kendini ve arkadaşlarını da değerlendirerek aktif bir durumdadır. Ayrıca öğretmenin sorduğu sorulara araştırması sonucu elde ettiği bilgi ve beceriler ışığında cevaplar verir. Öğrenciye geri dönütler vermek için öğretmen değerlendirmeyi, kâğıt-kalem testlerini ve performans değerlendirme araçlarını kullanarak gerçekleştirmelidir.

2.7.4. Kavramsal Değişim Modeli

Zihinsel bir yapı olarak kavram; kişinin herhangi bir nesne ya da konu hakkındaki bilgilerini organize etmesi, bu bilgileri başka bilgilerden ayırt etmesi ve başka bilgilerle ilişkilendirmesidir (Klausmeier, 1990:94). Kavram olarak kullanılan kelimeler, herhangi bir dilde iletişim aracı olarak kullanılırlar. Öğrenmenin en önemli amacı öğrencilere belirli kavramları kazandırmaktır. Kavram yanılgısı ise eğitimin en büyük problemlerinden biridir. Eksik ve yanlış öğrenilen kavramlar öğrencilerin gelecek öğrenmelerini de olumsuz yönde etkilemektedir.

Posner ve meslektaşları (Posner, Strike, Hewson, & Gertzog, 1982), bireylerin kendi mevcut kavramlarını nasıl terk edip de yeni ve bilimsel kavramlara doğru

hareket ettiklerini açıklamak için, öğrencilerin henüz tamamlanmamış kendi bilgilerini yeniden organize etmeleri ya da terk etmeleri gerektiği şeklinde yapılandırdıkları kavramsal değişim kuramını oluşturmuşlardır. Driver (1994), kavramsal değişim öğreniminin toplumsal olarak oluşturulduğunu belirtmektedir. Bilimdeki kavramsal değişim öğrenimi, çelişkili olaylar kullanarak öğrencilerin ortak kavramlarının kısıktırılması yoluyla canlandırılacak bilişsel süreçlerden çok kişisel ve toplumsal süreçleri içermektedir. Driver (1994)'a göre, öğrencilerin ortak kavramları farklı toplumsal durumlarda incelenmelidir. Strike ve Posner (1992), kavramsal değişim öğrenimi üzerine yeni oluşturdukları kuramsal modelde, geniş bir etkenler aralığını dikkate almaktadırlar. Öğrencilerin motivasyonel hedeflerinin ve kavramsal değişim öğrenimindeki toplumsal etkenlerin oynadıkları rollerin “sabit ve dinamik bir etkileşim ile gelişim” olarak görülmesi gerektiğini söylemektedirler (Qian ve Alvermann, 2000:60-61).

Anlamalı bir öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için yeni elde edilen kavramlar ile daha önce kazanılan kavramların yeniden düzenlenmesi gerekir. Öğrencilerin öğrendiklerini içselleştirebilmeleri için Posner ve meslektaşları (1982) tarafından dört koşul önerilmiştir (Aktaran: Tatar, 2006:106). Kavramsal değişimin olması için;

- a) Bireylerin var olan bilgilerinin onlara yetmediğini hissetmeleri,
- b) Yeni öğrenilen bilginin başta minimum düzeyde de olsa anlaşılması,
- c) Bireyin bilgiyi akla yatkın olarak görmesi ve yeni bilginin problem çözmek için kullanılması,
- d) Yeni bilginin öğrenciyi yeni araştırma alanlarına yönlendirmesi gereklidir.

Kavramsal değişim modeli gerçek öğrenmeyi gerçekleştirir. Araştırma sürecine uygun olan bu model çeşitli öğrenme yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Matthews ve Keating, 1999:36). Bu modeli tercih eden öğretmen, öğrencilerin kendi dünyaları etrafında tanımlama, açıklama veya tahmin yapmalarında bilimsel-kavramsal şemalarını kullanarak, onları güdüleyen sınıf etkinlikleri oluşturur. Açıklama yapma gibi karmaşık etkinlikler kavramsal anlamayı gerektirir.

Daniel Neale'in (1987) kavramsal değişim modeli yedi basamak içerir. Çeşitli basamaklar Karplus'un öğrenme halkası ile birleştirilmiştir. Karplus'un modelindeki araştırma basamağı Neale'nin modelinde araştırma ve aktiviteler olarak adlandırılan basamak, Karplus'un modelindeki açıklama basamağı Neale'nin modelinde gelişim olarak adlandırılan basamak olarak çevrilmiştir. Neale'nin modeli etkili öğrenme için gerekli koşulları sağlar. Öğretmenle iletişim kavramsal değişimi kolaylaştırır. Bu model yedi aşamadan oluşur (Carin ve Bass, 2001:128).

1. Tanıtım Aşaması: Bu aşamada öğrenciyi güdülemek için dersin amacı, içeriği ve etkinlikler öğretmen tarafından sunulur.

2. Gözden Geçirme Aşaması: Bu aşamada ise öğretmen öğrencilerinin var olan bilgilerini gözden geçirip kullanmaları için dersle ilgili tartışma ortamı oluşturur.

3. Gelişim Aşaması: Bu aşamada öğretmen tarafından problem veya bilgi sunulur, fikirler geliştirilir ve öğrencilerin bilgileri, tartışmaları ve açıklamalarından bilgi sağlanır. Bu basamak araştırılacak olan olgunun anlaşılması için gerekli şemaların oluşturulmasıyla başlar.

4. Araştırmalar ve Etkinlikler Aşaması: Bu aşamada öğrenciler fikirlerini test etmek için materyallerle çalışırlar. Bu aşamada geniş çaplı araştırma etkinlikleri yapılır. Öğretmenler sorular, öneriler, ipuçları ve gerekli bilgileri sağlayarak rehberlik yaparlar.

5. Sunum Aşaması: Bu aşamada öğrenciler sözlü ya da yazılı olarak etkinliklerin sonuçlarını sunarlar. İletişimin doğru şekilde kurulması bu aşamada dikkat edilmesi gereken en önemli noktadır.

6. Tartışma Aşaması: Bu aşamada etkinliklerden elde edilen sonuçlar tartışılır. Öğretmen öğrencilerinin notlarında veya tartışmalarında yanlış ve eksik kavramlarla karşılaşabilir. Bu aşamada bunları düzeltme yoluna gider.

7. Özet Aşaması: Sonuçlar ve bulgular diğer derslerle bağlantılı olarak özetlenir.

Neale (1987) kavramsal değişim modelinde; kullanılan içeriğin, öğrencilerin doğanın belirli inanılmazlıkları hakkında ve daha güçlü, bilimsel bir şekilde doğru kavramsal modellerin geliştirilmesine karşı sahip oldukları zihinsel şemalar çerçevesinde düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu süreçte öğretmenin, öğrencilerin daha önce sahip olduğu yanlış kavramları terk etmeleri için ve doğru kavramları öğrencilerin yapılandırmaları için öğrencilerin düşüncesini tanılama rolünü üstlendiğini ifade etmiştir. Öğrencinin ise, sınıf tartışma ve etkinlikleri aracılığı ile anlam yapılandırmasını gerçekleştirme rolünün olduğunu belirtmiştir. Etkinlik ve materyallerin şaşırtıcı olayların sunumunda, önceki bilgilerle çelişen durumlarda modeller oluşturmada kullanılması gerektiğini açıklamıştır (Carin ve Bass, 2001:129).

2.7.5. Alberta Araştırma Modeli

Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı için bir model seçme ve kullanma oldukça yararlıdır. Bu modellerden biri de, Kanada’da geliştirilen ve Alberta öğrenmesinin bir kolu olan “araştırmaya odaklanma modeli”nin (1990) bir uzantısı araştırma ve uygulama üzerine temellendirilmiş “Alberta araştırma modeli”dir. Bireysel veya grup olarak yapılan kütüphane araştırmalarına oldukça uygun olan ve süreç üstüne düşünmeye odaklanan bu model, plânlama, düzeltme, işlem, yaratma, anlatma ve değerlendirme olmak üzere 6 aşamadan oluşur (AL, 2004:7; Branch ve Solowan, 2003:6-7).

Özellikle kütüphanelerde yapılan araştırmalarda kullanılmak üzere geliştirilmiş olan ve daha çok araştırmanın her aşamasında süreç üstüne odaklanan Alberta araştırma modelinde öğrenciler çeşitli bilgiler, beceriler ve stratejiler kazanırlar. Bu beceri ve stratejiler başka öğrenme durumlarında öğrencilerin araştırmalarını destekler ve daha gerçek anlama ve öğrenmeyi sağlar.

Alberta araştırma modelinin altı aşaması ve özellikleri kısaca şu şekilde özetlenebilir (AL, 2004:12; Branch ve Solowan, 2003:6-12):

1. Plânlama: Araştırma için plânlama, oluşturulan başarılı bir araştırma projesinin temelini sağlar. Plânlama zamanında öğretmenler öğrencilere bütün süreç boyunca devam edecek bir araştırma sorusu seçmek için gerekli desteği sağlayabilir. Ayrıca plânlama safhasında öğrencilerin değerlendirme için kriterler geliştirmekle tercihleri paylaşma dönemlerinde dinleyicilerin ihtiyaçlarını belirlemekle ve bilgiyi yeniden düzenleme için plânlamayla meşgul olması gerekir. Öğrenciler ise bu aşamada araştırmaya dayalı öğrenme projelerinin temel amacının öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmek olduğunu anlarlar. Öğrencilerin ilgisinin ve merakının başladığı aşamadır.

2. Düzenleme: Bu aşamada öğrenciler sahip olduğu ve istedikleri bilgi hakkında düşünürler. Araştırmanın odağını yani konularını tespit etmeden önce bilgi hakkında düşünmek ve araştırmak için önemli bir zaman harcamaları gerekebilir. Bu aşamada öğrenciler, aktif bir şekilde seçmeyi düşündükleri konu ile ilgili bilgi araştırması yaparlar. Öğrencilerin araştırmak için belirlediği konunun devam etmesine karar verir veya isterse bu aşamada değiştirebilir. Genellikle öğretmenlerin araştırma sürecinde en rahat olduğu an, aşamalarının yeniden düzenlendiği aşamadır. Düzenleme aşamasında, öğrencilerin yenilenen kaynakların yerleştirilmesi ile ilgili stratejileri ve becerileri öğrenmeleri gerekir. Öğretmenlerin, fazla bilgi yüklemesinin bir sonucu olarak kafası karışan ve hüsrana uğrayan öğrencileri desteklemek için özellikle yardımcı olmalıdırlar.

3. İşlem: Bu aşama, öğrencilerin araştırma için bir “odak” yani öğrencinin araştırmaya karar verdiği konu alanını bulması ile başlar. Araştırma sürecinin en zor aşamasıdır. Öğrencilerin araştırma sorularını karşılamak için onu kişiselleştirmeleri ve kaynaklardan gereken bilgiyi almaları işlemi burada gerçekleşir. Öğrenci kaynaklardan bilgiyi seçmede bu aşamada oldukça zorlanır. Öğretmen bu süreçte öğrenciye verileri nasıl karşılaştıracakları ve sentezleyecekleri konusunda gerekli yardımı yapmalı, meydana gelebilecek düzensizlikleri ortadan kaldırmalıdır.

4. Yaratma: Bu aşamada öğrenciler bireysel olarak eşsiz bilgilerini sentez ederler ve düzenlerler. Öğrenciler kendi kelimeleri ile fikirlerini ifade eder,

kendilerine yardım edebilecek tartışmaları gerçekleştirirler. Öğrenciler geliştirmiş oldukları veya onlar için sağlanan çeşitli çalışma kâğıtlarına göre bilgiyi; zaman, düzen, sebep ve sonuç olarak sınıflandırır. Öğrenciler bilgilerindeki tutarsızlıkları veya yetersizlikleri ararlar ve problemler düzeltmek için bilgiyi yerleştirirler. Bu safhada öğrenciler bir ürün yaratırlar. Öğretmenler bu aşamada öğrencilerine güven aşırlar. Ayrıca öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarmasına imkân veren beceri ve stratejileri öğretirler.

5. Paylaşma: Bu aşamada öğrenciler özel bir dinleyici için anlamlı bir tarzda araştırma ürünlerini sunarlar. Şayet öğrencilere araştırma süreci boyunca yeterli destek verilir ise ortaya çıkardıkları ürünler ile övünürler; formatı veya başkalarını umursamadan onu paylaşmaya hevesli olurlar. Öğretmenin plânlama aşamasında paylaşmanın nasıl gerçekleştirileceğini belirlemiş olması gerekir. Araştırma konusunda gerekli tecrübeyi edinmemiş olan öğrencileri için küçük grup paylaşımı tercih edilmelidir. Ayrıca her öğrencinin bütün sınıfla paylaşımı çok daha verimlidir fakat zaman alıcıdır.

6. Değerlendirme: Sonuçta öğrenciler bir araştırma projesini tamamladıklarında rahatlar ve mutlu olurlar. Öğrenciler bu süreçte yeni anlamlar ve beceriler kazanmışlardır. Ortaya çıkardıkları ürünün ve araştırma sürecinin değerlendirilmesini isterler. Dolayısıyla değerlendirme aşamasında, araştırmanın ürünü kadar sürecin değerlendirmesi de önemlidir. Vurgulama bazen içeriği veya süreci öğrencilerin anlaması üzerine olabilir. Değerlendirmenin sonuç (summative) değerlendirme olmaması gerekir. Araştırmanın en çok sıkıntılı olan yönlerinden birisi değerlendirmelerin süreçten çok sonuçla yani ürünle ilgili olmasıdır. Araştırma sürecini iyi anlamak için öğrencileri anlamak ve kritik değerlendirme soruları sormak gerekir. Araştırma sürecini basamaklarını iyi belirlemek ve süreç hakkında öğrencilerin duygularını almak gerekir.

Araştırmaya dayalı öğrenmenin önemli ve olağanüstü modellerinden bir diğeri ise Schwartz (1999) tarafından plânlanan “yıldız mirası”dır. Yıldız mirası öğrenmenin birbiri ardı sıra gelen karmaşıklığı içerisinde öğrenen ve öğreticiye takip etmeleri gereken bir plân sunar. Yıldız mirası şu basamaklardan oluşur (Luke, 2004:18):

- a) İleriye bakma ve geriyi yansıtma
- b) Meydan okuma
- c) Fikirler üretme
- d) Çok yönlü bakış açıları
- e) Araştırma ve gözden geçirme
- f) Cesaretini sınama
- g) Genele yayma

Bizim kısaca değindiğimiz ve daha birçok araştırma modelleri de ortak özellikleri paylaşmaktadır. Herhangi bir araştırma sürecinde araştırma ilk önce problemin var olduğunu ve onu çözme yolunda mücadele gerektiğini tanımakla başlar. Öğrenenler merakını uyandıran ve şaşırtan veya zihinlerinde bir soru canlandıran bir şeyleri fark ederler. Öğrenenler süreç esnasında sürekli gözlem, sorular oluşturma, tahmin etme, hipotezleri test etme, teoriler yaratma, kavramsal modeller oluşturma gibi birçok faaliyetin içinde yer almaları gerekir.

2.8. Araştırmaya Dayalı Öğrenmede Öğrenci ve Öğretmenin Roller

Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımını kullanıldığı sınıflarda öğretmen ve öğrencilerin rolleri geleneksel öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı sınıflardan farklıdır. Bu yaklaşımı temel alarak ders işlenen sınıflarda öğretmen ve öğrencilerin rollerini bilmesi ve benimsemesi uygulamanın başarısı açısından oldukça önemlidir.

2.8.1. Araştırmaya Dayalı Öğrenmede Öğrenci Roller

Araştırmaya dayalı öğrenmede öğrenciler, geleneksel sınıflardaki rolleri gibi pasif değildirler. Öğrenciler araştırma süreci boyunca tüm safhalarda aktiftirler. Araştırarak, sorulara cevaplar bularak öğrenmelerinde gerekli sorumluluğu üstlerine alırlar. Kavramları kendileri keşfeder, hedeflerine nasıl ulaştıkları ve materyalleri üzerinde öğrendiklerini söyleyebilirler ve bu alanda uzmanlaşırlar (Alvarado ve Herr, 2003:23).

Öğrenciler araştırma sırasında bir bilim adamı rolüne bürünerek araştırma, gözlem, değişkenleri kullanma, soru sorma ve tahmin yapma becerilerini öğrenirler.

Araştırmaya dayalı öğrenme ile meşgul oldukları zaman sonuçları göstermek ve tahminlerini test etmek için birlikte çalışırlar. Böylece fikirlerini paylaşırlar ve başarılı olmak için gerekli bilgiyi kazanmada birbirlerine yardım ederler. İşbirliği içerisindeki öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşim üst düzeyde olduğu için soru soranın ve dinleyicinin farklı rollerini benimseyebilir ve kendileri tayin edebilirler. Ayrıca bu durum dinleme becerilerini geliştirir. Öğrenciler öğrenmek için daha iyi motive olurlar ve öğrenme hakkında daha çok olumlu tutuma sahip olurlar (Sardilli, 1998:5-7).

Araştırmaya dayalı öğrenme süreci ile öğrencilere kazandırılmak istenen en önemli davranış; öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeleri, yaşam boyu öğrenen, araştıran, sorgulayan, eleştirel ve yaratıcı düşünen birey olarak yetişmeleridir. Bu davranışları kazandırmak için araştırma sürecinde öğrencilerin gerçekleştirmesi gereken eylemleri Harlen (2004:7) aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Materyallerin, olayların ve konuların araştırmasına katılmak
- Fikirleri paylaşarak ve birlikte anlamlar yapılandırarak işbirlikçi gruplar ile çalışmak
- Sorular ortaya atmak ve soruların cevaplarını inceleme yoluyla nasıl düşünebileceğini düşünmek
- Gerçekleştirilen gözlemlere olası açıklamalar önermek
- İnceleme/aktif araştırma yoluyla olası açıklamaların arkasındaki fikirlerin nasıl test edilebileceğini veya soruların cevaplanabileceğini akıl etmek
- Fikirleri test etmek için incelemeler plânlamak ve yürütmek, uygun gözlemler ve ölçümler yapmak veya kanıt toplamanın diğer yollarını kullanmak
- Uygun şekilde notlar tutmak ve kaydetmek
- Sonuçları açıklamaya çalışarak, onları test edilen fikirlerle ve yöneltilen sorular ile ilişkilendirmek
- Ne yaptıklarını, dinleme ve diğerlerinin fikirlerini paylaşarak, birbirleri ile iletişim kurmak

- Araştırmanın yöntemini ve fikirlerindeki herhangi bir değişikliği yansıtmak

Araştırmaya dayalı öğrenmede öğrencilerin gerçekleştireceği bu eylemler, daha çok öğrencilerin kendi sorularını geliştirdikleri ve kendi incelemelerini tasarladıkları açık araştırmalardaki öğrencilerin rollerini yansıtmaktadır. Böyle bir araştırma ilköğretim düzeyinde nadiren mümkündür. İlköğretimde öğrencilerin araştırma ile ilgili deneyim kazanmaları için daha çok öğrencilerin öğretmenler tarafından tanımlan soruları veya sorunları araştırdıkları yönlendirilmiş araştırmalar kullanılmalıdır.

İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde kavramsal değişim modeli kullanılarak gerçekleştirilecek bir araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile işlenen bir ders sürecinde öğrencilerin rollerini şu şekilde açıklayabiliriz:

1. Öğrenci, araştırma sürecinin her bir aşamasına etkin olarak katılmalı, bir bilim insanı gibi çalışmalı, derse karşı ilgi ve motivasyonu yüksek olmalı, kendi öğrenmesinden kendisi sorumlu olmalıdır.
2. Öğrenciler, öğretmenin konuya/probleme ilgi çekmek, merak uyandırmak ve ön bilgilerini yoklamak için hazırlayıp sunduğu bir olayı veya şaşırtıcı soruları dikkatle dinlerler ya da görsel sunuyu izlerler. Böylece konuya ilgi ve merak duyarlar. Sürece aktif bir şekilde katılarak kendilerine yöneltilen sorulara geçmiş bilgilerine göre cevaplar verir, tartışır ve tahminler yaparlar.
3. Araştırmanın ne ile ilgili olacağı üzerine tahminlerde bulunan öğrenciler, işbirliği grupları içerisinde araştıracakları konuyu veya problemi tartışır ve bu konu ile ilgili olan, yapılacak etkinlik için sınıfa getirilen örnek materyalleri incelerler.
4. Öğretmenin yaptığı açıklamaları dinleyerek öğrenciler araştırmayı plânlar, konu ile ilgili problemler yaratırlar, araştırma ile ilgili görev paylaşımından sonra etkinlik için gerekli hazırlığı yaparlar.
5. Plânlamaları doğrultusunda çeşitli bilgi kaynaklarından (internet, kütüphane vb) ulaştıkları bilgileri toplarlar, bilgileri kaydederler ve birçok kaynaktan elde ettikleri bu bilgileri analiz ederek ve sentezleyerek rapor haline getirirler.

Bu bilgileri grup üyeleri ile paylaşırlar. Elde edilen bilgiler doğrultusunda yapılacak olan etkinlik yani ortaya konulacak olan ürün için tekrar plânlama yaparlar.

6. Ürünlerini işbirliği grupları içersinde hazırlarken çeşitli materyaller kullanırlar. Elde ettikleri bilgileri yaratıcılıklarını, eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini kullanarak makale, haber, günlük, çizim, grafik, tablo gibi ürünler ortaya koyarlar. Bu çalışmalarını yaparken küçük birer bilim insanı gibi çalışırlar. Süreç esnasında Sosyal Bilgiler ile ilgili çevresindeki insanların da fikirlerini alır ve onlar ile tartışırlar.
7. Öğrenciler hazırladıkları ürün ve raporlarını çeşitli yollarla arkadaşlarına, öğretmenlerine ve ailelerine sunarlar. Böylece araştırma sürecindeki sorumluluğunu paylaştıklarında, ortak bir ürün ortaya koyduklarında ve sunumlarını birlikte yaptıklarında öğrenci-öğrenci etkileşimi üst düzeyde olur; birbirlerinin eksiklerini tamamlarlar, birlikte öğrenir ve bilgilerini yapılandırırılar, kendilerine olan güvenleri ve özsaygıları artar.
8. Öğrencilerin ürün ve raporlarını paylaşmalarından sonra öğretmenin hazırladığı sorulara cevap vererek tartışmaya katılırlar. Bu aşamada önceki bilgiler ile yeni elde ettikleri bilgiler arasında bağ kurarak açıklamalar yaparlar. Yeni bilgilerini yapılandırırken bu bilgileri tekrar gözden geçirir ve sonraki öğrenme ve araştırmalar için hazır hale getirirler.
9. Öğrenciler; yapılan çalışmalarını, ürünleri ve kendi görüşlerini öğretmen ile birlikte değerlendirirler. En sonunda ise öğrenciler araştırma konusunu özet olarak yazarlar.

Sonuç olarak öğrenciler yaptıkları araştırmalarda bilimsel çalışma yöntemlerini kullanarak bir bilim adamı gibi hareket ederler ve hem zihinsel hem de devinişsel olarak süreç içinde aktif olur ve çeşitli becerilerini geliştirirler.

2.8.2. Araştırmaya Dayalı Öğrenmede Öğretmen Roller

Araştırmaya dayalı öğrenmede öğretmenin rolü geleneksel sınıflardaki rolüne göre oldukça farklıdır. Öğretmen geleneksel sınıflardaki kitap aracılığı ile ve içeriğin dışına çıkmadan bilgi aktarıcı rolünden tamamen çıkmıştır. Daha çok öğrencilerin

süreç içerisinde gözlemlerini, tahminlerini, sonuçlarını kolaylaştırır. Bilgi ve gerçeği vermek öğretmenin görevi değildir. Onun görevi öğrencilere rehberlik etmektir (Sardilli, 1998:8-9). Araştırma sınıfındaki öğretmen, genellikle farklı tip sunumlar yapan, değişik soru teknikleri kullanan, vücut dilini iyi kullanan ve öğrencilerini iyi şekilde organize eden bir öğretmendir (Llewellyn, 2002:59).

Joyce (1996) araştırmaya dayalı öğrenmede öğretmenin en önemli görevlerinden birisinin araştırma sürecini vurgulayarak ve öğrencileri bunu yansıtmaları konusunda teşvik ederek araştırmayı sürekli desteklemek olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmen, öğrencileri hipotezi çalıştırmaya, bilgiyi açıklamaya ve oluşumların geliştirilmesine doğru yönlendirmeyi hedeflemesinin gerekliliği üzerinde durmaktadır (Lim, 2001:30).

Öğretmen öğrencilere bir plân ve hedef sağlar. Fakat hedefe ulaşılabilecek yolun seçimini öğrenciye bırakır. Öğrenciler kendi oluşturdukları araştırma soruları aracılığı ile bireysel veya işbirliği içerisinde problem çözmeyi gerçekleştirme sürecinde öğretmenin işi, soru sorma teknikleri vasıtası ile onların sorunlarına ve sorularına sorularla cevap vermek, gerekli yerlerde onlara müdahaleler yapmaktır. En önemlisi de öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve işbirlikçi öğrenme becerilerini geliştirmektir (Alvarado ve Herr, 2003:23).

Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı aracılığı ile öğrencilerinin bağımsız öğrenenler olması için çaba gösteren öğretmenlerin, araştırma sürecinde gerçekleştirmesi gereken eylemleri Harlen (2004:7) aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Öğrencilerin direkt olarak kullanabilecekleri bilgi kaynaklarını, materyalleri ve deneyimleri sağlamak
- Araştırmalarda öğrencilerin ihtiyaç duyacakları araç-gereç ve materyallerin kullanımını göstermek
- Öğrencilerin mevcut anlamalarını ve ne bulduklarını, nasıl anlattıklarını ortaya çıkarmak için açık ve kişi merkezli sorular sormak

- Öğrencilerin nasıl inceleme yoluyla fikirlerini test edecekleri, sorularına cevap verecekleri veya ikinci bir kaynaktan kanıt bulacaklarını akıllarına getirme üzerinde meşgul olmak
- Gerekli olduğu yerlerde, fikirlerin adilce test edilmesi için plânlamada öğrencilere yardım etmek
- Öğrencilerin fikirlerini dinlemek ve onları ciddiye almak
- Ne bulduklarını ve nasıl açıklayacaklarını düşünmeleri hakkında öğrencileri cesaretlendirici sorular sormak
- İşbirlikli öğrenme ve diyalogsal konuşma için fırsat ortamları oluşturmak
- Öğrencilerin incelemelerden elde ettikleri kanıtları açıklayıcı alternatif fikirler oluşturmak
- Gözlem, araştırma, sorgulama ve etkileşimle öğrencilerin gelişen yetenek ve fikirleri hakkında bilgi toplamak.

Araştırma öğretmeni yaratıcı olmayı, pratik düşünmeyi ve diğer öğretmenlerle sürekli etkileşim içinde olmayı gerektirir. Sergiovanni (1996)'ye göre; iyi bir öğretim için öğretmenler, problemleri analiz edip kullanarak bilgi oluşturabilmeli, durum değerlendirmesi yapıp karar verebilmeli ve kendi uygulamaları hakkında diğer öğretmenlerin fikirlerini almalıdır. Bu nedenle öğretmenler birbirlerini desteklemek, cesaretlendirmek ve disiplinler arası bütünleşmeyi sağlamak için iletişim kurmalıdır. Derslerindeki deneyimlerini, başarı ve başarısızlıklarını paylaşmalıdır (Aktaran: Llewellyn, 2002:118).

İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde kavramsal değişim modeli kullanılarak gerçekleştirilecek araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile işlenen bir ders sürecinde öğretmenlerin rollerini şu şekilde açıklayabiliriz:

1. Öğretmen, araştırma sürecinin her bir aşamasında araştırma sürecini izlemeli, öğrenciler için ortamı hazırlamalı, gerekli yerlerde öğrencileri yönlendirmeli, onları motive etmeli kısaca bir koç gibi süreci yönetmeli yani rehber olmalıdır.
2. Öğrencilerin konuya ilgi ve dikkatlerini çekecek, merak uyandıracak bir olay veya sorular ya da görsel bir sunu hazırlamalı ve öğrenciye sunmalıdır.

Şaşırtıcı olay veya durumla ilgili öğrencilere beyin fırtınası yaptıracak gerekli sorular sorar ve onları düşünmeye yönlendirir. Öğrencilerin fikir ve düşüncelerini açıklamaları için tartışma ortamı yaratır ve araştırma ile ilgili tahminlerde bulunmalarını sağlar.

3. Araştırma için öğrencilerin işbirliği grupları oluşturmalarını sağlar. Konu ve problem ile ilgili olan örnek materyaller bulur ve bunları öğrencilerin sınıfta incelemesini sağlar ve materyaller ile ilgili gerekli sorgulamayı yaptırır.
4. Araştırma süreci ile ilgili gerekli açıklamaları yapar ve öğrencilerin araştırmayı plânlamasına yardımcı olur.
5. Öğretmen, öğrenci gruplarının yaptıkları araştırmalarda ulaştıkları kaynakları birbirleri ile paylaşmalarını, görev paylaşımlarını ve plânlamalarını gözden geçirmelerini sağlar. Gerekirse öğrencilerin internette arama yapmalarına yardımcı olur. Öğrencilerin bilgi alabilecekleri kaynak kişilere yönlendirir. Öğrencilerin mutlaka ulaşmaları gereken öncelikli kaynaklar varsa o kaynakları tavsiye eder. Kaynak tarama ve kaynaktan ihtiyacı olan bilgiyi bulup alma hususlarında öğrencilere gerekli rehberliği yapar. Araştırma sürecinde öğrencilerin yaptıkları araştırmalar ile ilgili şüpheli ve açık uçlu sorular sorar, ipuçları verir.
6. Öğretmen, öğrencilerin araştırarak bulup rapor haline getirdikleri bilgileri birbirleri ile paylaşmalarını sağlar. Yeni kazanılan bilgiler doğrultusunda ortaya konulacak olan ürün ile ilgili plânlamalarına yardımcı olur. Hazırlanan ürünlerde öğrencilere çeşitli ipuçları vererek uygun yönlendirmeler yapar.
7. Öğretmen, öğrenciler tarafından ortaya konulan ürün ve raporların sunulması için ortamlar yaratır. Konu veya ünite sonunda öğrencilerin bu ürünlerini, araştırma raporlarını ve süreci yansıtan materyallerini uygun bir yerde sergilenmesini sağlar.
8. Öğretmen konunun daha iyi öğrenilip bilgilerin kullanılması ve öğrencilere farklı bakış açıları kazandırmak için sınıfta tartışma ortamı yaratır. Tartışmada kullanılacak olan soruları daha önceden hazırlar, bu soruların açık uçlu ve öğrenciyi düşünmeye sevk eden üst düzey sorular olmasına özen gösterir. Sorular sorulduktan sonra öğrencilerden gelen cevaplara göre sorular

genişletilir, öğrencilerin eski bilgileri ile yeni öğrenilen bilgiler arasında bağ kurmaları için uygun yönlendirmeleri yapar.

9. Son olarak ise öğretmen, yapılan çalışmalarını, ürünleri ve öğrenci görüşlerini öğrenciler ile birlikte değerlendirir. Böylece sürecin de değerlendirilmesini gerçekleştirir. Konuyu diğer dersler ile bağlantılar kurarak özetler ve öğrencilerin konunun özetini yazmalarını sağlar. Daha sonra yapılacak olan araştırmalar ve öğrenmeler için öğrencileri motive eder ve cesaret verir.

Araştırmaya dayalı öğrenmeyi gerçekleştiren öğretmenler sürecin her aşamasında sürekli olarak öğrenciyi cesaretlendirmeli, onlara kılavuzluk yapmalıdır. Öğrencilere içerik hususunda özgürlük tanınmalı, öğrencilerin öğrenme konusunda motive olmasını sağlayan doğal meraklarını süreç esnasında hep zinde tutmalı ve öğrenci ihtiyaçları çerçevesinde müfredatı şekillendirmelidir. Ancak bunları sağlayabilmesi için öğretmenin geniş bir bilgi ve beceri birikimine sahip olması gerekir. Darling ve Hammond (1999) günümüz öğretmenlerinin ihtiyaç duyduğu yeterlilikleri şu şekilde sıralamaktadır (Aktaran: Lim, 2001:15):

- Öğretmenler, öğrenme sürecini hakkında yeterli bilgiye ve öğrenme metotları ile ilgili gerekli donanıma sahip olmalıdır. Çünkü öğrencilerin öğrenme düzeyleri birbirinden oldukça farklıdır.
- Öğretmenler, sınıflarındaki öğrencilerin özel eğitimsel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için, iyi bir alan bilgisine sahip olmalıdır.
- Öğretmenler, farklı öğrenme stiline ve farklı bilgi düzeyine sahip öğrencilere verimli olarak öğrenme stratejilerini uygulayabilmek adına iyi bir müfredat geliştirme bilgisine sahip olmalıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerine daha fazla karmaşık beceri ve çeşitli bilgiler kazandırma konusunda model olmalı ve öz-yönetimli öğretmenler olmalıdır.

Öğretim oldukça karmaşık bir süreç olup çeşitli değerlere, farklı geçmişlere ve öğrenme teorilerine dayanan çoklu bir bakış açılarını içermektedir. Öğrencilere araştırmaya dayalı öğrenmeyi öğretecek öğretmenin elinde bir aşının el kitabı tarzında bir çözüm bulunmamaktadır. Bunu öğretebilmek için öğretmenlerin çeşitli

becerilere ve gerekli olan bilgi birikimine sahip olmalısı gerekir. Öğretimi ve öğrenimi analiz edebilme becerisi tüm öğretmenlerde olması gereken önemli bir beceri olup, öğretmenlerin öğretimin karmaşıklığını anlamalarına ve sorunların üstesinden gelmelerine yardımcı olur. Ayrıca yeterli araştırma becerisi ve bilgisi olmaksızın öğretmenlerin, araştırmaya dayalı öğrenmeyi öğrencilere sağlıklı bir şekilde vermeleri ve karmaşık durumların üstesinden gerekli zaman dilimi içerisinde gelmeleri mümkün değildir.

Robert F. Bibens (1980) araştırma teknikleri ile deneme yapmak isteyen öğretmenlere bir takım ipuçları önermektedir (Aktaran: Orlich ve diğ., 1990:313-314). Bir öğretmen olarak;

1. Öğrencilere ve içeriğe odaklanın.
2. Eğitimi düzenleyin, fakat belli bir program ile ilgili fikirlere hakim olan öğrencilere sahip olacağınızı beklemeyin.
3. Öğrenci cevaplarını onaylayın; eğer cevaplar uygun değil ise sorular sorarak öğrencilerinizi yönlendirin.
4. Önceden bir çözüm getirilmiş olsa bile, her öğrenci tarafından araştırmanın tüm adımlarının yapılıp yapılmadığından emin olun.
5. Her öğrenciyi asıl çözümün dışındaki diğer anlamları da araştırmaları için destekleyin.
6. Verilen öğrenci cevaplarına karşı “Neden?” diye sorun. Böyle bir durumda öğrenci sonucu belirlemek için kullanılan bütün adımları yeniden gözden geçirmelidir.

Sonuç olarak Bibens (1980)'in önerilerine baktığımızda araştırma sürecinde öğretmen tamamen pasif durumda değil, bilakis oldukça hareketli ve enerjik bir durumdadır. Öğretmen eğitim programlarında belirtilen içerikten araştırmaya dayalı öğrenmeye uygun olan konuları seçerek öğrenmeyi öğrencinin merkezine alarak plânlar. Araştırma plânlamasını öğrencinin ilgisini çekecek ve öğrencide merak uyandıracak tarzda yapılandırır, plâni esnek tutar. Araştırma sürecinde özellikle öğrenci ve öğretmen soruları çok önemlidir. Öğretmen, öğrencileri üst düzey düşünmeye sevk edecek sorular hazırlar, öğrencilerin verdiği cevapları onaylar,

uygun olmayan cevaplara yönelik sorular sorarak ve gerekli ipuçları vererek öğrenciyi doğru cevabı bulmaya yönlendirir. Öğrencileri süreç esnasında işbirliği grupları içerisinde birlikte çalışmaya teşvik eder ve sürekli öğrenciye olumlu dönütler verir. Araştırma için uygun ortamlar düzenler ve gerekli olan tüm materyalleri sağlar. Öğrencilerin elde ettikleri bilgileri kullanmaları ve hayatla bütünleştirmeleri için uygun etkinlikler hazırlar ve öğrencilerin bilgiyi çeşitli şekillerde kullanmalarını sağlar. Süreç sonunda öğrenci ile birlikte sürecin ve ürünün değerlendirmesini yapar.

2.9. Araştırmaya Dayalı Öğrenmeyi Kullanan Sınıfların Özellikleri

Araştırmaya dayalı öğrenmeyi gerçekleştirebilecek bir sınıf ortamına sahip olabilmek için öncelikle tüm öğrenenlerin ihtiyaçlarını, bilgilerini, becerilerini ve gelişimlerini karşılayacak şekilde esnek olan bir müfredata sahip olunması gerekir. Araştırmaya dayalı sınıflar öğretmen tarafından motive edilmiş öğrenenler için hem sınıf içi hem de sınıf dışı bağımsız olarak öğrenebildikleri öğrenme alanlarıdır (Keller, 2001:59). Araştırmaya dayalı olarak öğretim yapan sınıflarda öğrenenler arası etkileşim, öğrenenlerin risk alma konusunda kendilerine duydukları güven ve sınıf içi saygı üst düzeydedir. Araştırmaya dayalı öğrenme faaliyetlerini daha sağlıklı ve verimli bir şekilde yürütebilmek için sınıfta bir takım değişiklikler yapmak gerekir. Sınıfta yapılacak bu değişiklikleri Harlen (2004:10) şu şekilde sıralamıştır:

1. Kağıt üstünde veya online olan özel deneyimler veya öğretmen kanıtlı materyaller yoluyla öğrencilerin yaşantılarında doğrudan yapılan değişiklik,
2. Öğretmenin rehberliğini ve diğer materyalleri içeren takım ve programların sağlanması yoluyla öğrenmede yapılan değişiklik,
3. Online veya yüz yüze bir şekilde profesyonel gelişim sağlanması için öğretmenlerde yapılan değişiklik.

Öğrencilerde, öğrenmede ve öğretmenlerde yapılan değişiklikler sınıftaki atmosferi ve öğrenmeyi oldukça değiştirecek ve etkileyecektir. Llewellyn (2002:60-61)'e göre araştırma sınıfları öğrenci merkezli ve etkileşimli olmalıdır. “Merak ediyorum eğer ... ne olurdu?” sorusu, konu ile ilgili kavram haritaları, öğrencilerin

çalışmaları ve öğrencilerden beklenen davranışların listesi sınıftaki panolara asılmalıdır. Öğrenci sıraları grup çalışmaları için uygun hale getirilmeli, öğretmen masası ortada değil kenarda olmalıdır. Öğrencilerin bireysel gelişim dosyalarını koymaları için dolapları, materyaller için ise sınıfta kutular ya da çekmeceler bulunmalıdır. Okulda öğrencilerin proje ve araştırmalarını depolayacakları bir alan ayrılmalıdır. Öğrencilerin sunumlarını kaydetmek ve kendi performanslarını onlara izleterek analiz etmeleri için video seti, bilgisayar, dersle ilgili eğitim CD'leri, slaytlar, projektör aleti, tepegöz gibi eğitim araçları ve internet bağlantısı olmalıdır. Öğrencilerin araştırmalarını kolaylıkla yapabilecekleri donanımlı bir okul kütüphanesi ve teknoloji sınıfı olmalıdır. Ayrıca öğrencilerin araştırmalarında gerekli kolaylık okul yönetimi ve öğretmenler tarafından sağlanmalıdır.

Araştırmaya dayalı öğrenmede amaç öğrenciye bilgiyi doğrudan vermek değil, onlara öğrenim deneyimleri ve kaynakları ile zengin bir çevre sağlamaktır. Dolayısıyla öğrenme sınıf dışına taşmakta ve daha geniş bir çevrede gerçekleşmektedir. Bu çevrelerde, öğrenciler aktif ve çözmeye çalıştıkları problemlerden sorumlu kişiler olmalıdırlar. Ayrıca çevre öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır. Öğrenmenin gerçekleştiği çevre kavramları birbirine bağlamada kullanılan karmaşık problemleri ve öğrenme ihtiyacının doğal olarak genellendiği gerçek durumlar içermelidir (Orrill, 2001:6). Ancak bu durumlar öğrencilerin seviyelerine uygun ve becerilerini uygulayabilecekleri şekilde tasarlanmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin bir sonraki adımı atabilecekleri gerekli desteği vermeli ve uygun öğrenme deneyimlerini sağlamalıdır.

Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının temel alındığı sınıflarda ders kitapları ise öğrenme faaliyetlerinin odağı değildir. Gerekli olduğu zamanda başvurulabilecek kaynak görevi görürler. Hatta bazen araştırma sürecinde ders kitapları hiç kullanılmaya da bilirlir (Orlich ve diğ., 1990:9).

Drayton ve Folk (2001:26-28) araştırmaya dayalı öğrenmeyi vurgulayan öğretmenlerin sınıflarının aşağıdaki özelliklere sahip olduğunu ifade etmişlerdir:

- Araştırma, müfredat veya toplum ile ilgili gerçek yaşam problemleri yapısındadır.
- Araştırma öğrenenin merakını aktifleştirir.
- Veriler ve bilgiler aktif şekilde kullanılır, yorumlanır, rafine edilir, düzenlenir ve tartışılır.
- Öğretmen, öğrenen ve kütüphaneci-öğretmen işbirliği yapar.
- Günümüz toplumu ile araştırma ilişkilendirilir.
- Öğretmen araştırmacının davranışlarını biçimlendirir.
- Öğretmen süreğen bir temel üstüne araştırmanın dilini kullanır.
- Öğrenciler öğrenmelerinin sorumluluğunu alırlar.
- Öğretmen bilgiyi toplama ve sunma sürecini kolaylaştırır.
- Öğretmen ve öğrenciler araştırmayı ilerletmek için teknolojiyi kullanırlar.
- Öğretmen içerik ve pedagoji gibi araştırmayı kucaklar.
- Öğretmen ve öğrenciler geleneksel öğretim sırasındakinden daha çok ve daha aktif bir şekilde birbirini etkilerler.
- Araştırmaya dayalı öğrenme için tespit edilebilir bir zaman vardır.

Sonuçta öğrencilerin aktif olduğu, bireysel farklılıklarını dikkate alan, onları motive eden ve araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının gereklerini karşılayacak donanıma sahip bir sınıf ortamı araştırma dayalı sınıfın temel özelliğidir.

2.10. Araştırmaya Dayalı Öğrenmenin Faydaları, Sınırlılıkları ve Çözüm Önerileri

Öğrenme-öğretme yaklaşımlarının ve yöntemlerinin faydaları ve sınırlılıkları olduğu gibi araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecinde önemli faydalar sağlamasına rağmen kullanımında bazı sınırlılıkları da yok değildir. Ancak bu sınırlılıklar iyi bir plânlama ve düzenleme ile ortadan kaldırılabilir.

2.10.1. Araştırmaya Dayalı Öğrenmenin Faydaları

Araştırmaya dayalı öğrenmenin üst düzey düşünme ve öz-yönetimli öğrenme becerilerini gerçekleştirdiği birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır.

Araştırmaya dayalı öğrenme öğrencilerin bilimsel birer okuryazar olmaları, düşünme ve araştırma süreçlerini öğrenmeleri, kendi öğrenmelerini kendilerinin gerçekleştirmeleri yani öğrenmeyi öğrenmeleri ve yaşam boyu öğrenen birer birey olarak yetişmeleri için eğitim-öğretim süreçlerinde mutlak suretle kullanılması gereken bir yaklaşımdır.

Alvarado ve Herr (2003:8); öğrenciler kendi sorularını, ilgi duyduğu konuları araştırdığında ve bu sürece aktif olarak güdülendiklerinde bazı olumlu kazanımlar elde ettiklerini belirtmişlerdir. Bunlardan ilki, öğrencilerin motivasyonları artar. İkincisi, anlamalarını derinleştirirler. Ayrıca bilgileri arasında daha derin bağlantılar kurabilirler. Üçüncüsü öğrenciler kendi oluşturdukları soruların alternatif açıklamalarını araştırarak temel kavramları ve araştırma sürecini en iyi şekilde öğrenirler. Araştırmaya dayalı öğrenmenin eğitim-öğretim sürecindeki yararlarını kısaca şöyle özetleyebiliriz (Alvarado ve Herr, 2003:22-23; Lim, 2001:29):

- Araştırmaya dayalı öğrenmede öğrenciler, kendi kendilerine bilgiyi keşfettikleri için, öğrenme konusunda heyecan duyarlar, kendi öğrenmelerinden sorumludurlar, araştırmalarını üzerinden uzun zaman geçse de bilgiyi hatırlarlar.
- Öğrencilerin meraklarını, sorumluluklarını ve paylaşma duygularını geliştirir.
- Araştırmaya dayalı öğrenme; araştırma yaparak, sınıflayarak, analiz yaparak, sentezleyerek ve bilgiyi değerlendirerek bilgi toplumlarında gerekli bilgiyi işleme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.
- Öz-yönetimli öğrenmeyi destekler.
- Araştırmaya dayalı öğrenmede problem bulgusu yaratıcı üretkenlikle doğrudan bağlantılıdır.
- Sorunlu yapıya sahip problemleri kullanarak yani cevaplardan sorular üreterek araştırma sayısını artırır.
- Araştırmaya dayalı öğrenme, öğrencilerin disiplin epistemolojisini anlamaları konusunda cesaretlendirir.

- Öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırır, onları kaynakları ve materyalleri kullanmada ve araştırma süreçlerinde uzmanlaştırır. Bir bilim adamı gibi düşünmeye yöneltir.

İşbirliği grupları içerisinde çalışan öğrenciler arası etkileşim üst düzeyde olur ve öğrenciler aralarında tartışarak birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olurlar. Aynı zamanda yapılan tartışmalarda birbirlerine ve görüşlerine karşı müsamahalı olmayı öğrenirler. Branch ve Solowan (2003:6) sürekli olarak kullanılan araştırmaya dayalı öğrenmenin ilköğretim birinci sınıftan yüksek öğrenime kadar öğrencilerde şunları sağlayacağını ifade etmektedirler: Öğrencilerin;

1. Bir araştırmanın genel safhalarını iyi bilmesini,
2. Bilgi için araştırmayı destekleyen yapıyı anlamalarını,
3. Bireysel ve grup kullanımı için araştırma becerilerini ve stratejilerini öğrenmelerini,
4. Çeşitli araştırma durumları için yöntemlerin uyarlanmasını sağlar.

Sonuç olarak araştırmaya dayalı öğrenme öğrenenlerin aktif olarak kütüphaneyi kullanmalarını, derin seviyeli işlem yapmada sonuç veren çalışma stratejilerini kullanmalarını ve öz yönetimli öğrenenler olmalarını sağlar. Böylece öğrenenler yaşam boyu öğrenmeye ve problem çözmeye hazırlanmış olurlar.

2.10.2.Araştırmaya Dayalı Öğrenmenin Sınırlılıkları ve Çözüm Önerileri

Öğretmenler, genelde araştırmaya dayalı öğrenmeyi uygularken öğrenciye ne kadar serbestlik vereceği, hangi yapının gerekli olduğu, hangi başlıkların işlenmesi gerektiği ve içeriğin durumu gibi konularda kaygılıdır. Araştırmanın nasıl öğretileceği konusu ile ilgili çalışmalar mevcut olsa dahi, bunun tek bir yolunun olmaması yine öğretmenleri zorlayan bir unsurdur. Öğretmenler sınıf içerisinde gerçek bir araştırmayı yürütebilecek eğitimden ve güvenden yoksundurlar. Bir de bu duruma öğretmenlerin içerik bilgisinin zayıflığı eklenince araştırmaya dayalı sınıfı oluşturmak hemen hemen imkânsız bir hale gelmektedir (Keller, 2001:70).

Araştırmaya dayalı öğrenmeyi uygulamanın diğer bir sorunu müfredatın yapısıdır. Geleneksel sınıflarda çoğu durumda, sınıf etkinlikleri kitap güdümlü olduğu için öğrenenlerin araştırmaya dayalı öğrenimle bütünleşmelerine imkân yoktur. Geleneksel sınıflarda araştırmaya dayalı öğrenme kullanıldığında genellikle bilginin yapısı çalışıldıktan sonra problem sunulmaktadır. Öğrencilerin genelde neyi neden öğrendikleri konusunda herhangi bir fikri olmaması büyük bir sorun olmaktadır (Lim, 2001:47). Ayrıca çoğu zaman öğretmenler tarafından basamaklanmış araştırma sürecini yansıtan uygun bir yönergenin olmayışı da araştırma sürecinin engellerinden birisidir.

Welch (1981) araştırmaya dayalı öğretim uygulamalarından faydalanmayı sınırlandıran öğeleri araştırmış ve öğretmenle araştırmanın bütünleşmesini önlediğine inanılan bazı spesifik engelleri tespit etmiş ve şu şekilde sıralamıştır (Aktaran: Spaulding, 2001:25-26):

1. Araştırmaya dayalı dersler ve faaliyetlerle günlük plânın bütünleşmesini sağlayacak kadar yeterli zamanın olmayışı,
2. Araştırmaya dayalı bir programı yürütme konusunda kendini yeterli hissetmeyi sağlayacak gerekli eğitime, teorik geçmişe, pedagojik bilgiye ve becerilere sahip olunmayışı,
3. Öğrencilerin araştırma ile bütünleşebilecekleri gerekli eğitsel ortamı sağlayacak materyallerin olmayışı ve
4. Gerekli idari desteğin olmayışı, araştırma yaklaşımını uygulamadaki tüm bu zorluklar araştırma sürecindeki en temel sınırlılıklar olarak görülmektedir.

Araştırmaya dayalı öğrenmeyi uygulamada idare desteğinin azlığı, yapısal yoğunluklar, fiziksel imkânsızlıklar, zaman sınırlılığı, öğretmenlerin içerik ile ilgili bilgilerinin zayıflığı, değişim korkusu, araştırma sürecindeki basamaklar ve öğrenciler ile ilgili önyargıları, müfredata ve içeriğe bağlılıkları, öğrenenlerin direnci, sınava odaklı öğrenenlerin az öğrenim ve vakit kaybı hisleri gibi engeller vardır.

Bu engeller günümüzde de öğretmenler arasında devam etmekte olup araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı halen öğretmenlerin kullanmakta zorlandığı ve kaçındıkları bir yaklaşım olmaktan kurtulamamıştır. Araştırmaya dayalı öğrenmeyi öğrenme süreçlerinde daha aktif bir duruma getirebilmek için ilk yapılması gereken okul idaresine ve öğretmenlere bu süreç ile ilgili gerekli bilgi ve deneyimler sağlanmalı ve onlar bu yaklaşımın faydalarına inandırılmalıdırlar. Öğretmenler içerik ile ilgili bilgilerini artırıcı mesleki gelişim seminerlerine alınmalı ve kendilerine olan güvenleri artırılmalıdır. Bu şekilde profesyonel gelişimli kişilerce gerçekleştirilen araştırmalar için gerekli olan donanım ve materyallerin sağlanması ve uygun ortamların oluşturulması araştırmaya dayalı öğrenmenin sınırlılıklarını azaltacaktır.

Ayrıca müfredat programları, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımlarını kullanabilecek şekilde tasarlanıp düzenlediğinde ve içerik bilgisinin yoğunluğu azaltıldığında da araştırma sürecinin kullanımındaki sınırlılık ortadan kalkacaktır. Böylece öğretmenler derslerin yavaş ilerlediğinden dolayı konularını yetiştirememeye korkusu yaşamayacaklardır. Öğretmenler süreçte daha fazla risk alacaklar, ders kitaplarına bağımlı kalmadan çok kaynaktan öğrencilerin kendi öğrenmelerine imkân vermiş olacaklardır. Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif katıldığından ve bilgiler arasında bağ kurarak öğrendiğinden daha kalıcı öğrenme gerçekleştireceklerdir. Geleneksel öğrenme yaklaşımları ile kazanmakta zorlanacakları üst düzey düşünme becerilerini kolayca kazanacaklardır. Öğretmenler de yapılan faaliyetleri birer vakit kaybı olarak görmeyecekler, öğretmenlerin araştırma ile ilgili önyargıları kırılacak, bu tür öğrenme faaliyetleri ile ders işlemeye istekli olacaklar ve süreç ile ilgili korku duymayacaklardır.

Öğrenciler ise ilköğretimin ilk yıllarından itibaren yavaş yavaş ve aşamalı olarak araştırma süreçlerinin içerisine sokulur ise araştırma ile ilgili önyargıları kırılır, araştırmaya ve öğrenmeye karşı ilgi ve merak duyar, daha hevesli olurlar. En önemlisi de onların az öğrenme ve vakit kaybı hisleri ortadan kalkar.

2.11. Araştırmaya Dayalı Öğrenmenin Değerlendirilmesi

Değerlendirme ve ölçme kavramları genellikle birbirleri ile karıştırılmakta, bazen ölçme yerine değerlendirme, değerlendirme yerine ölçme ifadeleri kullanılmaktadır. Oysaki bu iki kavram birbirine çok paralel ve ilişkili olmasına rağmen temelde birbirinden oldukça farklı iki kavramdır. Değerlendirme; ölçme sonuçları kadar, öğrencilerin sınıftaki davranışlarını gözlemeye dayanarak, onların başarıları hakkında karar vermeyi de kapsayan bir terimdir (Mallery, 2000:81). Değerlendirme ile ilgili birçok tanım mevcuttur ancak bu tanımların ortak noktası değerlendirmenin bireylere veya gruba uygulanan bir karar verme süreci olduğudur.

Gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetleri sırasında amaca “ne kadar” ulaşıldığı ölçme işlemlerine dayalı olarak yapılan değerlendirmeler ile anlaşılır. Ölçme ve değerlendirme işlemi olmaksızın amaçların ne kadarının gerçekleştirildiği, hangi konuların yeterince öğrenildiği, hangilerinde eksiklerinin bulunduğu ve bu eksiklerin neler olduğu, yanlış öğrenmeleri, öğrenme öğretme süreçlerinde kullanılan yaklaşımların etkililiği anlaşılmaz. Ayrıca öğrenciler hakkında gerekli kişileri bilgilendirmek, öğrencileri öğrenmeye motive etmek ve gelecekleri hakkında kararlar vermek ve eksikliklerin zamanında giderilmesi amacı ile çeşitli zamanlarda değerlendirmeler yapılır.

Öğrencilerin bir eğitim-öğretim süreci başında yeteneklerinin, ön bilgilerinin veya hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesinde tanıma ve yerleştirme (diagnostic); eğitim-öğretim süreci içinde eksik-yanlış bilgilerinin veya gelişim düzeylerinin ortaya çıkarılmasında yetiştirme ve geliştirme (formative); eğitim-öğretim süreci sonunda ise bütün hedef davranışları kazanma düzeylerinin ve davranış değişikliklerinin tespit edilmesinde değer biçme (summative) amacıyla üç tür değerlendirme yapılır.

Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı öğrencilerin bilgiyi ezberlemesi ve hatırlaması için gerçekleştirilmez. Bilakis bu yaklaşımla öğrencilerin bilgiyi kendi kendilerine yapılandırmaları ve keşfetmeleri amaçlanır. Onların bilgiyi yapılandırma ve keşfetme esnasında neyi, nasıl, niçin yaptıkları ve düşündüklerini ölçmek ve

değerlendirmek önemlidir. Araştırmaya dayalı öğrenme, hem sınavlar hem de süreç içerisinde yapılan tüm çalışmaları kapsayan bir değerlendirmenin yapılmasını gerektirir. Bu yüzden araştırma sürecinde öğrencilerin uygulama anındaki başarılarını ve birbirlerine göre durumları test etmek için standart testler kullanılmalıdır. Ancak araştırmaya dayalı öğrenmede öğrencilerin süreç içerisindeki gelişmelerini takip etmek ve performansını değerlendirmek daha çok önemlidir.

Değerlendirme öğrenme davranışını yönlendiren belirgin bir faktördür. Gibbs (1992) bu yüzden “öğretimdeki yeniliklere değerlendirmedeki yenilikler de eşlik etmelidir” demektedir (Crabtree, 2003:7). Dolayısıyla öğretme-öğretme süreçlerinde değişik yaklaşımlar kullanıyor ise o yaklaşımların amaçlarına dönük de değerlendirmeler yapmak gerekir. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı da öğrencilerin çok çeşitli beceri ve kazanımlara sahip olması amacıyla gerçekleştirilir. Öğretmenler öğrencilerinin araştırma becerilerini değerlendirirken bu amaçları hesaba katmalıdır. Literatürde (Hadson, 1992; Kirschner, 1992; Duggan&Kirschner 1995; Thair&Treagust, 1997) yedi farklı amaç sıralanmıştır (Aktaran: Stokking ve diğ., 2004:100):

1. Öğrencilerin, konuların içeriği ve kapsamı hakkındaki bilgilerini geliştirmek,
2. Öğrencileri konu üzerinde etkili çalışmaya motive etmek ve bağımsız öğrenme uygulamalarına yardımcı olmak,
3. Öğrencilerin araştırma, dil, tartışma ve araştırma döngüsü (teori, araştırma soruları, tasarım, bilgi ve sonuçlar arasındaki ilişki) hakkındaki bilgilerini geliştirmek,
4. Öğrencilerin araştırma aşamalarıyla veya diğer becerileriyle deneyim kazanmalarını sağlamak,
5. Öğrencileri araştırmacının araçları ile tanıştırmak,
6. Öğrencileri araştırma yapmanın getirileri ile tanıştırmak,
7. Öğrencilerde bilginin insanlar tarafından geliştirildiği ve bilinçli olarak daha da geliştirilebileceği düşüncesini geliştirmek.

Bu amaçları yerine getirmek amacı ile hazırlanan ve Fizik, Biyoloji, Coğrafya, Tarih, Dil ve Matematik için araştırma becerilerini konu alan sınav araçlarını 1990’larda Hollanda da on aşama olarak tanımlanmıştır (Stokking ve diğ., 2004:99):

- a. Bir belirli içerikle ilgili olan konuya uygun bir problem tanımla ve düzenle,
- b. Araştırma sorusu/soruları, hipotezler ve beklentiler formüle et,
- c. Araştırma plânını izle ve araştırma tasarımını ve zaman çizelgeni yap,
- d. Bilgi/veri topla ve seç,
- e. Bilginin değerini ve kullanılabilirliğini değerlendir,
- f. Bilgiyi analiz et,
- g. Sonuçları çiz,
- h. Araştırmayı değerlendir,
- i. Kişisel bir bakış açısı geliştir,
- j. Araştırmayı rapor et ve sunum yap.

Standart testler ile gerçekleştirebilmenin pek mümkün olmadığı bu on aşamalı sınıflandırma, her bir konu alanına dönük araştırma becerilerini ve zihinsel yetenekleri yansıtan bir değerlendirme süreci için kullanılabilir. Dolayısıyla bu tür bir değerlendirme ise alternatif değerlendirme yaklaşımları ile gerçekleştirilebilir. Alternatif değerlendirme, öğrenci merkezli, öğrencilerin bireysel özelliklerini göz önünde bulundurularak yapılan değerlendirme yaklaşımlarıdır. Klasik değerlendirme türlerinde öğrencilerin sadece bilişsel alandaki davranışları dikkate alınırken, bu tür değerlendirmede duyuşsal ve psikomotor davranışlardaki gelişmelerde gözlemlenir. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımında alternatif değerlendirme kaynaklarından olan portfolyo ve performans değerlendirme sıklıkla kullanılmaktadır.

1. Portfolyo Değerlendirme: Bir öğrencinin; öğrenme ortamındaki çabalarını, gelişim aşamalarını ve ortaya koyduğu başarıyı plânlı ve sistemli bir şekilde incelemektir (Çepni, 2007:226). Öğrencilerin bir ders ile ilgili bir dönem veya bir ünite içinde yaptığı bütün çalışmalardan öğretmenlerinin rehberliğinde seçtikleri örneklerden oluşturduğu dosyalardır. Bu dosyaların belirli kriterlere göre değerlendirmesine portfolyo değerlendirme denir. Araştırmaya dayalı öğrenme ile

gerçekleştirilen derslerde öğrencilerin kişisel gelişimlerini yansıtmak için tutulan dosyalarda öğrencilerin araştırma süreçlerinde hazırladıkları araştırma raporları, bilgi-istek-öğrenme kartları, bazı çalışma kâğıtları (araştırma ve makale çalışma kâğıtları vb.), ortaya konulan ürünler, ev ödevleri, süreci yansıtan yazı ve günlükler gibi daha birçok şey olabilir. Bu dosyalarda tutulan ürünler hazırlanan rubrikler (derecelendirilmiş puanlama anahtarı) ile değerlendirilir.

Portfolyo; tüm süreçte uygulanabilmesine karşın, her aşama için de uygulanabilecek eşsiz bir stratejidir. Araştırmanın ilk aşaması için yani araştırma aşamasını plânlarken, öğrencilerin araştırma performansını ve ön bilgilerini yeni öğrenme durumlarına hazırlamalarını içeren çizelge ve tablolar (bilgi-istek-öğrenme kartları, kavram haritaları, diyagramlar vb.) kullanılabilir. Öğrencilerin başlık hakkında ne bildiklerini ve algılamalarını gösteren dilsel haritaları içeren beyin fırtınası faaliyetleri kullanılabilir. Aktif araştırma faaliyetlerinin sürdürüldüğü orta aşamada ise öğrencilerin, kendi başlarına oluşturdukları araştırma modelleri, araştırma kaynakları, bunları nasıl elde ettikleri ve bunları bulma ve kullanmada hangi becerilere ihtiyaç duyulduğu ile ilgili fikir ve düşünceleri alınabilir. Araştırmanın son aşamasında ise öğrencilerden araştırma modelinin yeniden tasarımı, araştırma bulgularını yeni bilgilerini oluşturmada nasıl kullanabileceğinin tanıtımı, sonuçların sınıfa sunumu ve tartışmaları istenebilir (Lim, 2001:43).

2. Performans Değerlendirme: Öğrencilerin istenilen bir öğrenme alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarını ölçmek için, onlara alanları ile ilgili bir görev verip, o görevdeki etkililiğini geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış ölçüm araçları (rubrikler) kullanılarak tespit etmektir (Çepni, 2007:226). Yani etkinlik tabanlı işlenen derslerde öğrencilere verilen görevler veya projeler sonunda öğrencilerin gösterdiği performansın ölçülmesidir. Performans değerlendirmenin, öğrenciler sınav saatleri ile sınırlandırılmaksızın daha geniş bir alanda çalışma, tekrar yapma, kendi yeterliliklerini ortaya koyma gibi avantajları vardır. Sosyal Bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımındaki performans değerlendirme, öğrencilerin araştırmaları sonucunda elde ettikleri bilgileri kullanmaları için yapılan etkinlikler sonucunda ortaya koyulan ürünlerin ve araştırma sürecinin değerlendirilmesini içerir.

Bu tür değerlendirme süreç içine yayılmış olup gözlemlenebilen bir ürün veya performans ile sonuçlanır.

Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımında öğrencilerin araştırmaları süreç olarak; araştırmalarının sonunda elde ettikleri bilgilerini kullanmaları için, ortaya koydukları ürünler ise sonuç olarak nitelenebilir. Dolayısıyla performansı en iyi şekilde yansıtmak için, bu iki özellik yani süreç ve ürün dikkate alınarak hazırlanan rubrikler yardımı ile değerlendirme yapmak gerekir. Gerek portfolyo gerekse de performans değerlendirmede amaca uygun olarak hazırlanan ve kullanılan rubrikler öğrencilere değerlendirmede nelere dikkate etmeleri gerektiği ile ilgili bilgiler verir ve öğrencilerin değerlendirmeye karşı güvenlerini artırır.

Dochy ve McDowell, gerçekçi değerlendirme anlamındaki yüksek düzeyli becerileri değerlendirmenin, yüksek düzeyli bilgi ve becerilerin öğretime yol açacağını savunmaktadırlar (Aktaran: Segers ve Dochy, 2001:330-331). Sonuç olarak araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler derslerinde bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alan davranışları birlikte ölçülüp değerlendirilmelidir. Bilişsel alan davranışlarını süreç içerisinde ve sonunda klasik değerlendirme türleri (sınav türleri) kullanılarak; duyuşsal ve psiko-motor alan davranışları ise alternatif değerlendirme yaklaşımları (performans ve portfolyo değerlendirme) ve çeşitli formlar kullanılarak değerlendirilmelidir. Bu şekilde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme işlemleri ile öğrenciler hakkında daha sağlıklı ve doğru kararlar vermek mümkün olur.

2.12. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Ürünleri

Araştırmaya dayalı öğrenme süreci sonunda öğrenciler çeşitli bilgi, beceri ve davranışlar kazanmakta ve birçok öğrenme ürünü ortaya çıkarmaktadırlar. Bunlar; problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve araştırma becerileri; kendine karşı özsaygı, öz-yeterlik inancı, bilgi ve beceride yükselme, bilgide kalıcılık, derse karşı olumlu tutum, kendine güven, sosyal iletişim becerisi, karar verme, grupla ve bireysel çalışma becerisi olabilir. Bu ürünler, özellikle

öğrenci merkezli öğrenmelerin temel hedefi durumundadır. Sayılan öğrenme ürünlerinden, çalışma kapsamında yer alan “Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum, akademik başarı ve kalıcılık” incelenmiştir.

2.12.1. Derse Yönelik Tutum

Bireyler, kendileri için psikolojik olarak var olan her şeye karşı bir tutuma sahiptir. Bireyin tutumu onun bir nesneye, fikre, insana ve olaylara karşı duygu, düşünce ve davranışlarını etkiler ve şekillendirir (Aydın, 2002:281). Dolayısıyla öğrencilerin de kendileri için mevcut bir olgu olan derse karşı olumlu veya olumsuz bir tutuma sahip olmaları da muhakkaktır. Derse karşı olan tutum ile o dersi öğrenme arasında kuvvetli bir ilişki vardır.

Öğrenme üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olan tutum “bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal obje ya da olaya karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir tepki eğilimidir” (Baysal, 1981:13). Günümüzde en çok kabul gören tutum tanımını yapan Smith (1968) ise “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir” diye ifade etmiştir (Aktaran: Kağıtçıbaşı, 1985:84).

Bireylerin tutumları, tutumun konusuna yönelik olan inançlardan kaynaklanır. Tutumlara eşlik eden inançlara kanı denilmektedir (Selçuk, 2004:70). Bir tutum, bir nesneye ilişkin duygu, düşünce ve davranışlardan oluşmaktadır. Bu nedenle bir tutumun üç bileşenden (öğeden) oluştuğunu söylemek mümkündür. Genellikle birbirleriyle uyum halinde bulunan faktörler tutumların bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeleridir.

- a) Bilişsel öğe, bireyin tutum nesnesi hakkında sahip olduğu bilgilerdir.
- b) Duygusal öğe, bireyin tutum nesnesine karşı gözlenebilen duygusal tepkileridir.
- c) Davranışsal öğe, bireyin tutum nesnesine karşı gözlenebilen tüm davranışlarıdır.

Bu ögeler birbirinden bağımsız değil, karşılıklı olarak birbirlerini etkiler, birbirinden etkilenir ve çoğu kez aralarında bir tutarlılık bulunur (Kağıtçıbaşı, 1985:86; Aydın, 2002:281-283).

Bir bireyin çeşitli tutumları arasında veya iki bireyin aynı konuya ilişkin tutumları arasında farklılıklar olması, hem bir bütün olarak tutumların kendilerinden hem de tek tek öğelerinden kaynaklanır. Tutumların hem tüm olarak hem de tek tek öğeleri için söz konusu olan bu özellikler; şiddet (kuvvet) derecesi, karmaşıklık derecesi, diğer tutumlar ile ilişki ve merkezilik, öğeler arası tutarlılık ve tutumlar arası tutarlılık şeklinde sıralanmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1985:88-94; Aydın, 2002:281-283-84).

Tutum öğelerinin birbirleri ile sürekli tutarlı olma eğilimi içerisinde olmasından dolayı tutumların davranışlara genelde yansıdığı söylenebilir. Bireylerin belli bir nesneye karşı göstermiş olduğu tepkiyi, yani bir nesneye ilişkin davranışlarını gözlemleyerek, bireyin o nesneye karşı tutumu hakkında tahminde bulunabiliriz. Ancak bazı durumlarda tutumlarımız ile davranışlarımız arasında bir bağlantı bulunmamaktadır. Tutumun davranışa dönüşmesini veya dönüşmemesini birtakım faktörler belirler. Bu faktörlerden en önemlisi bireyin sahip olduğu tutumun kuvvetidir. Kuvvetli bir tutumun davranışa dönüşme olasılığı, zayıf bir tutuma göre daha yüksektir. İkinci faktör, bireyin içinde bulunduğu ortamın özellikleridir. Bazı durumlarda bireyin içerisinde bulunduğu ortamın özel şartları, bir tutumun davranışa dönüşmesini engelleyebilmektedir. Üçüncü faktör ise, bireyin tutumuna uygun davranışının doğuracağı sonuçlara ilişkin beklentilerdir. Bir tutuma uygun davranmasının kendisi açısından olumsuz sonuçlar doğurabileceği beklentisi olan bir bireyin, bu tutumunu davranışa dönüştürme olasılığı daha az olacaktır. Ancak gerek ortamsal engellerin, gerekse davranışın doğuracağı sonuçlara ilişkin beklentilerin etkisi, tutumun kuvvetine bağlıdır. Tutumun kuvveti yüksekse ortamsal engeller ve bireyin davranışının doğuracağı sonuçlara ilişkin beklentiler, bireyin tutumunun davranışa dönüşmesine etki etmeyecektir (Aydın, 2002:285; Kağıtçıbaşı, 1985:94-100).

İnsan davranışlarına önemli ölçüde etki eden tutumların çoğunluğunun kökeni çocukluğa dayanmaktadır ve genelde doğrudan deneyim, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme ile edinilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1985:101-102). Ancak edinilen tutumların kaynağının kişisel deneyimlerden daha çok anne-babalar olduğu bir gerçektir (Tavşancıl, 2005:79). Aydın (2002:286) ise tutumların önemli bir bölümünün hayatın ilk 20-25 yılı içinde oluşmakla birlikte, ömür boyu devam eden bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Bu süreç içerisinde tutumlar oluşurken ve gelişirken ana-baba etkisi, akranların etkisi, kitle iletişim araçları ve tutum nesnesi ile olan kişisel yaşantılar gibi çeşitli faktörler, bireyin nelere ilişkin ne tür tutum oluşturacağını belirler.

Doğuştan gelmeyen, çeşitli öğrenme yolları ile edinilen ve sosyal deneyimler ile şekillenen tutumların değişmesi mümkündür. İnsanlar sürekli birbirlerinin tutumlarını değiştirmeye çalışmalarına rağmen, tutumlar değişime direnç gösterme eğilimindedirler. Bu dirence rağmen, tutumlar yavaş olmakla birlikte, yeni bilgi ve deneyimler edindikçe değişmektedir (Tavşancıl, 2005:81).

Bireylerin sahip oldukları tutumlar davranışlarını yönlendirdiği için, tutum davranış arasındaki ilişkinin anlaşılabilmesi ve tutumdan davranışın yordalanabilmesi öncelikli olarak tutumların güvenilir bir biçimde ölçülmesine bağlıdır. Sosyal psikologlar, bu nedenle, tutumların ölçülmesinde kullanılan çeşitli teknikler geliştirmişlerdir. Mülakat, davranış gözlemi, psiko-fizyolojik ölçümler, tutum ölçekleri bu tekniklerden bazılarıdır (Aydın, 2002:287). Bu tekniklerden en çok kullanılanı ise tutum ölçekleridir. Tutum ölçekleri “bir kimsenin ya da bir kümenin nelere, ne derece değer verdiğini, o duruma ilişkin ne düşündüğünü ve ne hissettiğini saptamaya yarayan ölçme araçlarıdır” (Yeşilyaprak, 2000:300). Tutum ölçeklerinin kullanılış amaçlarını Selçuk (2004:71) şu şekilde sıralamıştır:

1. Bireylerin belirli bir nesne ya da duruma yönelik tutumlarının belirlenmesinde
2. Bireylerin uyum sorunlarının teşhisinde diğer testler ile birlikte
3. Bireylerin tutumlarının oluşmasında etkili olan sosyal, psikolojik ve fiziksel ortamların tanınmasında

4. Toplumda yer alan çeşitli grupların özelliklerinin ve değer yargılarının incelenmesinde.

Yukarıda sayılan amaçları gerçekleştirmek için birçok tutum ölçen ölçme araçları geliştirilmiştir. Bunların en tanınmış olanlarını Kağıtçıbaşı (1985:113) şu şekilde sıralamıştır:

1. Thurstone Ölçeği (Eşit Görünen Aralıklar Tekniği)
2. Likert Ölçekleri (Toplamalı Sıralama Tekniği)
3. Gutman Ölçekleri (Birikimli Ölçekleme Tekniği)
4. Osgood Ölçekleri (Duygusal Anlam Ölçekleme Tekniği)

Bu tekniklerde ölçme sürecinin, ölçülen tutumu etkilememesi amacı ile dolaylı yollar izlenmektedir. Tutumlar doğrudan değil, dolaylı ölçme araçları kullanılarak ölçülebilirler. Bundan dolayı tutumların ölçülmesinde bazı sınırlılıklar ve güçlükler vardır. Farklı yaklaşımlara göre geliştirilen ve bir kısmını yukarıda sıraladığımız tutum ölçeklerinin birbirlerine göre sınırlı ya da üstün yönleri bulunabilir. Ancak araştırmamız için tercih ettiğimiz “Likert tipi tutum ölçekleri” daha yaygın olarak kullanılmaktadır. Likert tipi ölçek geliştirilirken, önce belli bir tutumla ilişkili olduğu tahmin edilen çok sayıda tutum cümlesi (maddesi) bir araya toplanır. Bu maddeler bir denek grubuna uygulanır. Denekler bu maddelere beş kategori (“Fikrime çok uygun=5”, “Fikrime uygun=4”, “Kararsızım=3”, “Fikrime aykırı=2” ve “Fikrime çok aykırı=1”) üzerinden kendi görüşüne uyup uymadığını veya ne derecede uyduğunu cevap olarak işaretler. Cevaplardan ortaya çıkan puanlardan hareketle toplam puanlar hesaplanır. Madde ayırıcılık gücü yüksek olan maddeleri seçmek, alt boyutları tespit etmek, ölçeğin geçerliliğini ve güvenilirliğini tespit etmek için madde analizi yapılır (Kağıtçıbaşı, 1985:116).

Tutum ve öğrenme arasında oldukça pozitif bir ilişki vardır. Öğrenciler derse karşı olumlu bir tutuma sahip olurlarsa, ders ile ilgili çalışmayı, etkinlikleri severler ve öğrenmeye karşı ilgi ve merak duyarlar. Bu durumlar ise öğrenmeyi olumlu yönde etkiler. Sosyal Bilgiler ders konuları öğrencileri sosyal hayata hazırlayan bir nitelik taşıdığından, öğrencilerin Sosyal Bilgilerin içeriğini öğrenmeleri oldukça önemlidir.

Sosyal Bilgiler dersinin içeriği daha çok soyut konuları içerdiğinden ve ders işleme sürecindeki monotonluktan dolayı, öğrenciler önyargılı olarak bu derse karşı genelde olumsuz tutuma sahiptirler. Hem öğrencilerdeki önyargıyı ortadan kaldırmak hem de daha sağlıklı bir şekilde içerik ile ilgili bilgileri öğrencilere kazandırmak için öğretmenlerin yapması gereken ilk iş, derse karşı öğrencilerde olumlu tutum geliştirmektir. Derse karşı olumlu tutum geliştiren öğrenci derse sever, içeriği öğrenmeye karşı ilgi ve merak duyar.

Sosyal Bilgiler derslerinde uygulanan öğrenme öğretme yaklaşımları da öğrencilerin derse yönelik olan tutumunu etkiler. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersi, öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğundan dolayı, geleneksel öğrenme yaklaşımı ile işlenen derslerdeki monotonluktan ve pasiflikten kurtulacaklardır. Ayrıca bu yaklaşımda öğrenme sürecinin çeşitli aşamalarında öğrencilere sorular sorulması onlarda ilgi ve merak uyandıracak, merakları arttıkça ise araştırmaya, dolayısıyla öğrenmeye karşı istekli olacaklardır. Elbette bu durum süreç içerisinde kendiliğinden ortaya çıkar ancak öğretmenler bu durum için öğrencilerini sürekli güdülemeleri gerekir.

Ayrıca bu süreç içerisinde öğretmenler, öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak için, ders konularını çeşitli etkinliklerle ilgi çekici hale getirmeli, konuları hayata indirgemeli ve uygun örneklerle desteklemeli, öğrencilerin derse katılımı için fırsatlar sunmalı ve öğrencilere sürekli olumlu geri dönütler vermelidir.

2.12.2. Akademik Başarı ve Kalıcılık

İlköğretim çağında öğrenciler, çeşitli üst düzey düşünme becerilerini ve araştırma becerilerini geliştirmenin yanında, sosyal yaşama daha iyi adapte olmak ve yaşadığı toplumla ilgili çeşitli bilgiler öğrenmek açısından, Sosyal Bilgilerle ilgili içerik bilgisi de edinmek zorundadır. Öğrencilerin içerikle ilgili bilgileri etkili şekilde nasıl öğrenecekleri, eğitimin temel amaçlarından biridir. Bu amacı gerçekleştirmek için öğretmenler çeşitli yöntem ve materyaller kullanmaktadırlar. Eğitim

hizmetlerini sunan öğretmenler, süreç sonunda verilen eğitimin değerlendirilmesi için çeşitli tasarım ve uygulamalara başvurmuşlardır (Gronlund, 1998:3).

Yapılan eğitimin ve derslerin hedefleri doğrultusunda, okulun öğrenciye kazandırmayı hedeflediği bilgi, beceri, tutum ve davranışlar her sınıf ve disiplin alanları için ayrı ayrı düzenlenir (Çelik, 2000:143). İşte bu bilgi, beceri, tutum ve davranışların öğrenciler tarafından ne kadarının kazanılıp kazanılmadığını belirlemek için birtakım ölçme araçları kullanılır.

Öğrencilerin bilgi düzeylerinin ölçülmesinde akademik başarı testleri kullanılır. Akademik başarı, bireyin herhangi bir konuya ilişkin bilgisini ve bu bilgisinden doğan zihinsel yetenekleriyle becerilerini kapsayan bir yapıdır. Bu yapı ise, Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi ile belirlenen hedefler çerçevesindeki genel ve özel amaçlardan oluşur. Baykul (2000:285), öğrencilerin akademik başarı seviyelerinin belirlenmesini, onların bilgiyi aynen hatırlaması, okuduğunu anlaması ve problem çözmesi gibi öğrenme ürünlerinin yani zihinsel faaliyetlerinin ölçülmesi olarak ifade etmiştir. Bir öğrencinin akademik başarısını ölçmek için, öğrencinin derste veya ders dışında öğrendiği bilgilerin ne kadarını yansıtabildiğine bakılır.

Eğitimde kısa sürede unutulacak veya ezber bilgilerden ziyade, bireyin gerçek yaşamında kullanabileceği ve uzun süre kalıcı olacak olan bilgiler tercih edilir ve kazandırılan bilgilerin bu özelliği taşımasına dikkate edilir. Dolayısıyla, öğrenilen bilgilerin kalıcılığı akademik başarı için önemli bir unsurdur. Kalıcılık, öğrenen tarafından öğrenilen bilgilerin belirli bir zaman sonra hatırlanması ve unutulmaması olarak ifade edilebilir. Bu bilgiler karşılaşılan yeni durumlara ve olaylara adapte edilebilir, kullanılabilir bilgilerdir.

Bruner (1965), araştırma öğretiminin, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri hatırlamada önemli olduğunu vurgulamıştır. Glaser (1989), problem çözerek kazanılan bilginin yeni durumlarda daha iyi uygulanabildiğini göstermiştir. Öğrencilerin bağımsız olarak keşfettikleri bilgiler onlara direkt olarak anlatılanlara göre daha uzun süre hatırlanmaktadır. Bunun için araştırma öğretimi uygulamaları, öğrencilerin hatırlamalarında ve elde ettikleri bilgileri uygulamalarında önemli rol

oynamaktadır (Aktaran: Carin ve Bass, 2001:131). Araştırmaya dayalı öğrenme faaliyetlerinde, öğrenciler sorular sorar, etkinliklerle araştırma yapar, veriler elde eder, sonuçlara ulaşır ve ulaştıkları sonuçları tartışır ise öğrencilerin öğrendikleri bilgiler daha kalıcı olur (Howe, 1998:3-5). Ayrıca bir öğrenci öğrendiği bilgileri günlük hayata uygulama becerilerine, yaratıcı, eleştirel ve bilimsel düşünme gibi yeterliliklere sahipse, akademik başarı seviyesi yüksektir diye değerlendirilir.

Gronlund (1998:9) değerlendirmenin başarılı olarak plânlanması ile öğrencide birtakım etkileri olacağını belirtmiştir. Bu etkiler;

- a) Öğrencilere kısa dönemli hedefler kazandırır,
- b) Öğrenilecek konuların çeşitliliğini sağlar,
- c) Öğrenme süreci içinde dönüt sağlar.

Bu amaçlara ulaşabilmek için, değerlendirmenin bu özellikleri gerçekleştirebilecek niteliklere sahip olması gerekir. Bu durum ise, yapılan ölçme işleminde kullanılan ölçme aracının nitelikli olmasıyla ve bu ölçme sonuçlarına karşılanabilecek hataların ortadan kaldırılmasıyla mümkündür.

Öğrencilerin en çok ölçülen özelliği olan akademik başarı, belli bir süre içerisinde, öğrencilerin işlenen konularla ilgili kazandıkları bilgi ve bu bilgidен doğan zihinsel yetenekler ve beceriler olduğundan, bunları ortaya çıkarmak için en uygun yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Bu davranışların ölçülmesinde sınavlar (kağıt-kalem testleri) kullanılır. Sınavlarda sorulan sorular kazandırılmak istenen davranışların ne ölçüde kazanılıp kazanılmadığını belirlemeye çalışır. Öğrenciye kazandırmak istediğimiz amaçlar iyi olarak belirlenir, uygun sınav türü (yazılı yoklama, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme, doğru-yanlış vb.) seçilir ve bu amaçları doğru şekilde ölçen sorular hazırlanırsa davranışların kazanılma ve sahip olma seviyeleri daha doğru olarak belirlenir.

Sınavlar, öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve becerileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılır. Airasian (2000:238) ise sınavların üç amacının olduğunu belirtmiştir:

- a) Benzer düzeydeki öğrencilerin performanslarını karşılaştırmak,
- b) Öğrencilerin bilgi düzeylerini geliştirmek,
- c) Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmak.

Bu amaçları Selçuk (2004:69) ise daha ayrıntılı olarak şu şekilde sıralamıştır:

1. Bireyin geçmiş akademik yaşantılarını ölçmek,
2. Geleceğe yönelik yordamalar yapmak,
3. Öğrencilerin öğrenme oranlarını belirlemek,
4. Öğrencilerin başarısızlık nedenlerini araştırmak
5. Bireyin zayıf ve güçlü olduğu alanları belirlemek,
6. Öğrencilerin hangi ders ya da programlara yöneltilebileceğini belirlemek,
7. Öğrencilerin öğrenme miktarını saptamak,
8. Öğrencileri karşılaştırmak.

Daha çok ilköğretim düzeyinde kullanıldığı belirtilen başarı testleri bu amaçları gerçekleştirmek için kullanılan testlerdir. Bunlar iki kısma ayrılmaktadır:

- a) Standart başarı testleri,
- b) Öğretmen yapımı başarı testleri.

Standart başarı testleri, alan uzmanları tarafından geliştirilmiş, geçerliği ve güvenilirliği olan, madde analizleri yapılmış, genel amaçları olan, yaygın şekilde kullanılan ve alanda kabul görmüş testlerdir. Öğretmen yapımı testler ise, belirli amacı gerçekleştirmek için öğretmen tarafından hazırlanan, geçerliği ve güvenilirliği sağlanmamış testlerdir. Bu testler, özel amaçları olan ve sadece öğretmenin ders işlediği sınıflarda uyguladığı tek kullanımlık sınavlardır (Mehrens ve Lehmann, 1987:224).

Eğitim öğretim sürecinin farklı aşamalarında, farklı amaçlarla öğretmenler çeşitli ölçme araçlarıyla ölçme ve değerlendirme işlemleri yapmaktadırlar. Standart başarı test uygulamaları ülkemizde çok fazla değildir. Daha çok öğrencileri bir okula veya bir programa yerleştirmek için sürecin başında (diagnostic) yapılan (ÖSS, OKS, vb.) testler standart testlerdir. Ancak ülkemizde daha çok öğretmen yapımı testler

kullanılmaktadır. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemeye yönelik olan bu sınavların okullarımızda dönem içi (formative) ve dönem sonu (summative) uygulamaları görülmektedir.

2.13. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile ilgili bilimsel geçerliliği kabul edilmiş süreli ve süresiz yayınları içine alan çevrimiçi (online) veri tabanları ve basılı kaynaklardan elde edilen araştırmalara yer verilmiştir. Yapılan taramalar sonucunda elde edilen veriler analiz edilerek özetlenmiş ve yaklaşımın öğrenciler üzerindeki etkileri ortaya konulmuştur. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile ilgili yurt içinde yapılan birkaç çalışmaya rastlanmış ve bunlar yurt içinde yapılan araştırmalar bölümünde, dışarıda yapılan araştırmalar ise yurt dışında yapılan araştırmalar bölümünde kronolojik olarak sunulmuştur.

2.13.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gardner, Demirtaş ve Doğanay (1997); YÖK/Dünya Bankası işbirliği ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında Sosyal bilimlerde araştırma-inceleme yoluyla öğrenme üzerinde çeşitli bilgiler vermişler ve bazı değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu değerlendirme sonucunda; araştırma-inceleme yoluyla öğrenmenin öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağladığı, bu durumun ise öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırdığını ve öğrencilere problem çözme yolunu kazandırdığını ifade etmişlerdir.

Babadoğan ve Gürkan (2002); “Sorgulayıcı Öğretim Stratejisinin Akademik Başarıya Etkisi” konulu çalışmalarında, sorgulayıcı (inquiry) öğretim stratejisine göre düzenlenen ve yürütülen bir öğretim süreci ile anlatım yöntemine dayalı bir öğretim sürecinin öğrenci başarısına etkisini araştırmışlardır. Deneysel nitelikte olan bu araştırmada, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı ile İlahiyat Fakültesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programında öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinden 120 öğrenci deney, 114 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubu ile dört hafta

boyunca sorgulayıcı öğretim stratejisi ile ders işlenmiş, kontrol grubunda ise hiçbir çalışma yapılmadan geleneksel öğretim ile öğrenim devam etmiştir. Çalışma sonunda sorgulayıcı öğretim stratejisi kullanılarak yapılan öğretimin, öğrenenlerin analiz, sentez ve yorum yapma becerilerini arttırdığı dolayısıyla öğrenci başarısını olumlu yönde artırdığı gözlenmiştir.

Uludağ (2003); “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim ve Geleneksel Öğretimin Akademik Başarıya Etkisi” konulu 48 beşinci sınıf öğrencisinin katıldığı deneysel çalışmada, deney grubuna (N=24) araştırma-inceleme yoluyla öğretim yöntemine göre, kontrol grubuna (N=24) ise geleneksel öğrenme yöntemlerini kullanarak uygulama gerçekleştirmiştir. Araştırmasının sonucunda araştırma-inceleme yoluyla öğretimin uygulandığı deney grubunun geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna göre başarısını daha fazla artırdığı, deney grubu öğrencilerinin problem durumlarını yaşantıları ile ilişkilendirmede daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca araştırma-inceleme yoluyla öğretim yönteminin, öğrencilerin araştırma becerilerine, grup tartışmalarına katılma becerilerine, işbirliği içinde çalışmalarına, bilgiyi yapılandırmalarına, öğrenmeye olan ilgilerine, sınıf katılımlarına, kendilerine güven duymalarına, eleştirel ve yaratıcı düşüncelerine olumlu katkılar sağladığı, ancak geleneksel öğretime göre daha fazla zamana ihtiyaç olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Timur (2005); çalışmada ilköğretim yedinci sınıf Fen Bilgisi dersinde “Ya Basınç Olmasaydı?” ünitesinin sorgulamalı öğretim ile işlemenin (Inquiry Teaching) öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Deneysel nitelikli olarak gerçekleştirdiği 128 yedinci sınıf öğrencisinin katıldığı bu çalışmada, sekiz hafta boyunca deney grubuna (N=63) sorgulamalı öğretim yaklaşımına uygun 30 basınç etkinliği uygulamış, kontrol grubunda (N=65) ise geleneksel öğretim yöntemlerini kullanarak dersleri işlemiştir. Araştırmanın sonucunda ilköğretim yedinci sınıf Fen Bilgisi dersinde sorgulamalı öğretimin, geleneksel öğretim yöntemleri ile karşılaştırıldığında, öğrencilerin “bilgi” düzeyindeki başarılarını etkilemediği; ancak “kavrama”, “uygulama” ve “genel başarı” düzeylerini anlamlı derecede artırdığını tespit etmiştir. Ayrıca sorgulamalı öğretimin Fen Bilgisi derslerinde öğrencilerin

derse ve etkinliklere katılımlarını, ilgilerini artırdığı, öğrenciler için dersi eğlenceli hale getirdiği, derse karşı olumlu tutum geliştirdiği, işbirliğini paylaşım duygusunu artırdığı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tatar (2006); “İlköğretim Fen Eğitiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Bilimsel Süreç Becerilerine, Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi” konulu çalışmasında, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini, akademik başarılarını ve Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarını geliştirmedeki etkililiğini incelemiştir. 2004-2005 yılı bahar döneminde Ankara ili, Çankaya ilçesi, Beytepe ve Mehmet İçkale İlköğretim okullarının 7. sınıflarında 104 öğrenci üzerine gerçekleştirilen deneysel çalışmada, deney grubunda (N=52) araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı, kontrol grubunda (N=52) ise öğretmen merkezli açıklamalı yöntemler (düz anlatım, soru cevap, gösteri) kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre; araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin, öğretmen merkezli açıklamalı yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilere göre bilimsel süreç becerileri, akademik başarıları ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde ve olumlu yönde artış gösterdiği tespit edilmiştir.

2.13.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Rodriguez ve Bethel (1983); araştırma yaklaşımın fen ve dil öğretimindeki etkililiğini ortaya çıkarmak için 3. sınıf öğrencileri ile bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Deney gurubu öğrencileri çalışma boyunca objeleri kullanarak araştırma yapmışlar, öğretmen ve akranlarıyla iletişim içeren fen derslerine aktif bir şekilde katılmışlardır. Araştırma sürecinde öğrenciler gözlem yapmış, objeler arasında kıyaslamalar yaparak onları gruplandırmışlar ve objelerin genel özellikleri hakkında sonuçlar çıkarmışlardır. Kontrol grubunda ise bu aşamalar yapılmamış olup geleneksel yaklaşımlar ile dersler işlenmiştir. Bireysel ve küçük gruplar halinde çalışan deney grubu öğrencilerinin, çalışma sonunda sınıflama ve sözlü iletişim becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı görülmüştür.

Kyle ve diğ. (1985); çalışmalarına 1983 yılında başlamışlar ve 6 okulda araştırma ve bilimsel süreç becerilerini vurgulayan fen eğitim programını uygulamışlardır. İlk yıl araştırmaya dayalı programın etkililiği öğrencilerin tutumları karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya dayalı fen öğrencilerinin %43'ü feni favori ders olarak seçmiştir. Bu yaklaşımın uygulanmadığı okuldaki öğrencilerin sadece %21'i feni favori ders olarak görmüşlerdir. En az sevilen ders olarak yapılan karşılaştırmada ise, deney grubundaki öğrencilerin %7'si, kontrol grubundaki öğrencilerin %18'i fen dersini seçmişlerdir. Deney grubundaki öğrencilerin %75'i feni eğlenceli ve heyecandırıcı bulurken, kontrol grubundaki öğrencilerin %50'si feni sıkıcı olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla oranda, fenin günlük yaşama uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bilim ve bilim insanlarının sahip olduğu pozitif bakış açısı kazanmaları da araştırmanın sonuçlarındandır.

Tobin (1986); ilköğretim 6. ve 7. sınıflarda öğrenim gören 142 öğrenci üzerine yapmış olduğu çalışmasındaki değişkenler; öğrencilerin araştırmaya katılımları (hazır bulunuşluk, hatırlama, veri toplama, kavrama, ölçüm, plânlama, genelleme, bilinçli olmayan davranışlar), soyut düşünme yetenekleri ve süreç becerilerindeki başarılarıdır. Çalışmada, 8 ders saati süresince öğrencilere araştırmanın plânlama, veri toplama ve verileri işleme aşamaları uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; soyut düşünme yeteneği ve öğrencilerin araştırmaya katılımları arasında olumlu ve anlamlı yönde bir ilişki bulunmuştur. Düşünme yeteneği daha yüksek olan öğrenciler diğer öğrencilere göre verileri daha iyi yorumlarken, derse daha fazla oranda katıldıkları, araştırmaya katılanların başarılarının oldukça arttığı tespit edilmiştir. Formal düşünme yeteneği ile akademik başarı ve akademik başarı ile sınıf düzeyi arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca 7. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek akademik başarıya sahip oldukları görülmüştür.

Duffy ve Roehler (1986); araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile 3. sınıf okuma grubunda destek verdikleri çalışmalarında, öğretmenler öğrencilerin okuma parçasından sorular oluşturmalarını, tahminler yürütmelerini ve ipuçları

sağlayabilecek sözcükleri araştırmalarını sağlayan biliş-ötesi stratejilerin girişine imkân veren araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımından yararlanmışlardır. Araştırmada, bu öğrencilerin geleneksel yaklaşımdaki öğrencilerine göre okuduklarını kavrama konusunda çok daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Scardamalia ve Bereiter (1987); araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yazma yetenekleri alanındaki faydasını ortaya koyan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmalarının sonucunda, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımındaki öğrencilerin geleneksel öğretimdeki öğrencilere oranla; yazı yazarken özel taslaklar geliştirme, yazı öncesi hazırlık yapma ve hedef oluşturma konularında çok daha başarılı olduklarını belirlemişlerdir.

Bader (1990); “Ürdün Devlet Okullarında Sosyal Bilgiler Derslerinde Araştırma Becerilerini Kazanmanın Öğeleri” adlı çalışmasında öğretmen yetiştiren yüksek okullarda okuyan Sosyal Bilgiler öğrencilerinin, araştırma becerilerini kazanmalarındaki değişimi incelemiştir. Araştırmasında, öğrencilerin problem çözme temelli araştırma becerilerini kazanmalarında öğretmenin problem çözme davranışları, öğrencilerin bilimsel tutumlarının etkili olduğu; cinsiyet, oturma yeri ve yüksek okul türünün (özel okul veya devlet okulu) ise etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Lawson ve diğ. (1990); çalışmalarını Arizona Devlet Üniversitesinde öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirmek, biyoloji kavram ve teorilerinin anlaşılmasını sağlamak ve bunların oluşumunun farkına varmaları için araştırmaya dayalı öğrenme halkası modeli kullanarak yapmışlardır. Daha önceki dönemlerde bu dersi aldığı halde biyoloji kavramlarında kavram yanılgılarına ve bilimsel düşünme becerilerine sahip olmayan 24 öğrenci üzerine gerçekleştirilen çalışmanın sonunda öğrencilerin anlamlı düzeyde farklılık gösterdikleri ortaya konulmuştur. Araştırmaya dayalı öğrenme, araştırmacılara bilimin doğasını vurgulama, öğrencileri güdüleme ve önemli sayıda biyoloji kavramını öğretme fırsatı sağlamıştır.

NCSS (1993b); Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'nin yaptığı bir çalışmada Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla etkili vatandaş yetiştirebilmesi için ezberci bir öğrenme-öğretme ortamı yerine araştırmaya, bilgiyi yorumlamaya ve öğrendiği bilgileri karşılaştığı problemlere uygulamaya önem veren, öğrenci merkezli güçlü bir öğrenme-öğretme ortamının önemini vurgulamıştır. Ayrıca içerik ve amaçların belirlenmesi, programda anlamlı bir bütünlük ve esnekliğin olması, öğrenci-öğretmen rolleri üzerinde durularak bu durumların sağlanması için güçlü bir Sosyal Bilgiler programının yapılandırılmasının önemine işaret edilmiştir.

Westbrook ve Rogers (1994); 9. sınıfta öğrenim gören 56 öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmada, basit makineler ünitesinde araştırmaya dayalı öğrenme halkası modelini kullanarak, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini artırmayı ve mantıksal düşüncelerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada öğrenciler üç gruba ayrılmıştır. İlk grup (N=19) öğrencileri kendilerine verilen laboratuvar kâğıtlarındaki yönergelerle göre verileri toplayıp, tablolayıp daha sonra bu süreci tekrarlamışlardır. İkinci grup (N=17) öğrencileri öğretmen tarafından sorulan soruyu cevaplamak için deney plânlayıp uygulamışlardır. Son grup öğrencileri (N=17) problemle ilgili hipotez oluşturmuş, hipotezi test etmek için deney tasarlamış ve uygulamıştır. Altı hafta süren çalışma sonunda elde edilen veriler göre; ikinci ve üçüncü grup öğrencilerinin ön testlerine oranla son testlerinin sonuçlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu model, öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve mantıksal düşünceleri üzerinde etkili olmuştur.

Brubacher, Charles ve Timothy (1994); yansıtıcı bir eğitimci olmak için okullarda araştırma kültürünün nasıl yapılandırılacağı ile ilgili çalışmada; okullarda araştırma kültürünü geliştirebilmek için olaylar, olgular arasındaki neden-sonuç ilişkisini görme, çok yönlü bakış açılarıyla hipotezler oluşturma-test etme ve elde edilen verileri analiz etme becerilerini öğrencilere kazandırmak gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma aşamalarını uygulayan öğrencilerin bilgiyi yapılandırma sürecinde eleştirel düşünme becerilerinin ortaya çıkacağını, bu becerileri kazandıklarında ve günlük yaşamlarında kullandıklarında ise kendi problemlerini çözebilecek durumu gelebileceklerini belirtmişlerdir.

Stohr-Hunt (1996); araştırmasında 1052 okulda 8. sınıf öğrencileriyle, araştırma aktivitelerin sıklığı ve öğrencilerin fen başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlere sınıfta ne kadar sıklıkla araştırma etkinliklerini kullandıkları ve ne kadar sıklıkla gösteri deneyleri yaptıkları sorulmuştur. Sonuçta her gün veya haftada bir kez araştırma etkinlikleri yapan öğrencilerin fen başarısı, bu etkinlikleri ayda bir ya da daha az yapan öğrencilerin başarisından daha fazla bulunmuştur. Araştırmacı, bu aktivitelerin fen başarisında oldukça güçlü bir şekilde etkili olduğunu tespit etmiştir.

Iowa Üniversitesinde Fen Bilimleri Koleji (1997); yapmış olduğu “Öğrencilerin Motivasyonunu Sağlamak için Fizik Kaynakları ve Öğretim Stratejileri” konulu proje çalışmasında, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin başarisına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonunda araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile fizik dersine katılan öğrencilerin akademik başarılarının, geleneksel öğretim yöntemi ile fizik dersi işleyen öğrencilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmadan sonra öğrencilerin fizik dersine karşı daha pozitif bir tutum geliştirdikleri ortaya koyulmuştur (Aktaran: Jarrett, 1997:6).

Orcutt (1997); çalışmasında araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımını geleneksel öğretim yöntemi ile karşılaştırmış ve araştırmaya dayalı öğrenmenin öğrenci başarisına etkilerini araştırmıştır. Deneysel nitelikte olan bu araştırmada araştırmaya dayalı fen öğreniminin, 8. sınıf fen öğrencileri üzerindeki avantajlarını ortaya koymuştur. 8. sınıf öğrencilerinden 2 şube deney, 2 şube kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu ile 3 fen ünitesi (maddenin doğası, asitler ve bazlar, ekolojik zamanlar) 7 hafta etkinliklerle ve araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile işlenmiş, kontrol grubunda ise aynı üniteler hiçbir çalışma yapılmadan geleneksel öğretim ile öğrenim devam etmiştir. Çalışma sonunda araştırmaya dayalı yapılan fen öğretiminin öğrenci başarisını arttırdığı, temel becerileri arttırdığı, çalışmanın yapıldığı sırada öğrenci davranış ve tutumlarında olumlu gelişmeler olduğu tespit edilmiştir.

VanFossen ve Shiveley (1997); “Orta Öğretim Sosyal Bilimler Sınıfında Araştırma Problemleri Oluşturma” adlı çalışmasında araştırma sürecinin hem problem çözme süreci hem de demokratik vatandaşlık için gerekli olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya dayalı öğretim yaklaşımının Sosyal Bilimler öğretimine çok uyuşmasına rağmen öğretmenlerin bu yaklaşımı sınıflarında kullanmamalarının sebeplerini; geleneksel öğrenme yaklaşımına göre daha fazla zaman gerektirmesi, öğretmenlerin bu yaklaşım hakkında gerekli alt yapıya ve deneyime sahip olmamaları ve öğrenme sürecindeki karar verme kontrolünü öğrenciye bırakmak istememeleri şeklinde sıralamıştır.

Freedman (1997); araştırmasında, 9. sınıf öğrencilerinin fizik dersinde araştırma aktiviteleri içeren programın kullanılmasıyla, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını ve akademik başarılarını nasıl geliştirdiklerini araştırmıştır. Deney grubundaki öğrencilere (N=183) 36 hafta laboratuarda eğitim verilmiş ancak kontrol grubundaki öğrencilere (N=88) laboratuvar dersi verilmemiştir. Araştırmanın sonunda laboratuvar etkinlikleri ile eğitim alan öğrencilerin akademik başarılarında ve derse yönelik tutumlarında artış görülmüştür. Ayrıca tutum ve akademik başarı arasında da orta düzeyde pozitif bir ilişki (korelasyon) tespit edilmiştir.

Wallace (1997); araştırmasında; ilki, araştırmaya dayalı öğrenme ile öğrencilerin fene olan tutumları ve fenedeki başarıları arasındaki ilişkinin yönünü ve miktarını açıklayan yapısal bir model tanımlamak, ikinci ise, bu ilişkilerdeki cinsiyet farklılığını belirlemek üzere iki problem üzerinde durmuştur. Araştırmadaki veriler 3 yıl süre ile 7. 8. ve 9. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; araştırmaya dayalı eğitimin 7. ve 8. sınıflardaki öğrencilerin fen kavramlarını anlamada pozitif etki yarattığı görülmektedir. 9. sınıf öğrencilerinde de negatif düzeyde bir etki yaratmamıştır. Ayrıca kız ve erkek öğrencilerin fen başarıları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fene yönelik akademik başarıyı artırmada araştırmaya dayalı eğitimin etkili olduğu görülmüştür. Araştırmaya dayalı eğitimin öğrencilerin fen tutumlarına olan etkisi incelendiğinde, sadece 7. sınıftaki erkek öğrencilerin fene olan tutumlarında azalma olmuş, kız öğrencilerde herhangi bir etkisi (negatif ya da pozitif) olmamıştır. 8. ve 9. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin

fene olan tutumları incelendiğinde öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Mao ve Chang (1998); “Araştırmaya Dayalı Öğretim Stratejisinin Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi” adlı deneysel çalışmalarında araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının geleneksel öğrenme yaklaşımına göre öğrenci başarısına ve tutumuna etkisini incelemiştir. Tayvan’ın dört bölgesindeki farklı okullarda öğrenim gören orta öğretim düzeyinde 9. sınıf öğrencisinin katıldığı bu çalışmada, deney grubuna (N=284) astronomi ve meteoroloji üniteleri sekiz hafta süre ile araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımıyla, kontrol grubuna (N=237) ise geleneksel öğrenme yaklaşımları ile verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya dayalı öğrenme ile gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin başarısını anlamlı derecede artırdığı bulunmuştur. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımına uygun yapılan öğretim faaliyetleri öğrencilerin kavrama, uygulama ve genel başarı düzeylerini artırdığı, çalışmanın yapıldığı sınıflarda ise öğrencilerin davranış ve tutumlarında olumlu gelişmeler olduğu gözlenmiştir.

Leonhardt (1998); araştırmasında, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımını öğrenci merkezli matematik, fen ve teknoloji eğitim programlarını temel alarak tanımlamıştır. Çalışmaya öğretmenler, formal olmayan fen eğitimcileri, mezun olmuş öğrenciler ve mezun olmamış öğrenciler olmak üzere toplamda 185 kişi katılmıştır. Katılımcılar çevresel fen konularını içine alan araştırma etkinlikleri yapmışlardır. Araştırmaya göre; çeşitli etkinlikler düzenlenerek sınıfta ilk olarak kavram ve teknikler verilmiştir. Daha sonra okul bahçesi ve diğer ekosistemlerde alan çalışmaları yapılarak bu kavramlar daha da geliştirilmiştir. Etkinlikler tamamlandıktan sonra katılımcıların %90’ı çevreye olan farkındalıklarının arttığını, öğretmen ve eğitimcilerin %75’i ekosistem hakkında öğretim yaparken araştırma stratejilerini kullanmada kendilerini yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %79’u ise sınıfta yaptıkları keşifler ve daha sonra kazandıkları yeni bilgi ve becerileri gerçek hayata uygulamaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

Sardilli (1998); “İlköğretim Fen Eğitiminde Araştırma (Keşif) Temelli Öğrenme Üstünden Bilgiyi Dağıtmak İçin Bir Web Sitesi Kullanma” adlı

araştırmasında, fen için yeni olan bu yaklaşımı destekleyerek öğretmen ve öğrencileri için yararlarını ve genel hatları ile literatürü gözden geçirmiştir. Ayrıca keşif temelli bilim programları hakkında bilgiyi yayacak ve bu çalışmasında sunduğu bilgileri içeren Fen sınıflarında öğretmenlere yararlı olabilecek bilgi bağlantılı bir Web sitesi oluşturma ile ilgili bilgiler vermiştir.

Benson (1998); “Durum, Kavram, Genelleme Gelişimini Açıklamak için Hizmet Öncesi Öğretmenlerle Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımını Kullanma” adlı makalesinde Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak katıldığı sınıflarda kullandığı araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının aşamalarını ve sonuçlarını açıklamıştır. Çalışmasında, hizmet öncesi öğretmenlerin, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımını kullanarak, bir kavram ile genelleme geliştirmede nelerin kullanılması gerektiğini anlamalarını sağlayacak bir ünite geliştirmiştir. Çalışmanın sonucunda, hizmet öncesi öğretmenlere, derslerin ve ünitelerin plânlanmasında kavram ve genellemelere nasıl başvuracaklarını başarıyla öğretmiştir. Öğretmelerin önce zorlandıklarını; fakat hazırladığı araştırmaya, öğrenmeye yöneltici sorularla genellemeleri şekillendirme gelişimini kolayca gerçekleştirdiklerini belirtmiştir (Aktaran: Isaak ve Hubert; 1999).

Johnson ve Lawson (1998); çalışmalarında bilimin nasıl yapıldığını (bilimsel süreci) ve düşünme becerilerini geliştirmek amacı ile üniversite biyoloji sınıflarında araştırmaya dayalı öğrenmenin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmalarında düşünme yeteneği ve ön bilgilerini belirlemek için biyoloji sınıflarındaki öğrencilere ön test yapmışlar, önceki bilgilerini belirlemek için ise geçmiş yıllarda aldıkları biyoloji dersleri notları tespit etmişlerdir. Dönem sonuna kadar bir gruba açıklamalı (N=181), diğer gruba hem açıklamalı öğretim hem de araştırmaya (öğrenme halkası) dayalı öğrenim yaklaşımı (N=185) uygulanmıştır. 15 haftalık bu uygulama sonunda, araştırma sınıflarında, bilimsel düşüncenin başarıyı etkileyen önemli tetikleyici olduğu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş, önceki bilginin ise açıklamalı eğitimde öncü olduğu ancak istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Ayrıca, araştırma sınıflarında öğrencilerin düşünme becerilerinin açıklamalı sınıftaki öğrencilere göre daha fazla geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Marlow ve Ellen (1999); çalışmalarında fen öğretmenlerinin araştırmaya dayalı öğretime karşı tutumlarını ve bu tutumların öğrencilerin fen aktivitelerine katılımlarına olan etkisini araştırmışlardır. Çalışmaya 5., 6., 7., 8. sınıf ve lisede görev yapan 45 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlere bilimsel metot kullanılarak düzenlenmiş açık araştırma etkinlikleri tanıtılarak öğretim hakkında tecrübe kazanmaları sağlanmıştır. Öğretmenler bu tip etkinlikleri sınıflarında uygulamışlardır. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin bilimsel araştırmaya karşı tutumları olumlu yönde değiştiği ve bunun sonucunda da öğrencilerin derse olan ilgilerinin ve akademik başarılarının arttığı ortaya çıkmıştır.

Davison (2000); çalışmasında, Fen derslerinde öğrencilerin kavramları anlamaları ve beceriler geliştirmeleri konusuyla ilgili, sosyo ekonomik düzeyleri eşit olan iki farklı okuldan biri deney biri kontrol iki şube 4. sınıf öğrencileriyle 6. sınıfa kadar uygulama gerçekleştirmiştir. Deney grubundaki öğrencilere, 2 yıl süresince fen dersi araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımıyla; kontrol grubuna ise geleneksel öğrenme yaklaşımı ile dersler verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının geleneksel öğrenme yaklaşımına göre öğrencilerin kavramları anlamalarında daha etkili olduğu ve başarıyı daha fazla artırdığı tespit edilmiştir.

Huber ve Moore (2001); “Etkin ve Eğlenceli Fen Etkinliklerinin Araştırmaya Dayalı Öğretime Uzanan Bir Model” konulu çalışmalarında; etkin ve eğlenceli fen etkinliklerini içeren araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının, ilköğretim düzeyindeki yararlılığını incelemiştir. Geliştirdikleri araştırmaya dayalı olan Fen etkinliklerini, 3-8 sınıf öğretmenlerine uygulamışlar; bu sürece katılan öğretmenler ve öğrenciler bu modeli oldukça faydalı bulmuşlardır. Sonuçta öğrenciler fen dersine karşı olumlu tutum geliştirmiş ve araştırmaya dayalı öğrenme ile gerçekleştirilen Fen derslerinde, kendilerini bilim adamı gibi hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Summerby-Murray (2001); Allison Üniversitesi'nde üçüncü sınıf Tarihsel Coğrafya dersinde, tarihi mimari ile ilgili konuların işlenmesinde bir sömestr boyunca araştırmaya dayalı öğretimi kullanmıştır. Araştırmasında, öğrencileri küçük

gruplara ayırmış, çevredeki tarihi binalara düzenlenen geziler, yapılan araştırmalar ve sorularla öğrencilere problemleri hissettirmiştir. Süreç içerisinde öğrenciler araştırmaya dayalı öğretimin aşamalarına uygun olarak problemlerine çözüm yolları-hipotezler üretmiş, bunların doğruluğunu test edip araştırmış ve topladıkları verileri analiz ederek en uygun olanlarını belirlemişlerdir. Araştırmanın sonucunda araştırmaya dayalı öğretimin, öğrencilerin başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Fuller (2001); çalışmasında Massachusetts okul bölgesinde “Matematik ve Fende Partnerle Öğrenmenin Geliştirilmesi” (PALMS) isimli uygulama yapmıştır. Üst düzey yaratıcı düşünmeyi, araştırmaya dayalı öğrenmeyi, işbirlikli öğrenmeyi, beyne dayalı öğrenmeyi, çoklu zekâ ve öğrenme stillerini içine alan bir yaklaşım olan bu uygulamayla; öğrenciler gerçek dünya hakkında problemler ortaya koymuş, bu problemleri çözüp, bu problemle ilgili bilgilerini kendi kendilerine oluşturmuşlardır. Çalışmaya katılan 62 on ikinci sınıf öğretmeni, bu yaklaşımı sınıflarında uyguladıktan sonra uygulamanın sınıfta ve okul kültüründe pozitif etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ödevlerini zamanında yapma, ilgi, motivasyon, kendilerine güven, öğrenmeleri, derse katılımları, sözlü iletişimleri, yazılı ifadeleri, problem çözme yetenekleri, üst düzey yaratıcı düşünme becerileri, test sonuçları, davranışları, birlikte çalışma becerileri, gruptaki diğer kişilerin katkılarına bakış açıları, kendini değerlendirme becerileri ve yaşam boyu öğrenmeye karşı pozitif tutumları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olumlu artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Spaulding (2001); çalışmasında, eğitimcilerin mesleki pozisyon ve öğretim düzeyleri ile araştırmaya dayalı öğrenme üzerine algıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmasını 1999-2000 akademik yılı içerisinde, New York Eyaletindeki devlet okullarında çalışan öğretmen ve idarecilere ait arşiv bilgilerinden faydalanarak gerçekleştirmiştir. Bilgiler anketler aracılığıyla toplanmıştır ve New York Eyaleti boyunca 46 okul bölgesini kapsayan 76 farklı okul binasını içermiştir. Bilgiler; 197’si ilkokul, 308’i ortaokul düzeyinde olup, 56’sı idareci 447’si ise öğretmen olan toplam 503 profesyonel eğitimciyi içermektedir. Araştırmanın

sonucunda, eğitimcilerin mesleki pozisyonları (öğretmen, idareci) ve öğretim düzeylerine göre (ilköğretim, ortaöğretim) araştırmaya dayalı öğrenmenin unsurları konusundaki algılarında farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Ortaöğretim okullarındakilerin ilköğretimdekilere göre araştırmaya dayalı yaklaşıma daha eğilimli oldukları görülmüştür. Öte yandan, ilköğretimdeki öğretmen ve idarecilerin araştırmaya dayalı bir müfredatın oluşturulmasını ve yürütülmesini destekledikleri sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, idareciler araştırmaya dayalı uygulamaların sınıf içindeki örneklerini, öğretmenlerden daha fazla istedikleri tespit edilmiştir.

Keller (2001); “Teoriden Uygulamaya Araştırmaya Dayalı Fen Sınıfları Oluşturma” konulu çalışmasında; fen sınıflarında araştırmaya dayalı öğrenme ortamını fen öğretmenlerinin nasıl etkili bir şekilde oluşturabileceği hakkında, iki 7. sınıf ve üç 8. sınıf öğrencileri ile nitel bir araştırma yapmıştır. Altı ay süren çalışmasında Fen derslerinde araştırmaya dayalı öğrenme ortamı oluşturmuş; röportaj, gözlem ve kayıt yolu ile veriler toplamıştır. Çalışmasında; araştırmaya dayalı sınıf ortamı, eğitim programı seçimi, araştırma süreciyle öğrencilerin nasıl öğrendikleri ve araştırma için yeni öğretmenlerin eğitimi ve hazırlanması olmak üzere dört alan üzerinde durmuştur. Araştırmacı; a) teorik olarak bilinen araştırmaya dayalı fen sınıfı oluşturup oluşturamadığına b) sınıf ortamının öğrenciler için ilgi çekici olup olmadığına, c) öğrencilerin araştırma döngüsü içinde bilimsel süreç becerilerini kullanıp kullanamadıklarına d) öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatları ile ilişkilendirmelerine bakmıştır. Sonuç olarak, araştırmaya dayalı öğrenmenin kullanımının artırılması ve bunun için öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiğini, bu yaklaşımın öğrencilerin ihtiyaç duydukları becerileri geliştirdiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin aktif olarak ve gruplar halinde Fen dersini öğrenmekten büyük zevk aldıkları ve bu yaklaşımın Fen derslerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

French ve Russell'in (2002); “Öğretim asistanlığı yapan yüksek lisans öğrencileri, araştırmaya dayalı öğretim temelli laboratuarlardan yararlanabiliyorlar mı?” konulu çalışmasında; yüksek lisans öğrencilerinin, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı biyoloji laboratuvarlarında öğretim asistanlığı yaparak

deneyim kazanmadan önceki ve deneyim kazandıktan sonraki görüşleri incelenmiştir. Asistanların, bu laboratuarlarda çalışmalarının araştırma becerilerini etkileyip etkilemediği ile ilgili görüşleri arasındaki farklılıkları araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda deneyimli asistanlar kendilerini rehber olarak görürken, deneyimsiz asistanlar ise kendilerini bilgi sağlayıcılar olarak görmüşlerdir. Asistanlar, laboratuvar deneyiminin kendi çalışmalarında değişkenler hakkında daha dikkatlice düşünme, daha iyi hipotezler üretme ve deney tasarlama, araştırma gibi becerilerinin belirginleşmesini sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca deneyimsiz asistanlar, gerçekleştirilen bu araştırmaya dayalı laboratuvar çalışmalarının kendi araştırmalarına pozitif yönde etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Asistanlar, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının bu avantajları yanında, özellikle uygulamaya dönük oldukça fazla zaman aldığı görüşündedirler. Ancak bu yaklaşıma dayanan laboratuarlarda ders vermenin, deneysel tasarım, fikir alışverişi, problemleri inceleme ve çözüme gibi yetenekleri geliştirdiğini eklemişlerdir.

Keefe (2002); çalışmasında öğretmenlerin araştırmaya dayalı öğrenme programı hakkında daha derinlemesine bir anlayış geliştirmeleri için özel araştırma etkinliklerini içeren bir programı; 6., 7. ve 8. sınıf öğretmenlerine 13 haftalık bir eğitim ile tanıtmıştır. Bu program; soru oluşturma, araştırma, bilginin paylaşımı, bilginin sunumu şeklinde dört aşamayı kapsayan bir döngü olarak tasarlanmıştır. Araştırmada; öğretmenlere araştırmaya dayalı öğrenme hakkında bazı bilgiler sunulmuş, daha sonra öğretmenlerin sınıfta yaptıkları etkinliklerin video kayıtları istenmiş ve etkinliklerin etkililiği araştırmacı ile öğretmenler tarafından tartışılmıştır. Çalışmanın sonucunda katılımcı öğretmenler araştırmaya dayalı öğrenme süreci hakkında olumlu görüşler ifade etmişlerdir.

Akmal ve Ayre-Svingen (2002); Tarih dersinde biyografik konuların öğretimiyle ilgili makalesinde; tarih öğretimini canlandırmak, zenginleştirmek ve ezbercilikten kurtarabilmek için araştırmaya dayalı öğretim yaklaşımının kullanılmasını önermişlerdir. Çalışmalarında araştırmaya dayalı öğretim yaklaşımının kullanıldığı bir çalışmaya da yer vermişlerdir. Bu çalışmada; öğretmen, araştırma konularının (problemlerinin) listesini; kâşifler, bilim adamları, Nobel ödülü

alan ünlü kişiler gibi insanların biyografilerini, tarihi olayları ve çeşitli tarihi dönemlerin özelliklerini konu olarak sıralamışlardır. Bu şekilde biyografik araştırma görevi içinde Edebiyat, Tarih, İngilizce, Coğrafya gibi alanlarla da birleştirerek disiplinler arası bir yaklaşım haline getirmişlerdir. Seçilen konular, ilgi çekici sorularla öğrencilere problem olarak hissettirilmişlerdir. Öğrenciler problemlerine yönelik hipotezler kurarak araştırma yapmışlar, konularıyla ilgili haritalar, hareketli mobiller, çeşitli dönemlere ait kıyafetler ve ilgili olayları canlandıran küçük piyesler hazırlamışlardır. Öğrenciler araştırdıkları kişi veya olayları var oldukları zamanın şartlarına göre değerlendirip kendi yaşantıları ile mukayese etmişlerdir. Gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda öğrencilerin başarıları artmış ve öğrenmeye karşı büyük haz duymuşlardır.

Stewart (2002); “Araştırmaya Dayalı İngilizce Öğretimi” adlı kitabında öğrencilere İngiliz edebiyatını daha etkili bir şekilde öğretebilmek için, öğrenci merkezli bir yaklaşım olan araştırmaya dayalı öğretimin önemini vurgulamıştır. Çalışmasında, araştırmaya dayalı öğretimin kullanıldığı bir örnek çalışmaya da yer vermiştir. Bu çalışmasında; derslerin araştırmaya dayalı öğretim yaklaşımıyla işlenmesinde, geleneksel öğretim yönteminde olduğu gibi sözlük alıp edebi metinleri çalışmak yerine öğrencileri gruplara ayırıp onların ilgilerini çekecek gerçek yaşam, edebi metin örnekleri gibi sosyal dünyaları ile ilgili durumların sorulara veya problem durumlara çevrilmesini anlatmıştır. Ayrıca öğrencilere gerekli rehberliği yaparak, araştırmaya dayalı öğretimin aşamalarına uygun olarak derslerin işlenmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Çalışmasının sonunda ise; araştırmaya dayalı öğretim ile öğrencilerin problem durumlarını yaşantıları ile ilişkilendirdikleri; bilgilerini, anlayışlarını, öğrenmelerini kendileri yapılandırdıkları; bilgilerini yapılandırırken öğrencilerin kendi bilgilerini diğer bireylerin bilgi ve anlayışları ile kıyaslama imkânına sahip oldukları, çevreleri ile sürekli etkileşim halinde oldukları ve araştırma becerilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Kowalczyk (2003); çalışmasında öğretmenlerin Fen öğretiminde düz anlatım, buluş ve araştırma yöntemleri hakkındaki düşüncelerini ve sınıflarındaki kullanma durumlarını tespit etmek için, Pensilvanya’da 82 ilköğretim öğretmeninden

veriler toplamıştır. Bu verilere göre öğretmenlerin %2.4'ü düz anlatım, %7'si buluş yöntemi, %12'si araştırma, %62'si bu yöntemlerin hepsini, %7'si ise diğer yöntemleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler araştırmaya dayalı olarak gerçekleştirilen öğrenme durumlarının, öğrencilerin problem çözme becerisi kazanmalarına ve bilim adamı gibi çalışmalarına yardımcı olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Domjan (2003); çalışmasında, ilköğretim Fen derslerini yürüten öğretmenlerin araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı hakkındaki anlayışlarını incelemiştir. Tarama tipinde gerçekleştirdiği araştırmasına 17 yüksek lisans, 75 lisans ve 92 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, sınıflarında araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımını fen derslerinde bir yöntem olarak kullandıklarını ifade etmişler, tecrübenin araştırmaya dayalı öğrenme üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı görüşünü bildirmişlerdir.

Crabtree (2003); çalışmasını, öğrenciler tarafından başarıyla kullanıldığını ve konunun içeriğinin daha derin bir şekilde öğrenilmesini sağladığını ifade ettiği öğrenme-öğretme stratejilerinden olan araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının ana hatlarını ortaya çıkarmak için yapmıştır. Çalışmasında, araştırmaya dayalı öğrenme ile ilgili genel bilgiler vermiş ve sekiz yıl boyunca kazandığı tecrübelerine dayalı olarak araştırma konularını ve karşılaşılan zorlukları ifade etmiştir.

Marx ve diğ. (2004); araştırmalarında, öğretmen ve öğrencilerle işbirliği içinde 3 yıl araştırmaya dayalı öğrenme ve teknoloji temelli eğitim programı konuları üzerinde çalışmışlardır. Çalışma kapsamına 1998-1999, 1999-2000 ve 2000-2001 yılları arasında 7. ve 8. sınıflar alınmıştır. Uygulama sürecinde hazırlanan projeler 8-10 haftada tamamlanmıştır. Çalışmalar sonucunda araştırmaya dayalı ve teknoloji temelli aktiviteler öğrencilerin fen içeriğini öğrenmelerinde olumlu sonuçlar sağlamıştır.

Suits (2004); çalışmasında, üniversitede genel kimya laboratuvarında iki farklı tip eğitim yaparak, çalışmanın sonunda öğrencilerin araştırma becerilerini karşılaştırmıştır. Fen ve mühendislik konusunda kontrol grubuna (N=59) doğrulama

tipinde laboratuvar uygulaması, deney grubuna (N=51) araştırmaya dayalı uygulama yapmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere laboratuvar öncesi hazırlıklar çok az yapılmış, laboratuvar sonrası analizler yapılmamıştır. Deney grubunda ise, öğrencilere laboratuvar öncesi hazırlıklar, deneysel çalışma ve laboratuvar sonrası analizler yapılmıştır. Öğrencilerin deneyi plânlama ve uygulama, gözlem yapma ve kaydetme, sonuçları hesaplama ve kaydetme gibi 6 araştırma becerileri değerlendirilmiştir. Sonuç olarak tüm bu araştırma becerilerinde deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır.

O'Neill ve Polman (2004); araştırmalarında, öğrencilere, uygulamaya dönük bilimsel okuryazarlık kazandırmak için üç tip deneysel çalışma hazırlamışlardır. Birinci çalışmada, öğretmenlerinin rehberliğinde, öğrenciler projeler hazırlamışlar ve araştırma sürecine aktif olarak katılmışlardır. Bu sürece katılan öğrencilerin ileri düzeyde bilimsel anlayışlar geliştirdikleri görölmüştür. İkinci çalışmada, gönüllü bilim insanları çevrimiçi (online) olarak öğrencilerin çalışmalarını desteklemiş, yönlendirici olmuşlar, böylece öğrenciler bilim insanları ile birlikte çalışarak onların çalışma ve düşünme tarzlarını öğrenmişlerdir. Üçüncü çalışmada, araştırmacılar geliştirdikleri araçla öğrencilerin bilimsel araştırma plânlamadaki yeterliliklerini değerlendirmişler, araştırma sorusunu oluşturma ve veri analizi sürecine katılan öğrencilerin bilimsel araştırmalarda başarılı olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu üç çalışma öğrencileri “küçük bilim insanları” gibi yetiştirmek için etkili şekilde yapılabilecek eğitimi tanıtmaktadır.

Luke (2004); “Üniversitede Bir İspanyolca Sınıfında Araştırmaya Dayalı Öğrenme” adlı çalışmasında, üniversitenin dördüncü sömestrsideki geleneksel dil müfredat programının yerine araştırmaya dayalı öğrenme programını yerleştirmiştir. Çalışmasında araştırmaya dayalı öğrenmeyi tanımlayarak sınıf içerisindeki uygulamasını, araştırma sürecindeki öğretmen ve öğrenci rollerini belirttikten sonra çeşitli araştırma etkinlikleri düzenlemiştir. Bu çalışma sonunda; öğrencilerin sınıftaki aktivitelerinin arttığı, bilgisayar ve materyal kullanma, okuma, yazma becerilerini geliştirdikleri, sorumluluk üstlenme, düşüncelerini ifade etme becerilerinin arttığı gözlenmiştir. Ayrıca öğrenci merkezli bir sınıf oluşması sağlanmıştır.

MacGregor ve Lou (2005); araştırmaya dayalı öğrenme için web ortamını kullanmak, öğrencilerin bilgiyi arama, çözümlenme ve stratejileri sentezlemeleri için gereken yüksek-düzeyle teknoloji kullanımını sağlamak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında; web ortamının pedagojik etkilerinin nasıl artırılabilenğini ve öğrencilerin bu sitelerle nasıl bir etkileşime girdiklerini daha iyi tespit etmek üzere web tabanlı bir öğrenme ortamı tasarlamışlardır. Araştırmanın sonucuna göre, araştırmanın hedefleri ile koordineli olan kavram haritalama yöntemi öğrencilerin serbest çağrışımlarını ve bilgi edinme uygulamalarını geliştirmiştir.

McCarty (2005); araştırmasında öğrenme güçlüğü çeken 18 öğrenci ile çalışmıştır. Çalışmasında, öğrencilerin feni direkt kitaptan öğrenmesi ile araştırma aktiviteleriyle öğrenmesi arasındaki farkı karşılaştırmıştır. Madde ünitesinde 8 hafta yaptığı uygulamada, deney grubuna (N=9) araştırma etkinlikleriyle, kontrol grubunda (N=9) ise doğrudan ders kitaplarından ders işlemiştir. Ayrıca çalışma sürecinde öğrencilerin başarı ve davranış değişikliklerini izlemiştir. Çalışmanın sonunda öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin, fen içeriğini araştırma aktiviteleriyle daha iyi öğrendiklerini ortaya koymuştur. Başarılarını ölçmek için yaptığı üç testte (elle yapılan aktivitelerin değerlendirmesi, kısa cevaplı test ve çoktan seçmeli test) deney grubu öğrencileri, çoktan seçmeli test hariç diğer iki testte kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla başarı göstermişlerdir.

Salovaara (2005); “Öğrencilerin Araştırmaya Dayalı Bilgisayar Destekli İşbirlikçi Öğrenmede Kullandıkları Stratejilerin Keşfi” adlı araştırmasında öğrencilerin araştırmaya dayalı ve bilgisayar destekli işbirlikçi öğrenmede bilişsel öğrenme stratejilerini nasıl kullandıklarını araştırmıştır. Bilişsel faaliyet, öz-düzenleme ve motivasyon üzerine süreç-merkezli bir görüşme çerçevesi ile bilişsel öğrenme stratejilerinin analizi için kodlama kategorisini geliştirmiştir. Çalışmanın devam ettiği 3 yıl boyunca, araştırmaya dayalı öğrenime katılan 518 kişilik müdahale grubu öğrencileri ve 58 kişilik karşılaştırma grubu öğrencileri ile 6-8 kez görüşmüştür. Tüm bu 161 görüşmenin karma metotlu analiz sonuçları her iki grubu karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmaya dayalı bilgisayar destekli işbirlikçi öğrenme yöntemine katılan öğrencilerin gözlemlenme, sunumlar

gerçekleştirme ve bilgiyi paylaşma gibi daha etkili bilişsel stratejiler kazandıkları görülmüştür. Diğer grup öğrencilerinin ise ezber yapma gibi daha yüzeysel beceriler geliştirdikleri tespit edilmiştir. Ancak, araştırmacı bulguların bu tür bir yöntemin bilişsel öğrenme stratejileri üzerinde tamamen olumlu olduğunu sonucu doğrulamadığını ifade ettikten sonra örnek olarak karşılaştırma grubu öğrencilerinin içerik değerlendirme aşamasında, daha fazla strateji geliştirdiklerini söylemektedir. Fakat yine de araştırmacı, bu öğrenme yönteminin öğrenmeyi destekleyen bilişsel stratejilerin kullanımını geliştirdiğine vurgu yapmaktadır.

Rapp (2005); araştırmasında, öğrencilerin müzeleri konu alan araştırmaya dayalı öğrenme çalışmalarına başarılı bir örnekle tasvir etmişlerdir. Ayrıca, araştırmacının dört öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına odaklanan çalışması; eğitsel yöntem oluşturma, anlamlı ve içeriğe dayalı faaliyetler, kendi başına öğrenme, öğrenme toplulukları oluşturma, oyun ve ebeveynlerin de dâhil olabilmeleri gibi bazı yararlı eylemleri de içermiştir. Çalışmada, gelecekteki çalışmalara faydalı olması açısından, okul-müze birlikteliği korunmuş ve de tüm öğrenenler için programlama kişiselleştirilmiştir.

Apedoe ve Reeves (2006); “Fen Alanındaki Lisans Öğrencilerinin Eğitiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenim ve Dijital Kütüphaneler” adlı araştırmalarını; araştırmaya dayalı öğrenimi fen lisans öğrencilerinin eğitimine entegre etmek ve dijital kütüphanelerin bu öğrencilerin çalışmalarına ileri teknoloji aracılığıyla yardımcı olduğunu göstermek amaçlarını gerçekleştirmek için yapmışlardır. Ayrıca çalışmalarında yapılandırmacılık ile durumsal biliş üzerine yeniden bir bakış sağlamışlar, bu kuramsal bakış açılarının mevcut bilimsel eğitim reform hareketlerini nasıl etkilediği üzerinde durmuşlardır. Yine dijital kütüphanelerin araştırmaya dayalı öğrenme üzerindeki etkileri de incelenmişler ve son olarak da, araştırmaya dayalı öğrenmenin eleştirel pedagojik boyutları ele almışlardır.

Baumfield (2006); çalışmasında pedagojik araştırmanın araçları olarak düşünme becerileri yaklaşımını ve düşünme becerilerinin temeli olan araştırmaya dayalı öğrenme ile aralarındaki bağı geliştirmenin yollarını aramaktadır.

Çalışmasının birinci bölümünde, öğretici düşünce becerilerinin öğretmenler üzerindeki etkilerini incelemiştir. İkinci bölüm de ise, araştırmanın içeriği doğrultusunda öğretmenlerin gelişimini karakterize eden öğeleri belirlemiştir.

Talley (2007); ekolojik öneme sahip olan kurbağa, semender gibi anfibikyanların özellikle ilköğretim fen derslerinin öğretiminde oldukça önemli olduğunu belirttiği çalışmasında, bu tür canlıların fen derslerinin öğretiminde araştırmaya dayalı öğrenmeye nasıl uyarlanabileceğini tartışmıştır. Ayrıca, bu şekildeki derslerin öğrenciye nasıl sunulabileceğinden bahsetmiştir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni (modeli), araştırma grubu, veri toplama araçları, araştırmanın uygulama basamakları, verilerin kaynağı ve özellikleri ile araştırmada kullanılan istatistikî teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Deseni

“İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının derse yönelik tutuma, akademik başarıya ve kalıcılık düzeyine etkisi”ni sınamaya yönelik olan bu çalışmada deneysel desen (ön test-son test kontrol gruplu desen) kullanılmıştır.

Deneysel desenler, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma desenleridir (Karasar, 2005:87). Büyüköztürk (2007:3) ise deneysel deseni, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmek amacı için kullanılan araştırma desenleri olarak tanımlamıştır.

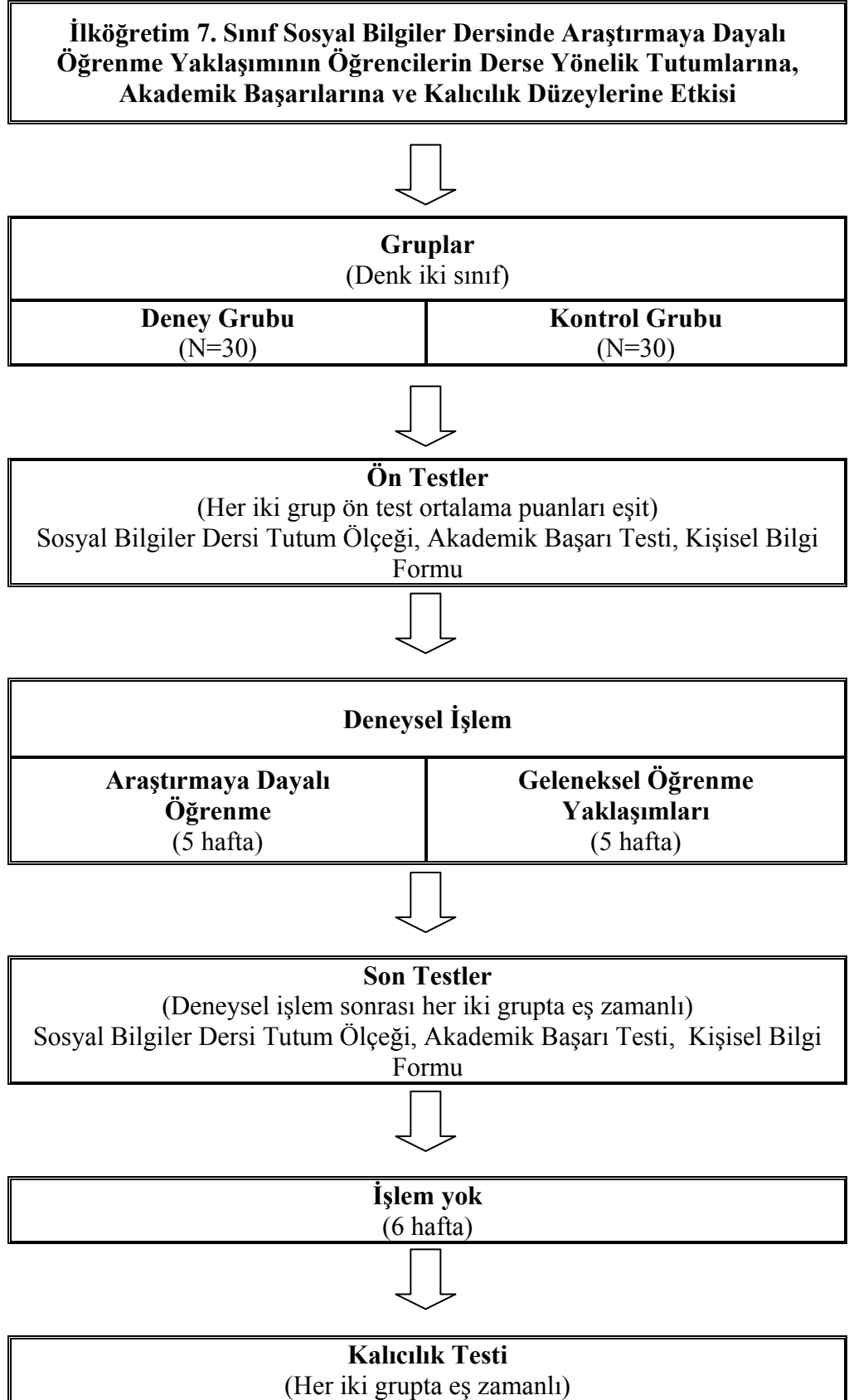
Sosyal bilimlerde yaygın kullanılan iki faktörlü karışık desen ya da split-plot faktörel desen olarak da isimlendirilen ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenlerle ilgili olarak ölçülürler. Bundan dolayı bu desen ilişkili bir desendir. Aynı zamanda farklı

deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle bu desen ilişkisiz bir desendir (Büyüköztürk, 2007:21). Modelde grupların yansız atama yoluyla eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmamıştır. Grupların hangisinin deney ve hangisinin kontrol grubu olacağı yansız bir seçimle kararlaştırılmıştır.

Araştırmada kullanılan deneysel desende, deney grubu üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken “Araştırmaya Dayalı Öğrenme” yaklaşımıdır. Kontrol grubunda ise geleneksel öğrenmeye dayalı bir yaklaşım izlenmiştir. Başka bir ifadeyle; bu grup üzerinde, ölçülen özellikleri olumlu veya olumsuz etkileyecek bir değişken kullanılmamıştır. Her iki grupta da “Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum”, “akademik başarı”, “kalıcılık” olmak üzere aynı bağımlı değişkenler gözlenmiş; ön test, son test ve kalıcılık testi puanları kullanılarak gruplar arasında ve grup içinde karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmada ek olarak bağımlı değişkenlerle ilişkisi araştırılan başka faktörler de bulunmaktadır. Bunlar; cinsiyet, internet arama yapma ve kütüphanede kaynak tarama bilgisidir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bu faktörlere göre akademik başarı, kalıcılık ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum, ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı yorumlanmıştır.

Şekil 3.1’de araştırmanın deseni şematik olarak gösterilmektedir.



Şekil 3.1 Araştırmanın Deseni

3.2. Araştırma Grubu

Araştırma 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Ankara ili ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan tüm 7. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır.

Araştırma grubu Ankara ile Elmadağ ilçesinde bulunan random yöntemi ile seçilmiş Lalahan İlköğretim Okulu ve Yaşardoğu İlköğretim Okulu 7. sınıflarından belirlenmiştir. Bu okullardan iki denk sınıf deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır.

3.3. Veri Toplama Teknik ve Araçları

Araştırma kapsamında öğrencilerden veri toplamak için kullanılan ölçme araçları şunlardır:

1. Öğrencilerin denkleştirilmesinde ve öğrenciler ile ilgili bir takım özelliklerin araştırmada araştırılan bağımlı değişkenlere ilişkin durumlarının belirlenmesi için “Kişisel Bilgi Formu”.
2. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını ölçmek için “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği”.
3. “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesi ile ilgili olarak sahip oldukları akademik başarı düzeylerini ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını ölçmek için “Akademik Başarı” testi,
4. Öğrencilerden toplanan nicel verileri nitel veriler ile desteklemek için deneysel işlem sonrası deney grubu öğrencilerine görüşme tekniği uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının özellikleri aşağıdaki şekildedir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin sahip olduğu çeşitli özellikler bakımından denkleştirilmesinde ve cinsiyet, internette arama yapma ve kütüphanede kaynak tarama gibi özelliklerin araştırmada araştırılan bağımlı değişkenlere göre

durumlarının karşılaştırılmasında kullanılmak üzere 14 sorudan oluşan bir “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Bu bilgi formunda öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, ailelerinin aylık ortamla gelir düzeyleri, anne babalarının eğitim düzeyleri, özel ders alma durumları, evlerinde bulunan kitap sayıları, evlerinde kullandıkları yardımcı kaynak kitap sayıları, kültürel bir dergi alma durumları, evde bilgisayar ve internet bağlantısı olma durumları, internette arama yapmayı ve kütüphanede kaynak tarama bilme durumları ile bilgiye ulaşmakta kullandıkları bilgi kaynaklarının neler olduğu ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.3.2. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

İlköğretim ikinci kademe 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını ölçmek için hazırlanan Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar; madde havuzu oluşturma, ölçek maddelerini belirleme, deneme ölçeğini hazırlama, ölçeği uygulama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarıdır.

Birinci aşamada maddeleri belirlemek için tutum ölçeğini geliştirme ile ilgili kaynaklar taranmış ve gerekli incelemeler yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile ilgili olarak, yanıtlayıcı kitle olan ilköğretim 7. sınıf öğrencilerini temsil eden 119 kişilik bir örneklemden bilgi toplanmıştır. Bunun için Lalahan İlköğretim Okulu ve Yaşar Doğu İlköğretim Okulu'ndaki 7. sınıf öğrencilerine Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarından söz eden bir kompozisyon yazdırılmıştır. Yazılan kompozisyonlarda yer alan tutum öğeleri sistematik bir biçimde çözümlenerek tutum ifadelerinin yazılmasına temel oluşturacak ipuçları elde edilmiş; bu ipuçları doğrultusunda madde havuzuna 52 tutum maddesi yazılmıştır.

İkinci aşamada deneme ölçeğini hazırlamak için tutum ifadelerine ölçek şekli verilmiştir. Bunun için 45 tutum ifadesi alt alta sıralanmış ve ifadelerin karşısına “1= Tamamen Katılıyorum, 2= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 4= Katılmıyorum, 5= Hiç Katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiş 5'li Likert tipi ölçek konulmuştur.

Ayrıca ölçeğin başına; ölçeğin amacı, ölçekteki madde sayısı, yanıtlama biçimi hakkında bilgi veren bir yönerge yazılmıştır. Ölçekte olumlu ve olumsuz ifadeler cevaplayanları olumlu veya olumsuz olarak etkilememesi için karışık olarak verilmiştir. Olumsuz ifade maddeleri “1=Tamamen Katılıyorum, 2=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılmıyorum, 5=Hiç Katılmıyorum” biçiminde puanlandırılmış, olumlu ifadelerin bulunduğu maddeler ise bunun tam tersi şeklinde yapılmıştır. Hazırlanan 45 madde, alanla ilgili uzman görüşleri alınarak, anlatımda bir eksiklik veya yanlış anlamaya yol açabilecek maddeler kontrol edilmiş, açık olmayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda 22 olumlu, 18 olumsuz ifade ile toplam 40 maddeden oluşan deneme niteliğinde bir ölçek hazırlanmıştır.

Üçüncü aşamada ölçeği uygulamak için taslak olarak hazırlanmış ölçek, Ekim 2006’da Ankara ili Elmadağ ilçesindeki Namık Kemal İlköğretim Okulu, Yaşar Doğu İlköğretim Okulu, Cumhuriyet İlköğretim Okulu ve Lalahan İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören 240 ilköğretim 7. sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Dördüncü ve son aşamada güvenilirlik ve geçerliği belirlemek için 240 7. sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler kullanılarak denemelik ölçeğin güvenilirliği ve geçerliği belirlenmiştir. Bu amaçla Likert tipi ölçekler için en uygun olan Cronbach alfa katsayısı (Tezbaşaran, 1996:46) hesaplanmıştır. Geçerliği belirlemek için ise kapsam geçerliği ve yapı geçerliği sınamaları yapılmıştır. Bu aşamada kapsam geçerliliği için yeni bir sına yapılmamış, tutum ifadelerinin belirlenmesinde müracaat edilen uzman görüşleri kapsam geçerliliğini belirlemeye uygun ve yeterli sayılmıştır. Yapı geçerliliği içinde faktör analizi yapılmıştır.

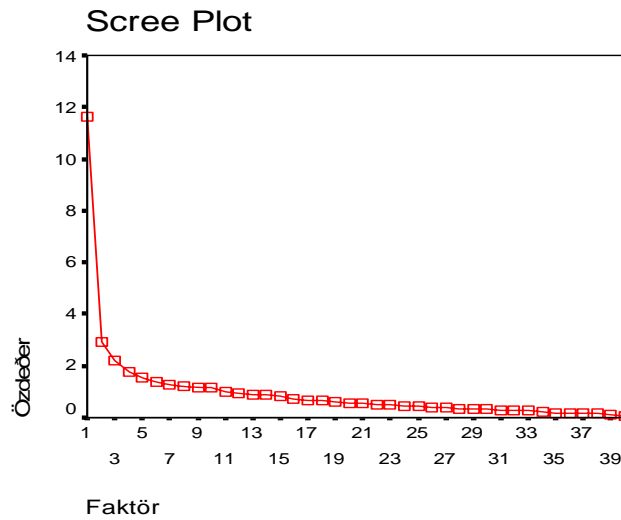
Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları belirlemek amacı ile hazırlanan 40 maddelik deneme ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için yapılan iç tutarlılık sınavında Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Bu durum ölçeği meydana getiren maddelerin birbirleri ile tutarlılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca ölçekteki maddelerden her biri sıra ile ölçekten çıkarılarak yapılan denemelerde .93 olarak hesaplanan alfa güvenilirlik katsayısında bir yükselme

olmadığından, güvenilirlik çalışmaları sonucunda herhangi bir madde ölçekten çıkarılmamıştır (Özdamar, 1997:500).

Denemelik ölçeğin geçerliğini belirlemede kapsam geçerliği sınaması için, tutum ifadelerinin belirlenmesi aşamasında; 21 uzman, 2 Türkçe öğretmeni ve 3 Sosyal Bilgiler öğretmeni olmak üzere, toplamda 26 kişiden oluşan bir ekip ile yapılan çalışma temel alınmıştır. Bu çalışmadaki uzmanların ve öğretmenlerin görüşlerine göre değiştirilen ve düzeltilen maddelerden oluşan ölçme aracının amacına uygun olduğu ve ölçülmek istenilen alanı temsil ettiği belirlenmiştir.

Deneme ölçeğinin yapı geçerliliği için yapılan faktör analizi ile aynı zamanda ölçeğin kaç faktörlü olduğu ve bu faktörlerin hangi boyutları temsil ettiği belirlenmiştir.

Öncelikle yapılan temel bileşenler çözümlemesi ve Varimax tekniği ile yapılan döndürme işlemi sonunda, özdeğeri 1.00'dan büyük olan 10 faktör ortaya çıkmıştır. Ancak faktör sayısının beklenenden çok çıkmasından dolayı bu sayının azaltılıp azaltılamayacağı belirlenmek istenmiş ve bu amaçla Cattell'in "Grafiksel Yöntemi" (Özer, 1999:75) gerçekleştirilmiş ve aşağıdaki gibi bir grafik elde edilmiştir.



Grafikteki eğriye bakarak ölçekteki faktör sayısının dörde indirilebileceği düşüncesine ulaşılmıştır. Bulunan dört faktöre ilişkin özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1 Faktör Analizi Sonucunda Faktörlere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdeleri	Yığılmış Varyans Yüzdeleri
1	4.42	14.36	14.36
2	3.74	12.28	26.64
3	3.40	9.36	36.00
4	2.29	8.51	44.51

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi ölçekteki dört faktörün özdeğerleri sırasıyla 4.42, 3.74, 3.40 ve 2.29’dır. Dört faktörün tümü toplam varyansın % 44.51’ini açıklamaktadır. Kabul edilebilir oran olan % 41’in (Kline, 1994:75) üstünde olan bu varyans oranının ölçüğün dört faktörden oluşan bir ölçek olarak değerlendirilmesine imkân verdiği söylenebilir.

Faktör analizi sonucunda ölçekte kalmasına karar verilen maddelerin faktörlere dağılımı ile faktör yükleri toplamı Tablo 3.2’de verilmiştir.

Varimax rotasyonu maddelerin dört faktöre dağılmasını sağlayacak şekilde yeniden yapılmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen değerlere göre maddelerin ölçekte yer almasında bir maddenin yalnızca bir faktörde en az .40 faktör yükü ile yer alması ve birden çok faktörde yer alan bir maddenin faktörlerden birindeki yükünün diğerinden en az .10 değerinden daha büyük olması ilkesi benimsenmiştir. Tablo 3.2’de görüldüğü gibi deneme ölçeğinde yer alan 40 maddeye ilişkin faktör yükleri .42 ile .84 arasında değişmektedir. Bu özellik bakımından 40 maddenin de ölçekte yer alacak nitelikte olduğunun bir göstergesi şeklinde değerlendirilebilir. Ancak birden çok faktörde yer alan bir maddenin faktörlerden birindeki yük, diğerinden en az .10 değerinden daha büyük olması ve faktör yük değeri .40’ın altında olması nedeni ile 2, 9, 13, 29, 33, 34, ve 36. maddeler olmak üzere toplam 7 madde ölçekten çıkarılmış ve ölçek 33 maddeden oluşmuştur.

Tablo 3.2 Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Madde No	FAKTÖR YÜKLERİ			
	F1	F2	F3	F4
11	.74			
23	.78			
31*	.53			
37	.77			
10	.77			
12	.73			
15*	.59			
16	.49			
17	.84			
19		.48		
22*		.58		
32		.70		
35		.48		
5*		.51		
6		.51		
14		.81		
20*		.72		
24*		.64		
26		.60		
27			.50	
28			.51	
30			.63	
39*			.69	
1			.41	
3			.50	
4*			.42	
7*			.74	
8			.67	
18			.66	
21*				.82
25				.77
38*				.73
40*				.71

***Bunlar olumsuz maddeler olup tersine çevirme ile puanlanmıştır.**

Yapılan çözümlenmeye göre deneme ölçeğindeki maddelerin dokuzu birinci faktörde, onu ikinci faktörde, onu üçüncü faktörde, dördü dördüncü faktörde toplanmıştır. Birinci faktörde toplanan maddelerin ifade ettiği anlamlara bakılarak Sosyal Bilgiler dersinin önemine ilişkin tutumları yansıttığı söylenebilir. İkinci faktörde yer alan on madde, Sosyal Bilgiler dersinin ilgi çekiciliğine, üçüncü faktörde yer alan on madde ise, Sosyal Bilgiler dersinin içeriğine ilişkin tutum

ifadeleridir. Dört maddeden oluşan dördüncü faktörün ise Sosyal Bilgiler dersinde yapılan etkinlikler ile ilgili tutumları ifade ettiği söylenebilir.

Hazırlanan Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği araştırmaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin tutumlarına etkisini araştırmak için her iki okulun deney ve kontrol grubundaki öğrencilere eş zamanlı olarak ön test ve son test olmak üzere 2 defa uygulanmıştır. Uygulamadan önce öğrencilere araştırmacı tarafından cevaplamaları nasıl yapacakları hakkında gerekli açıklamalar yapılmış olup, cevaplarının araştırmacıda kalacağı söylenmiş, böylece öğrencilerin gerçek duygu ve eğilimlerini ortaya koymaları için gereken şartlar sağlanmıştır. Cevaplamaları için öğrencilere 20 dk. süre verilmiştir.

3.3.3. Akademik Başarı Testi

Yapılan araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenmenin başarıya etkisi sınanmak istendiği için programın amaçları göz önünde bulundurularak, öğrencilerin “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesinde işlenen (İstanbul'un Fethi, Nedenleri ve Sonuçları, Osmanlı Devletinin Batıdaki İlerlemeleri, Osmanlı Devletinin Denizlerdeki İlerlemeleri ve Osmanlı Devletinin Doğuda ve Güneydeki İlerlemeleri) konularda sahip oldukları başarı seviyelerini belirlemek amacıyla bu test araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Testin oluşturulmasında farklı kaynaklardan (ders kitapları, OKS kitapları, geçmiş yıllardaki sınavlarda çıkmış sorular) yararlanılmıştır. Hazırlanan başarı testi dört seçenekli ve çoktan seçmelidir.

Testin kapsam geçerliğinin sağlanması için testte bulunan soruların üniteyi dengeli olarak örnekleyen ve kapsadığı soruların her birinin ölçmek istediği davranışı gerçekten ölçen bir test (Tekin, 2004:45) olmasına özen gösterilmiş ve 55 soru halinde hazırlanan test, uzman görüşü almak için ekler kısmında sunulan belirtke tabloları ile birlikte uzmanlara sunulmuştur. Konu uzmanlarının ve öğretmenlerin görüşleri göz önüne alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Testlerin güvenilirliğini belirlemek için ise, başarı testi araştırma grubuna benzer Ankara ili Elmadağ ilçesinde bulunan Gümüşpala İlköğretim Okulu,

Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Namık Kemal İlköğretim Okulu ve Lalahan İlköğretim Okulu olmak üzere 4 okuldaki 250 7. sınıf ilköğretim öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen veriler Iteyan programında analiz edilerek güvenilirlik çalışması yapılmıştır. 55 soruluk test güvenilirlik çalışmasından sonra 25 soruluk test haline getirilmiştir. 25 soruluk test için yapılan madde analizi sonuçları Tablo 3.3’de verilmektedir.

Tablo 3.3 Testin Madde Analiz Sonuçları

N	\bar{X}	S	p	Güvenirlik	Ayrırtedicilik
250	18.06	5.24	0.45	0.75	0.42

Tablo 3.3 incelendiğinde 250 öğrenciden alınan sonuçlara göre madde analiz değerleri görülmektedir. Testin aritmetik ortalaması (\bar{X})=18.06, Standart sapması (S)= 5.24 olarak belirlenmiştir. Testteki sorulara ait güçlük düzeyi ortalaması (p)=0.45 olarak hesaplanmıştır. Belirlenen güçlük düzeyi sorularının orta zorlukta olduğunu, yani öğrenciler için soruların ne zor ne de kolay olduğunu göstermektedir. Genellikle madde güçlük derecesi ortalamasının başarı ölçen testlerde 0.50 civarında olması arzu edildiğinden (Bayrakçeken, 2007:263) uygulanan öğrenci grubu için de belirlenen değer uygun kabul edilebilecek bir değerdir. Madde analizi sonuçlarında güvenilirlik katsayısının ise 0.75 olduğu gözlenmektedir. Bu sonuç da testin güvenilirliğinin yüksek olduğunun göstergesidir (Büyüköztürk, 2006:171). Teste ait ayrırtedicilik düzeyi ise 0,42 olarak belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda ayrırtedicilik düzeyinin 0,40 ve üzerinde olması beklenmektedir (Tekin, 2004:249; Büyüköztürk, 2006:171; Bayrakçeken, 2007:263). Testin bu yönü ile de bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi ayırt edebildiği ve ayrırtedicilik derecesinin oldukça iyi olduğu söylenebilir.

Geliştirilen akademik başarı testi deneysel çalışma öncesi ön test, deneysel çalışma sonrası son test ve bu uygulamada belirli bir zaman sonra (6 hafta) kalıcılık testi olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilere eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Testin cevaplanması için öğrencilere 30 dakika süre verilmiştir.

3.3.4. Görüşme Formu

Bu çalışmada öğrencilerden çeşitli araçlarla elde edilen nicel verilerin yanında, görüşme tekniği kullanılarak deney grubu öğrencilerden nitel veriler de toplanmıştır.

Görüşme; iki kişi arasında geçen ve taraflardan birinin diğeri hakkında bilgi edinmek amacı ile sorular sorması ve diğerin bu soruları yanıtlanması ile süren iletişime (konuşmaya) denir (Öner ve Pişkin, 2000:1) Aziz (2003:85) ise; görüşülen kişiye, bir konu hakkında ayrıntılı ve nitelikle ilgili sorular sorarak, konu ile ilgili detaylı bilgi alma işini derinlemesine görüşme yani mülakat olarak tanımlamaktadır.

Görüşme, insanların gerçekliğe ilişkin algılarına, anlamalarına, tanımlarına ve gerçeği inşa edişlerine vakıf olmanın bir yoludur (Punch, 2005:166). İlk bakışta görüşme, kolay bir veri toplama yöntemi olarak görülebilir ve sadece konuşma, dinleme gibi herkes tarafından kullanılan temel becerileri gerektirdiği düşünülür (Yıldırım ve Şimşek, 2002:92). Ancak; “görüşme beceri, duyarlılık, yoğunlaşma, bireyler arası anlayış, öngörü, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi pek çok boyutu kapsamayı açılardan hem sanat hem bilimdir” (Patton, 1987:108). Bu yönüyle görüşme, bireylerin zaman zaman birbirlerini duymadığı, mesajların yanlış alındığı ve çok az derinliğin bulunduğu sıradan bir konuşmadan farklıdır.

Literatürde genellikle yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak iki tür görüşmeden bahsedilir (Yıldırım ve Şimşek, 2002:92). Görüşme yapmak bir sanattır ve en iyi yöntem uygulama yaparak her araştırmacı tarafından geliştirilir. Geray (2006:168) görüşme yapacak kişilerin şu hususlara dikkat etmesini ifade etmektedir:

1. Görüşme yapılan kişinin ismini açıklamayacağını garanti etmeli
2. Görüşmenin titizlikle aslına uygunluğunu sağlamalı
3. Kayıt cihazın mümkün olduğunca küçük olmasını sağlamalı
4. Yönlendirici sorulardan kaçınmalı
5. Görüşmeye odaklanmalı
6. Ek bilgiler ve ayrıntılar için sorular sormalı

7. Görüşmeye önceden hazırlık yapmalı

8. Görüşmeyle ilgili notlar almalı.

Eğitim-öğretim sürecinin başında, ortasında ve sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerde elde edilen veriler, öğrencilerin kendi kavramsal değişimlerini izlemelerinde, kendilerini değerlendirmelerinde, bilimsel fikirlerle kendi fikirlerini karşılaştırmalarında ve öğretim aktivitelerinin plânlamasında kullanılabilir.

Bu araştırmada; öğrencilerden toplanan nicel verileri nitel veriler ile karşılaştırmak ve üstünde çalışılan araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı hakkında daha sağlıklı kararlar vermek için araştırmacı tarafından görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmacı ilkönce uygulanan deneysel süreç hakkında öğrencilerin duygu ve düşüncelerini almak için görüşme soruları hazırlamıştır. Bu soruların hazırlanmasında görüşme tekniğinin temel ilke ve kuralları çerçevesinde hareket edilmiş ve sorular öğrencilerin duygu ve düşüncelerini açığa çıkaracak nitelikte ve şekilde açık uçlu olarak sorulmuştur. Daha sonra hazırlanan bu görüşme formundaki sorular deney grubunda bulunan öğrencilerden random yöntemi ile seçilen 10 öğrenciye sorulmuştur. Görüşme yapmak için sınıf listesindeki numara sırası dikkate alınarak ve bu listeye göre 3. kişiden başlanarak 3 sayısının katlarına denk gelen öğrencilerden 3., 6., 9., 12., 15., 18., 21., 24., 27. ve 30. öğrenciler görüşme yapmak için random yöntem ile seçilmiştir. Bu seçilen 10 öğrenci ile teker teker görüşülmüş ve görüşme formundaki sorular yöneltilerek bu sorular ile ilgili duygu ve düşünceleri alınmış ve ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

En son aşamada ise görüşme formundaki sorular ile toplanan bu verilerin çözümlenmesi nitel tekniğe uygun şekilde yapılmış ve nicel verileri desteklemek için kullanılmıştır.

3.4. Araştırma Sürecinin Aşamaları

Araştırma sürecinin aşamaları hazırlık, uygulama ve veri toplama-değerlendirme olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

1. Hazırlık Aşaması: İlk önce araştırmada kullanılacak veri toplama araçları için ön hazırlık yapılmış ve gerekli çalışmalar yapılarak kullanılacak veri toplama araçları geliştirilmiştir. Daha sonra uygulama için ilgili makamlardan gerekli olan izinler alınmıştır. Hazırlanan veri toplama araçları araştırma grubunu belirlemek için Ankara ili Elmadağ ilçesinde bulunan Cumhuriyet, Gümüşpala, Yaşar Doğu ve Lalahan İlköğretim okullarındaki 7. sınıflara uygulanmış ve Lalahan İlköğretim Okulu'nda ve Yaşar Doğu İlköğretim Okulu'ndan iki denk grup tespit edilmiştir. Lalahan İlköğretim Okulu 7/B sınıfı deney, Yaşar Doğu İlköğretim Okulu 7/B sınıfı ise kontrol grubu olarak random yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma, 2006–2007 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Sosyal Bilgiler dersi “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesinde yapılmıştır.

Araştırmanın başında araştırma grubu öğretmenlerinin araştırmanın önemine inanmalarını sağlamak için yapılacak çalışmalar ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Özellikle deney grubundaki öğretmene araştırmanın konusu, niteliği, nasıl yürütüleceği ve araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının ne olduğu, öğrenme-öğretme süreci, öğretmen ve öğrencilerin rolleri konusunda gerekli bilgilerin verilip çalışmaların onun tarafından yürütülmesi plânlanmıştır. Ancak öğretmeni bu şekilde bir eğitime almanın çok zaman alacağından ve uygulama için plânlanan zamanın yakın olmasından, deney grubundaki eğitim araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ayrıca araştırma sürecini birebir görmek, yaşanan sıkıntıları daha iyi tespit etmek, karşılaşılan sorunlara çözümler üretmek ve daha başarılı bir uygulama gerçekleştirmek için deney grubu uygulama faaliyetlerini araştırmacının kendisinin gerçekleştirmesinin daha uygun ve doğru olduğu kararına varılmıştır. Kontrol grubundaki eğitim ders öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerin araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımına ilişkin bilgilendirilmesinden sonra, araştırma grubundaki öğrencilere Sosyal Bilgiler

dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, başarılarına ve kalıcılığa etkisini belirlemek amacı ile bir araştırma yapılacağı ve kendilerinin de bu araştırmanın denekler olarak seçildikleri söylenmiştir. Daha sonra bu iki gruptaki öğrencilere, çalışmada kullanılacak “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesi ile ilgili Akademik Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğinin ön testleri ayrıca Kişisel Bilgi Formu 06–13 Kasım 2006 tarihleri arasında uygulanmıştır.

Yapılan ön testlerden sonra 13–16 Kasım 2006 tarihleri arasında yaklaşık 4 ders saati deney grubundaki öğrencilere bilimsel araştırma süreci hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca; kütüphanede kaynak tarama, referans kaynaklarını kullanma, internette araştırma yapma ve çalışmalarında kullanabilecekleri internet arama motorları hakkında örnek uygulama çalışmaları yapılmıştır. Bu şekilde öğrencilere araştırma becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Sürecin daha iyi takip edilebilmesi açısından öğrencilere, bu ünite de kullanacakları kişisel gelişim dosyalarını hazırlamaları ve ünite de yapılacak çalışmalar hakkında genel bilgiler verilmiştir. Kontrol grubunda ise, ünite geleneksel öğrenme yaklaşımlarıyla (düz anlatım, soru-cevap, gösteri) işleneceği için öğrencilere bu konularda ek bir açıklama yapılmamıştır.

Okul idaresinden de gerekli izin alınarak okul kütüphanesi ve bilgi teknoloji sınıfı zaman, sınır gözetmeksizin öğrencilerin araştırma yapmaları için uygun ortamlar oluşturulmuş ve öğrencilere eldeki tüm imkânlar sunulmuştur. Ayrıca kütüphane konu ile ilgili kaynaklar bakımından zenginleştirilmiştir. Bu şekilde uygulamaya yönelik hazırlık çalışmaları tamamlanmıştır.

2. Uygulama Aşaması: 17 Kasım 2006 ile 22 Aralık 2006 tarihleri arasında haftada 3 ders saati olmak üzere 5 hafta süre ile gerçekleştirilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesini, deney grubu öğrencileri araştırmaya dayalı öğrenme ile kontrol grubu ise geleneksel öğrenme ile işlemiştir. Bu çalışma uygulanırken deney grubu öğrencileri öğrenmeyi dört duvar arasının dışına taşımışlar; araştırmalarını ve öğrenmelerini sınıf dışında (kütüphanelerde, internette, evde ... vb) gerçekleştirmişlerdir. Dolayısı ile sürecin bu şekilde uygulanması örtük

program (hidden curriculum) anlayışının temel alınmasını sağlamıştır. Böylece bir bakıma öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarının gelişmesini sağlayacak haftalık ders saatleri artırılmıştır.

Deney grubunda araştırmaya dayalı öğrenme ile gerçekleştirilen Sosyal Bilgiler dersi “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesi uygulaması kısaca şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

Gerekli ön şartlar ve hazırlıkların tamamlanmasından sonra dersin amaçları ve konusu ile ilgili öğretmenin hazırladığı görsel bir sunu, tarihsel menkıbe veya anekdotlar ve şaşırtıcı olaylar ile öğrencilerin derse olan ilgileri çekilerek konuya giriş yapılmıştır. Daha sonra öğrencilere konu ile ilgili beyin fırtınası yaptırılmış ve işbirliği grupları oluşturulmuştur. Ön bilgilerini kullanarak yapılacak olan etkinlik için getirilen araç gereçler ile neler yapılacağı üzerinde tahminler yapılmış, ne gibi bir ürün yapılması gerektiği öğretmen tarafından açıklanmış, nasıl ve ne şekilde olması ile ilgili gerekli yönergeler verilmiştir. Öğrencilerin beklenen ürünü ortaya koyabilmeleri için konu ile ilgili kütüphanelerden, internetten, dergilerden, ansiklopedilerden... vb. kaynaklardan derin bir araştırma yapmaları sağlanmış ve yaptıkları araştırmaları rapor haline getirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin araştırma sonucunda kazandıkları bilgileri kullanarak yapılması istenilen ürün için çalışabilecekleri ortamlar oluşturulmuş ve gerekli rehberlik öğretmen tarafından yapılmıştır. Öğrenciler bireysel ve grup olarak hazırladıkları çalışmalarını sınıfa sunmuşlar; konu ve yapılan çalışmalar, karşılaşılan problemler ve bu problemlerin çözümleri ile ilgili tartışmalar yapmışlardır. Daha sonra ise yapılan çalışmalar öğretmen tarafından değerlendirilmiş ve konu genel hatları ile özetlenmiştir.

Araştırmaya dayalı öğrenme sürecinde öğrenciler gruplarını kendileri oluşturmuşlardır. Ayrıca ders öğretmenin de yönlendirmesi ile öğrencilerin gruplardaki dağılımlarının heterojen olması sağlanmıştır. Sınıf oturma düzeni ise işbirliği gruplarına uygun şekilde düzenlenmiş, yapılan çalışmalara göre zaman zaman bu düzen değiştirilmiştir. Öğrenciler çalıştıkları işbirlikçi grupları için kendilerine isimler vermişler, araştırma sürecinde ve ürün ortaya koyarken işbölümü yaparak her bir öğrenci sorumluluk almıştır. Herhangi bir sorunla karşılaştıklarında

ilk önce işbirliği yaparak sorunu çözmeye çalışmışlar, sorunla başa çıkamadıklarında da gerekli yardım öğretmen tarafından yapılmıştır.

Deney grubunda öğretmen daha çok ortamı ve öğrenmeyi düzenleyici, destek sağlayıcı, yönlendirici, rehber rollerini yerine getirmiştir. Öğretmen, öğrencilere araştırmaya dayalı öğrenme süreci esnasında çeşitli yönergeler, bilgi öğrenme kartları, çalışma kâğıtları, birtakım formlar ve öğrenmelerini destekleyici çalışmalar vermiştir. Ayrıca öğretmen tarafından, öğrencilerin yaptıkları çalışmalara, hazırladıkları raporlara geri dönütler verilmiş ve gerekli yerlerde onları yönlendirilerek yapılan araştırma sürecinde ve etkinliklerin gerçekleştirilmesinde öğrenme-öğretme sürecine öğrencilerin aktif katılımları sağlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin hazırladıkları kişisel gelişim dosyaları her derste incelenmiş ve öğrencilere geri bildirimler verilmiştir.

Kontrol grubunda ise öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersi “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesini öğretmen merkezli geleneksel öğrenme yaklaşımları ile (anlatım, soru cevap, gösteri... vb.) öğrenmelerini gerçekleştirmişlerdir.

Uygulama aşaması deney ve kontrol gruplarında eş zamanlı bir şekilde tamamlanmıştır.

3. Veri Toplama ve Değerlendirme Aşaması: Uygulama aşamasının bitiminde, 25-29 Aralık 2006 tarihleri arasında deney ve kontrol gruplarına “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesi ile ilgili Akademik Başarı testi, Sosyal Bilgiler Dersi Tutum ölçeğinin ve Kişisel Bilgi formunun son testleri eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Son test ile ilgili verilerin toplanmasından yaklaşık 6 hafta sonra 12-13 Şubat 2007 tarihleri arasında, deney ve kontrol gruplarına “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesi ile ilgili kalıcılık testleri yapılmıştır. Ölçeklerden elde edilen ön test, son test ve kalıcılık testleri ile ilgili veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programına girilmiş ve gerekli istatistikî teknikler belirlenerek analizler yapılmıştır.

Çalışma sonunda deney grubundaki öğrencilerin ve öğrenci gruplarının hazırladıkları ürünler ve çalışmalar araştırmacı, Sosyal Bilgiler öğretmeni, okulun diğer öğretmenleri, idarecileri tarafından incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu ürün ve çalışmaların okuldaki diğer öğrencileri araştırma yapmaya özendirileceği düşünüldüğünden okul bünyesinde diğer öğrencilere sergilenmesi kararı alınmıştır. 14–16 Şubat 2007 tarihleri arasında okul idaresinin de desteği ile deney grubunun yaptığı ürün ve çalışmalar tüm okul öğrencilerine sergilenmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin hazırladıkları kişisel gelişim dosyaları, çalışmalar bittikten sonra sınıfla paylaşılmıştır.. Çalışmalarını sunmak isteyen öğrenciler sunumlarını sınıfta 10 dakikalık bir sürede diğer arkadaşlarına, Sosyal Bilgiler öğretmenine, araştırmacıya gelişim dosyalarını tanıtarak ve çalışma plânlarını açıklayarak yapmışlardır. Öğrenciler daha sonra dosyalarını araştırmacıya teslim etmişlerdir.

Yapılan tüm bu çalışmaların sonunda Lalahan İlköğretim Okulu deney grubu öğrencilerinden random yöntemi ile 10 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilere, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre dersi işlenmenin faydaları, süreçte yapılan etkinlikler, işbirliği içinde çalışma, Sosyal Bilgiler dersine yönelik olan tutumlar ve öğrenilenlerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi hususlarını içeren görüşme soruları yöneltilmiştir.

Görüşme okulun sessiz bir yerinde (kütüphanede) gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılacak ortam düzenlenerek eksikler giderilmiştir. Araştırmacıya yardımcı olması için bir kişi ayarlanmıştır. Araştırmacı soruları sorarken yardımcı araştırmacı kayıt işlemiyle ilgilenmiştir. Görüşmeler öğrencilerle tek tek yapılmıştır. Önce görüşme formundaki yönerge okunarak öğrenci rahatlatılmış ardından da sorulara geçilmiştir. Bu şekilde görüşme soruları aracılığı ile öğrencilerin süreç ile ilgili duygu ve düşünceleri alınmıştır.

3.5. Verilerin Cinsi ve Kaynağı

1. Öğrenci sayısı
2. Öğrencilerin bir önceki sınıfa ait başarı ortalamaları
3. Öğrencilerin demografik özellikleri
4. Öğrencilerin, uygulanan “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesi “Akademik Başarı Testi” puanları
5. Öğrencilerin "Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği" puanları
6. Öğrencilerin “Görüşme Formu”nda sorulan sorulara sözlü olarak verdikleri cevaplar

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları bulunmaya çalışılan alt problemlere yönelik olarak toplanan veriler SPSS 10.0 paket programında farklı istatistiksel analizler kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarılarında ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarında deney öncesinden sonrasına olan değişimlerinin karşılaştırılması için tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır. Tek faktör üzerindeki tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA tekniği ön test, son test kontrol gruplu deneysel desenlerin istatistiksel analizinde kullanılabilir. İşlem gruplarına bağlı olarak ilişkisiz ölçümlerin ve zamana bağlı olarak tekrarlı ölçümlerin söz edildiği iki faktörlü karışık desenlerde, uygulanan deneysel işlemin etkililiğine ilişkin satır x sütun ortak etkisini ve satır ile sütun faktörlerinin temel etkilerini test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2006:80-81) .

Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği; ön test puanları, son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız gruplar için t- testi kullanılmıştır. Bu test, gruplar arasında gözlenen farkların istatistiksel olarak manidar olup olmadıklarını ya

da bu farkların basit bir şekilde şansla oluşup oluşmadığını test eder (Büyüköztürk, 2006:39).

Akademik başarı testi ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği ön test-son test puanları arasında; deney grubunda, kontrol grubunda anlamlı fark olup olmadığını görmek için bağımlı gruplar için t-testi kullanılmıştır. Bu test, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2006:66).

Deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde akademik başarı testi ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği ön test-son test puanları arasında; cinsiyet, internette arama yapma bilgisi, kütüphanede kaynak tarama bilgilerine göre anlamlı fark olup olmadığı bağımsız gruplar için Mann Whitney U-testi ile test edilmiştir. Mann Whitney U-testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2006:155).

3.7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin (Deneklerin) Profilleri

Araştırma Ankara ili, Elmadağ ilçesinde bulunan Lalahan İlköğretim ve Yaşar Doğu İlköğretim Okullarında 2006–2007 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde yapılmıştır. Yaşar Doğu İlköğretim Okulu'ndaki 7. sınıflar arasından 7/B sınıfı ve Lalahan İlköğretim Okulu'ndaki 7. sınıflar arasından 7/B sınıfı denk gruplar olduğu tespit edilmiştir. Lalahan İlköğretim Okulu'ndaki 7/B sınıfı deney, Yaşar Doğu İlköğretim Okulu'ndaki 7/B sınıfı kontrol grubu olarak random yöntemi ile tayin edilmiştir. Çalışmaya katılan toplam öğrenci (deneklerin) sayısı 69 olup bunların 36'sı Lalahan İlköğretim Okulu'nda, 33'ü Yaşar Doğu İlköğretim Okulu'ndadır.

Araştırmanın yapılacağı sınıf olarak 7. sınıfların seçilmesinin nedenlerinden biri, bu öğrenci grubunun Sosyal Bilgiler dersini son kez görmeleri, dolayısıyla bu sınıfa kadar ders hakkında geliştirdikleri olumsuz tutumun, uygulanacak olan araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile giderilebileceğine inanılmasıdır. Diğer bir

neden ise, 2006-2007 eğitim öğretim yılında tüm ilköğretim okullarının 6. sınıflarda başlayan yeni müfredat programı, 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren 7. sınıflarda da başlayacaktır. Dolayısıyla geleneksel öğrenme ile araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımlarını bir daha bu şekilde karşılaştırmak mümkün olmayacaktır. Üçüncü bir neden ise; çalışmanın asıl amacı olan “araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımıyla öğrenme gerçekleştirildiğinde öğrencilerin başarıları artacak” hipotezinin geleneksel öğrenme anlayışıyla karşılaştırılabileceği en son sınıfın 7. sınıflar olmasıdır. Çünkü bu öğrenciler 7. sınıftan sonra bir daha Sosyal Bilgiler dersini görmeyeceklerdir.

Araştırma uygulamasını için Ankara ili Elmadağ ilçesinde bulunan ilköğretim okullarının tercih edilmesinin ve Lalahan İlköğretim Okulu ile Yaşar Doğu İlköğretim Okulu'nun uygulama okulu seçilmesinin nedenleri; araştırmacının Lalahan İlköğretim Okul'unda çalışıyor olması, her iki okuldaki yönetici ve öğretmenlerin bilimsel araştırmalara ilgi duymalarındandır. Bu sebeptendir ki araştırmacının araştırma için gerekli ön koşulları ve araştırma sürecini daha iyi düzenleyebileceği düşüncesi bu okulların seçiminde etkili olmuştur.

3.8. Araştırma Gruplarının Denkliğinin Sağlanması

Araştırma, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki denekleri belirli özellikleri bakımından birbiri ile denkleştirmek için, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi formunun uygulanması sonucunda elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Bu formda bulunan maddelerden özellikle internette arama yapma ve kütüphanede kaynak tarama bilgisi, öğrencilerin araştırma becerisi kazanmaları ve bilgiye ulaşma yollarını öğrenmeleri açısından çok önemli olan değişkenlerdir. Bu yüzden Kişisel Bilgi formundan elde edilen verilerin deney ve kontrol gruplarına göre yüzde ve frekans dağılımları yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerin araştırma kapsamındaki “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesi için hazırlanan akademik başarı testinden aldıkları öntest puanları ve Sosyal Bilgiler dersindeki dersine yönelik tutum testlerindeki ön test sonuçları arasındaki farklara, bağımsız gruplar için t-testi

kullanılarak bakılmıştır. Her iki grubun denkliliğini gösteren bu sonuçlar aşağıda ayrıntılarıyla verilmiştir.

3.8.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri

Araştırma kapsamında deneklerin denkleştirilmesi amacıyla uygulanan Kişisel Bilgi formuna verdikleri cevaplar bakımından öğrenciler birbirleri ile eşleştirilmeye çalışılmıştır. Sahip olduğu kişisel özellik bakımından dengi bulunmaya öğrenciler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Ölçekte belirlenen özellikler göz önünde tutularak birinde 36 diğerinde 33 öğrencinin bulunduğu her iki sınıftan 30'ar kişi olmak üzere toplam 60 öğrenci denkleştirilmiştir. Denkleştirilen deneklerin Kişisel Bilgi formu ile belirlenen özelliklere göre durumları Tablo 3.4'de verilmiştir.

Tablo 3.4 Gruplardaki Deneklerin Özellikleri

Özellik	Düzy	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	15	50.0	15	50.0
	Erkek	15	50.0	15	50.0
Ailenin Ortalama Aylık Geliri	500 YTL ve daha az	4	13.3	4	13.3
	501 YTL – 750 YTL arası	6	20.0	10	33.3
	751 YTL – 1000 YTL arası	10	33.3	11	36.7
	1001 YTL – 1250 YTL arası	6	20.0	3	10.0
	1251 YTL – 1500 YTL arası	2	6.7	2	6.7
	1501 YTL ve daha yukarı	2	6.7	-	-
Annenin Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	-	-	-	-
	Okur-yazar	-	-	-	-
	İlkokul mezunu	9	30.0	11	36.7
	Ortaokul mezunu	10	33.3	9	30.0
	Lise mezunu	10	33.3	10	33.3
	Üniversite/Yüksekokul mezunu	1	3.3	-	-
	Üniversite üstü eğitim	-	-	-	-
Babanın Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	-	-	-	-
	Okur-yazar	-	-	-	-
	İlkokul mezunu	4	13.3	5	16.7
	Ortaokul mezunu	5	16.7	7	23.3
	Lise mezunu	11	36.7	13	43.3
	Üniversite/Yüksekokul mezunu	10	33.3	5	16.7
	Üniversite üstü eğitim	-	-	-	-
Özel Ders	Alan	12	40.0	11	36.7
	Almayan	18	60.0	19	63.3

Evde Bulunan Kitap Sayısı	Hiç yok	-	-	-	-
	1-5 arası	3	10.0	-	-
	6-10 arası	5	16.7	5	16.7
	11-15 arası	1	3.3	2	6.7
	16-20 arası	8	26.7	4	13.3
	21 ve üstü	13	43.3	19	63.3
Evde Kullanılan Yardımcı Kaynak Sayısı	Hiç yok	1	3.3	1	3.3
	1-5 arası	15	50.0	20	66.7
	6-10 arası	10	33.3	5	16.7
	11 ve üstü	4	13.3	4	13.3
Kültürel Dergi	Alan	4	13.3	5	16.7
	Almayan	26	86.7	25	83.3
Evde Bilgisayarı	Olan	20	66.7	17	56.7
	Olmayan	10	33.3	13	43.3
İnternet Bağlantısı	Olan	11	55.0	10	58.8
	Olmayan	9	45.0	7	41.2
İnternette Arama Yapma	Bilen	13	43.3	15	50.0
	Bilmeyen	17	56.7	15	50.0
Kütüphanede Kaynak Tarama	Bilen	10	33.3	13	43.3
	Bilmeyen	20	66.7	17	56.7
Bilgiye Ulaşmakta Kullanılan Kaynaklar	Evdeki kitaplar	10	33.3	10	33.3
	İnternet	8	26.7	7	23.3
	Okul kütüphanesi	-	-	2	6.7
	Diğer kütüphaneler	1	3.3	-	-
	Evdeki kitaplar-Okul kütüphanesi	1	3.3	1	3.3
	Evdeki kitaplar-İnternet	7	23.3	8	26.7
	Evdeki kitaplar-Okul kütüphanesi-İnternet	2	6.7	1	3.3
	Evdeki kitaplar-Okul kütüphanesi-İnternet-Diğer kütüphaneler	1	3.3	1	3.3

Tablo 3.4’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarında bulunan denekler cinsiyete göre eşit sayı ve orandadır. Denekler; ailelerinin ortalama aylık gelir düzeyine, anne babalarının eğitimlerine, özel Sosyal Bilgiler dersi alıp almamalarına, evde bulunan kitap sayısına, evde kullanılan yardımcı kaynak kitap sayısına, kültürel dergi alınıp alınmamasına, evde bilgisayar olup olmasına, internet bağlantısı olup olmamasına, internette arama yapma bilgilerine, kütüphanede kaynak tarama bilgilerine ve bilgiye ulaşmakta kullanılan kaynakların neler olduğu durumlarına göre de büyük benzerlik göstermektedir. Bu durumda deney ve kontrol grubundaki

öğrencilerin Kişisel Bilgi formu ile belirlenen özellikler bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.8.2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” Ön Test Puanları Bakımından Karşılaştırılması

Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı kontrol grubu öğrencileri, çalışma öncesi ön test olarak uygulanan “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği”nden birbirlerine çok yakın puanlar almışlardır. Alınan puanlar büyükten küçüğe doğru sıralandığında deney grubundaki her bir puanın kontrol grubunda da dengi bulunduğu Sosyal Bilgiler tutum testlerinden aldıkları puanlara bakılarak araştırma kapsamı dışına alınan öğrenci olmamıştır. Deneklerin “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” ön test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 3.5’de verilmiştir.

Tablo 3.5 Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t- testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	30	3.58	.41	58	.043	.966
Kontrol	30	3.58	.48			

Tablo 3.5’den anlaşılacağı üzere, deneysel işlem öncesi deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik olan tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. ($t_{(58)} = .043$; $p > .05$). Deneysel çalışma öncesi deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ($\bar{X} = 3.58$) eşit düzeydedir.

Deney grubundaki öğrencilerin deneysel çalışma öncesi cinsiyetlerine, internette arama yapma ve kütüphanede kaynak tarama bilgilerine göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar için Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6 Deney grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön test puanları bakımından gruplara ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları

Değişken	Düzyey	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Cinsiyet	Kız	15	19.73	296.00	49.00	.008
	Erkek	15	11.27	169.00		
İnternette Arama Yapma	Evet	13	14.81	192.50	101.50	.706
	Hayır	17	16.03	272.50		
Kütüphanede Kaynak Tarama	Evet	10	19.00	190.00	65.00	.123
	Hayır	20	13.75	275.00		

Tablo 3.6 incelendiğinde; deney grubunda yer alan kız öğrencilerin deney grubundaki erkek öğrencilere göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir ($U= 49.00$; $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deneysel çalışma öncesi deney grubunda bulunan kız öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları (19.73) deney grubunda bulunan erkek öğrencilere (11.27) göre daha olumludur. Bu değerler bize, deneysel çalışma öncesinde deney grubundaki kız öğrencilerin deney grubundaki erkek öğrencilerden Sosyal Bilgiler dersini daha çok sevdiklerini gösterir.

Deney grubundaki öğrencilerin internette arama yapma bilgilerine göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($U= 101.50$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deneysel çalışma öncesi deney grubundaki internette arama yapma bilgilerine sahip olmayan öğrenciler (16.03) ve sahip olan öğrencilere (14.81) göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik ön test tutum puanları daha yüksektir.

Deney grubundaki öğrencilerin kütüphanede kaynak tarama bilgilerine göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U= 65.00$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında,

deneysel çalışma öncesi deney grubundaki kütüphanede kaynak tarama bilgilerine sahip olan öğrencilerin (19.00) sahip olmayan öğrencilere (13.75) göre derse yönelik tutum puanları daha yüksektir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanlarının deneysel çalışma öncesi cinsiyetlerine, internette arama yapma ve kütüphanede kaynak tarama bilgilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar için Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7 Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön test puanları bakımından gruplara ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları

Değişken	Düzyey	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Cinsiyet	Kız	15	17.80	267.00	78.00	.152
	Erkek	15	13.20	198.00		
İnternette Arama Yapma	Evet	15	15.40	231.00	111.00	.950
	Hayır	15	15.60	234.00		
Kütüphanede Kaynak Tarama	Evet	13	20.19	262.50	49.50	.011
	Hayır	17	11.91	202.50		

Tablo 3.7 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanları arasında da anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur ($U= 78.00$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deneysel çalışma öncesi kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları (17.80) kontrol grubunda bulunan erkek öğrencilere (13.20) göre daha yüksektir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin internette arama yapma bilgilerine göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($U= 111.00$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deneysel çalışma öncesi kontrol grubundaki internette arama yapma bilgilerine sahip olmayan

öğrenciler (15.60) ile sahip olan öğrencilerin (15.40) Sosyal Bilgiler dersine yönelik ön test tutum puanları birbirine yakındır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin kütüphanede kaynak tarama bilgilerine göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($U= 49.50$; $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deneysel çalışma öncesi kontrol grubundaki kütüphanede kaynak tarama bilgilerine sahip olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları (20.19), kaynak tarama bilgilerine sahip olmayan öğrencilere göre (11.91) daha yüksektir. Bu bulgu bize kütüphanede kaynak tarama bilgilerine sahip olanların sahip olmayanlara göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

3.8.3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin “Akademik Başarı Testi” Ön Test Puanları Bakımından Karşılaştırılması

Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney ve geleneksel öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı kontrol grubu öğrencileri, çalışma öncesi ön test olarak uygulanan “Akademik Başarı Testi”nden birbirlerine oldukça yakın puanlar almışlardır. Alınan puanlar büyükten küçüğe doğru sıralandığında deney grubundaki her bir puanın kontrol grubunda da dengi bulunduğundan başarı testlerinden aldıkları puanlara bakılarak araştırma kapsamı dışına alınan öğrenci olmamıştır. Deneklerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı (AB) ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8 Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin AB öntest puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	30	29.73	9.37	58	.120	.905
Kontrol	30	29.47	7.82			

Tablo 3.8’deki verilerden anlaşılacağı üzere, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin AB öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. ($t_{(58)}= .120$; $p>.05$). Başka bir ifade ile her iki grupta yer alan öğrencilerin deney

öncesinde, Sosyal Bilgiler dersine yönelik başarı durumları arasında anlamlı bir fark yoktur. Deneysel çalışma öncesi deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin AB ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmaması çalışmanın amaçları ile uyusmaktadır.

Deney grubundaki öğrencilerin deneysel çalışma öncesi cinsiyetlerine, internette arama yapma ve kütüphanede kaynak tarama bilgilerine göre AB ön test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar için Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9 Deney grubunda yer alan öğrencilerin AB ön test puanları bakımından grupların denkliliğine ilişkin bağımsız gruplar için U - testi sonuçları

Değişken	Düzy	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Cinsiyet	Kız	15	17.37	260.50	84.50	.241
	Erkek	15	13.63	204.50		
İnternette Arama Yapma	Evet	13	13.31	173.00	82.00	.228
	Hayır	17	17.18	292.00		
Kütüphanede Kaynak Tarama	Evet	10	13.65	136.50	81.50	.411
	Hayır	20	16.42	328.50		

Tablo 3.9’daki verilere göre; deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin AB ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur. (U= 84.50; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deneysel çalışma öncesi kız öğrencilerin (17.37) AB ön test puanları, erkek öğrencilere (13.63) göre daha yüksektir.

Deney grubundaki öğrencilerin AB ön test puanları arasında internette arama yapma bilgilerine göre anlamlı bir farklılık yoktur. (U= 82.00; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deneysel çalışma öncesi internette arama yapma bilgilerine sahip olmayan öğrencilerin (17.18) AB ön test puanları, sahip olan öğrencilere (13.31) göre daha yüksektir.

Deney grubundaki öğrencilerin kütüphanede kaynak tarama bilgilerine göre AB ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($U= 81.50$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deneysel çalışma öncesi kütüphanede kaynak tarama bilgilerine sahip olmayan öğrencilerin (16.42) AB ön test puanları, sahip olan öğrencilere (13.65) göre daha yüksektir.

Deneysel çalışma öncesi deney grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyetine, internette arama yapma ve kütüphanede kaynak tarama bilgilerine göre AB ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmaması çalışmanın amaçları ile uyumaktadır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel çalışma öncesi cinsiyetlerine, internet arama yapma ve kütüphanede kaynak tarama bilgilerine göre AB ön test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar için Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10 Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin AB ön test puanları bakımından grupların denkliliğine ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları

Değişken	Düzyey	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Cinsiyet	Kız	15	17.20	258.00	87.00	.281
	Erkek	15	13.80	207.00		
İnternette Arama Yapma	Evet	15	15.80	237.00	108.00	.849
	Hayır	15	15.20	228.00		
Kütüphanede Kaynak Tarama	Evet	13	14.08	183.00	92.00	.430
	Hayır	17	16.59	282.00		

Tablo 3.10'daki verilere göre; kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin AB ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur ($U= 87.00$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deneysel çalışma öncesi kontrol grubundaki kız (17.20) öğrencilerin AB ön test puanları, erkek (13.80) öğrencilere göre daha yüksektir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin AB ön test puanları arasında internette arama yapma bilgilerine göre anlamlı bir farklılık yoktur ($U= 108.00$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deneysel çalışma öncesi kontrol grubunda internette arama yapma bilgilerine sahip öğrenciler (15.80) ile sahip olmayan öğrencilerin (15.20) AB ön test puanları bir birine yakındır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin kütüphanede kaynak tarama bilgilerine göre AB ön test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur ($U= 92.00$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deneysel çalışma öncesi kontrol grubundaki kütüphanede kaynak tarama bilgilerine sahip olmayan öğrencilerin (16.59) AB ön test puanları, sahip olan öğrencilere (14.08) göre daha yüksektir.

Deneysel çalışma öncesi kontrol grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyete, internette arama yapma ve kütüphanede kaynak tarama bilgilerine göre AB ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmaması çalışmanın amaçları ile uyumaktadır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın temel amacına uygun olarak deneysel çalışma sonunda akademik başarı (AB), Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanlarına ve kalıcılık testine göre, deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Ayrıca araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının etkililiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

4.1. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem sonrasında Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarına ait bulgular aşağıdaki gibidir:

4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarının Deney Öncesi ve Sonrası Değişimlerinin Karşılaştırılması

Tablo 4.1’de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön test-son test ortalama puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 4.1 Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarına ilişkin merkezi eğilim ve yayılma ölçüleri

Grup	Ön test			Son test		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney	30	3.58	.41	30	4.03	.41
Kontrol	30	3.58	.48	30	3.67	.56

Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubunda Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön test ortalama puanı 3.58 iken, deney

sonrasında 4.03 olmuştur. Geleneksel öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı kontrol grubunda öğrencilerin aynı ortalama puanları sırasıyla 3.58 ve 3.67'dir. Bu verilere göre hem araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının hem de geleneksel öğrenme yaklaşımlarının etkililiğinin gözlemlendiği grupların Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanlarında bir artış gözlenmiştir. Fakat deney grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanının kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına oranla daha fazla arttığı da tabloda görülmektedir. Ayrıca standart sapma değerlerine göre ise deney öncesi ve sonrası deney grubundan elde edilen Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanları, kontrol grubuna göre daha homojen bir dağılım göstermektedir.

İki ayrı deneysel işlemin uygulandığı gruplarda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanları deney sonrasında deneysel işlem öncesine göre görülen artışın anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2 Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön test-son test puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı (KT)	sd	Ortalaması (KO)	F	p
Deneklerarası	23.901	59			
Grup	.949	1	.949	2.397	.127
Hata	22.952	58	.396		
Denekler içi	6.426	60			
Ölçüm (Ön test-Son test)	2.179	1	2.179	38.959	.000
Grup*Ölçüm	1.003	1	1.003	17.931	.000
Hata	3.244	58	5.593E-02		
Toplam	30.327	119			

Tablo 4.2 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve deney sonrası toplam tutum puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir ($F_{(1-58)}= 2.397$; $p>.05$). Elde edilen bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının ölçüm ayrımı (deney öncesi ve deney sonrası) yapmaksızın farklılaşmadığını göstermektedir. Yani bu iki grupta bulunan öğrencilerin öntest ve sontest bir bütün olarak değerlendirildiğinde Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarında aralarında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı ifade edilebilir.

Yine bu tabloya göre deneklerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile ilgili olarak öntest sontest ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık meydana gelmiştir ($F_{(1-58)}= 38.959$; $p<.01$). Bu bulgu, grup ayrımı yapılmadığında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının uygulanan eğitim programına göre değiştiğini ifade etmektedir. Yani denekler üzerinde etkisi gözlenen her iki yaklaşımın da (araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ve geleneksel öğrenme yaklaşımları) öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde artırmaktadır.

Bu verilere göre, farklı şekillerde ders gören öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani deney ve kontrol grubunda olmak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin tutum puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1-58)}= 17.931$; $p<.01$). Bu bulgu, araştırmaya dayalı öğrenme ve geleneksel öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı Sosyal Bilgiler dersine katılmanın, öğrencilerin tutum puanlarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı öğrenciler Sosyal Bilgiler dersine yönelik daha olumlu tutum geliştirmişlerdir. Bu yaklaşımın geleneksel öğrenme yaklaşımlarına göre öğrencilerin tutum puanlarını artırmada daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.3’de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.3 Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	30	4.03	.41	58	2.812	.007
Kontrol	30	3.67	.56			

Tablo 4.3’den anlaşılacağı üzere, deneysel işlem sonrası deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik son test tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(58)}= 2.812$; $p<.05$). Deneysel çalışma sonrası deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ($\bar{X}=4.03$) kontrol grubu öğrencilerine ($\bar{X}=3.38$) göre daha yüksektir. Başka bir deyişle, araştırmaya dayalı öğrenme öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde geleneksel öğrenmeye göre daha etkilidir.

Kyle ve diğ. (1985); çalışmalarında araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin %75’i feni eğlenceli ve heyecanlandırıcı bulurken, geleneksel öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin %50’si feni sıkıcı olarak ifade etmişlerdir.

Iowa Üniversitesinde Fen Bilimleri Koleji (1997); yapmış olduğu proje çalışmasında araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımıyla fizik dersine katılan öğrencilerin akademik başarılarının geleneksel öğretim yöntemi ile fizik dersi işleyen öğrencilere göre daha fazla olduğunu ve çalışmadan sonra öğrencilerin fizik dersine karşı daha pozitif bir tutum geliştirdikleri ortaya koymuştur (Aktaran: Jarrett, 1997:6).

Orcutt (1997); çalışmasında araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımını ile işlenen fen derslerinin öğrencilerin fen kavramları kazanmasında, temel becerilerini geliştirmesinde ve fen bilgisi dersine yönelik olumlu tutum kazandırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Mao ve Chang (1998); araştırmasında araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımına uygun yapılan öğretim faaliyetleri öğrencilerin kavrama, uygulama ve genel başarı düzeylerini artırdığı, çalışmanın yapıldığı sınıflarda ise öğrencilerin davranış ve tutumlarında olumlu gelişmeler olduğunu tespit etmiştir.

Huber ve Moore (2001); araştırmalarının sonucunda, 3-8. sınıf fen derslerinde araştırmaya dayalı öğrenme sürecine katılan öğrencilerin fen dersine karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ve öğrencilerin araştırmaya dayalı öğrenme ile gerçekleştirilen fen derslerinde kendilerini bilim adamı gibi hissettiklerini tespit etmişlerdir.

Akmal ve Ayre-Svingen (2002); araştırmalarında Tarih derslerinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı öğrencilerin başarıları artırdığını ve öğrenmeye karşı büyük haz duydukları sonucuna ulaşmışlardır.

Tatar (2006); çalışmasında araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile işlenen derslerin öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik olan tutumlarını geliştirdiğini ifade etmektedir.

4.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön test-son test puanları arasındaki farkın incelenmesine ilişkin bağımlı gruplar için t-testi sonuçları Tablo 4.4'de görülmektedir.

Tablo 4.4 Deney grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön test-son test puanları arasındaki farkın incelenmesine ilişkin bağımlı gruplar için t-testi sonuçları

Tutum	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	30	3.58	.41	29	9.096	.000
Son test	30	4.03	.41			

Tablo 4.4'den anlaşılacağı üzere, deney grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(29)} = 9.096$; $p < .01$). Deney grubunda bulunan öğrencilerin deneysel işlem öncesi tutum puan ortalamaları 3.58 iken, araştırmaya dayalı öğrenme uygulaması sonrasında 4.03'e yükselmiştir. Bu bulgu, araştırmaya dayalı öğrenme ile işlenen bir Sosyal Bilgiler dersinin, öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarını olumlu yönde artırdığını gösterir.

Orcutt (1997); araştırmaya dayalı olarak işlenen fen derslerinin 8. sınıf öğrencilerinde fen dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine oldukça önemli katkı yaptığını ifade etmektedir.

Freedman (1997); çalışmasında fizik dersinde araştırma etkinlikleri içeren programın kullanılmasıyla öğrencilerin derse yönelik tutumlarında olumlu yönde artış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön test-son test puanları arasındaki farkın incelenmesine ilişkin bağımlı gruplar için t-testi sonuçları Tablo 4.5'de görülmektedir

Tablo 4.5 Kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön test-son test puanları arasındaki farkın incelenmesine ilişkin bağımlı gruplar için

Tutum	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	30	3.58	.48	29	1.228	.229
Son test	30	3.67	.56			

Tablo 4.5'den anlaşılacağı üzere, kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t_{(29)}= 1.228$; $p>.05$). Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test tutum puan ortalamaları ($\bar{X}=3.67$) ön test tutum puan ortalamalarına ($\bar{X}=3.58$) göre daha yüksektir. Bu bulgulara göre, geleneksel öğrenme yaklaşımları öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını geliştirmede araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı kadar etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.6'da görülmektedir.

Tablo 4.6 Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	15	17.67	265.00	80.00	.177
Erkek	15	13.33	200.00		

Tablo 4.6'daki verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre Sosyal Bilgiler dersine olan tutum son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($U= 80.00$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubundaki kız öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Tatar (2006); çalışmasında araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımını kullandığı 7. sınıflarda kız ve erkek öğrencilerinin Fen Bilgisi dersine yönelik tutumları

incelemiş ve cinsiyete göre öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Tablo 4.7’de kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için Mann-Whitney U-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 4.7 Kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	15	18.13	272.00	73.00	.101
Erkek	15	12.87	193.00		

Tablo 4.7’deki verilere göre, kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($U= 73.00$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kontrol grubundaki kız öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

4.1.5. Deney ve Kontrol Gruplarının İnternette Arama Yapmayla İlgili Deneysel Çalışma Sonrası Bilgilerine Göre Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubunda bulunan öğrencilerin deneysel çalışma sonrası internette arama yapmayla ilgili son bilgilerine göre Sosyal Bilgiler dersine olan tutum puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar için Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8 Deney grubundaki öğrencilerin internette arama yapmayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U- testi sonuçları

İnternette Arama Yapma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	27	16.63	449.00	10.00	.035
Hayır	3	5.33	16.00		

Tablo 4.8'deki veriler incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin internette arama yapmayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($U= 10.00$; $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubundaki internette arama yapma bilgilerine sahip olan öğrenciler sahip olmayan öğrencilere göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik son test tutum puanları daha yüksektir. Bu bulgu bize, internette arama yapma ile ilgili öğrencilere bilgiler verilmesi ve öğrencilerin araştırmalarında interneti kullanmaları Sosyal Bilgiler dersine yönelik öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin internette arama yapmayla ilgili en son bilgilerine göre Sosyal dersine yönelik tutum son test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar için Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9 Kontrol grubundaki öğrencilerin internette arama yapmayla ilgili en son bilgilerine göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U- testi sonuçları

İnternette Arama Yapma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	17	15.03	255.50	102.50	.738
Hayır	13	16.12	109.50		

Tablo 4.9'daki veriler incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin internette arama yapmaya ilgili en son bilgilerine göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U= 102.50$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kontrol grubundaki internette arama yapma bilgilerine sahip olmayan öğrenciler sahip olan öğrencilere göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik son test tutum puanları daha yüksektir.

4.1.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Kütüphanede Kaynak Taramayla İlgili Deneysel Çalışma Sonrası Bilgilerine Göre Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubunda bulunan öğrencilerin kütüphanede kaynak taramayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar için Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10 Deney grubundaki öğrencilerin kütüphanede kaynak taramayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları

Kaynak Tarama	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	27	16.85	455.00	4.00	.012
Hayır	3	3.33	10.00		

Tablo 4.10'daki veriler incelendiğinde, deneysel çalışma sonrası deney grubundaki öğrencilerin kütüphanede kaynak taraması yapmayla ilgili bilgilerine göre, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($U= 4.00$; $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubunda kütüphanede kaynak taraması yapmayı bilen öğrencilerin, bilmeyen öğrencilere göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik son test tutum puanları daha yüksektir. Bu bulgu, öğrencilerin araştırma ile ilgili temel becerileri kazanmaları ve araştırmaları sırasında kütüphanede yaptıkları çalışmalar

Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin kütüphanede kaynak taramayla ilgili en son bilgilerine göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar için Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11 Kontrol grubundaki öğrencilerin kütüphanede kaynak taramayla ilgili en son bilgilerine göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları

Kaynak Tarama	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	14	19.04	266.50	62.50	.039
Hayır	16	12.41	198.50		

Tablo 4.11’deki veriler incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin kütüphanede kaynak taraması yapmayla ilgili en son bilgilerine göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U= 62.50$; $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kontrol grubunda kütüphanede kaynak taraması yapmayı bilen öğrencilerin, bilmeyen öğrencilere göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik son test tutum ortalama puanları daha yüksektir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunda kaynak taraması yapmayı bilen öğrencilerin bilmeyen öğrencilere göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları daha olumludur.

4.1.7. Tutuma İlişkin Nicel Verilerin Nitel Verilerle Desteklenmesi

Araştırma sonucunda öğrencilerin derse yönelik tutumlarındaki değişimi desteklemek için deney grubu öğrencileriyle görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşme ile öğrencilerin “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesine ilişkin tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşme soruları ve öğrencilerin bu sorulara ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

A1. “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesi işlenirken derslerde neler (ne gibi faaliyetler) yaptınız?

Ö1. İlk önce İstanbul’un fethi neden ve sonuçları ile ilgili o döneme ait bir gazete çalışması, daha sonra batıdaki ilerlemeler ile ilgili bir makale çalışması, Karadeniz ve Akdeniz’deki ilerlemeler ve Hint Deniz seferi ile ilgili afiş çalışması, Osmanlı’nın İran üzerine izlediği siyaset ile ilgili münazara çalışması ve Mısır seferi ile ilgili sefer günlükleri çalışması yaptık. Ayrıca bu çalışmalarını yapmadan önce çeşitli kaynaklardan araştırmalar yaptık.

Ö2. Yapmış olduğumuz araştırmalar sonucunda afiş, gazete, makale, münazara ve sefer günlüğü gibi etkinlikler yaptık.

Ö3. Konu ile ilgili gerekli bilgileri toplamak için internetten, kütüphaneden araştırmalar yaptık. Bu bilgileri kullanarak gazete, makale, afiş, münazara ve günlük etkinlikleri yaptık.

Ö4. Gazete, afiş, makale, münazara ve günlük gibi çeşitli etkinlikler yaptık. Her konu öncesinde internetten ve kütüphaneden araştırma yaptık. Derslerin başında ve sonunda çeşitli formlar doldurduk.

Ö5. Yaptığımız araştırmalar sonunda çeşitli etkinlikler (afiş, makale, gazete gibi) yaptık. Ayrıca bazen de konu ile ilgili formlar doldurduk.

Bu soru, öğrencileri görüşme sürecine hazırlamak, öğrencilerin süreci tekrardan hatırlamaları ve gözden geçirmeleri için sorulmuştur. Bu bağlamda düşündüğümüzde soru amacına ulaşmış, öğrencilerin çoğunluğu ünite boyunca yapmış oldukları etkinlikleri anlatmıştır.

A2. “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesindeki konulara ilişkin çalışmalarını sürdürürken neler hissettiniz?

Ö1. Öncelikle araştırmalarını kendim gerçekleştirdiğim için ve ortaya bir iş (ürün) koyduğumdan insan kendini mutlu hissediyor. Ne güzel bir ürün ortaya

koydum diyebiliyorsun. Ayrıca kendin araştırdığında bulduklarını sürekli okuduğun için ve çeşitli dokümanları kullandığın için konu ile ilgili çok şey öğreniyorsun. Bu çalışmalarını yaparken hem kendimi daha iyi hissettim hem de güzel ürünler ortaya koyduğum için mutlu oldum.

Ö2. Çok zevk aldım. Öğrenme açısından çok daha iyi oldu. Daha önce Sosyal Bilgiler derslerindeki konuları öğrenirken genelde ezberliyorduk. Bu şekilde dersleri işlediğimizde araştırma yaptığımız, kendi öğrenmemizi kendimiz yaptığımız, yeni ürünler ortaya koyduğumuz ve grupça bir şeyler yaptığımız için çok mutlu oldum, böyle çalışmaktan.

Ö3. Her konu öncesi oldukça heyecanlıydım. Acaba nasıl bir etkinlik ve çalışma yapacağız diye. Yapmış olduğumuz araştırmalar ve oluşturduğumuz ürünlerden sonra, kendimi oldukça önemli bir şey yapmış gibi hissettim ve kendime olan güvenim arttı.

Ö4. Çok zevkliydi yapılan çalışmalar. Özellikle araştırma ve etkinlikleri grup üyeleriyle birlikte çalışarak bir şeyleri paylaşmak beni çok mutlu etti.

Ö5. Anlatımla yapılan derslerden daha güzeldi bu çalışmalar. Araştırarak daha iyi öğrendiğimin farkına vardım. Okuldaki kütüphane ve internetten yararlanmak ve buralarda çalışmalar yapmak güzel ve zevkliydi. Yaptığımız çalışmalar sırasında bir sonraki çalışmamızda ne olacak diye çok merak ettim. Özellikle yaptığımız makale çalışması sırasında bundan sonraki çalışmayı çok merak etmiştim. Daha sonra ise afiş çalışması yaptık.

Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar değerlendirildiğinde; öğrenciler, ünite sürecinde yapmış olduğu çalışmalar sırasında “kendilerine olan güvenlerinin arttığını”, “kendilerini önemli hissettiklerini”, “mutlu olduklarını” ve “çok zevk aldıklarını” belirtmişlerdir.

A3. “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesindeki konulara ilişkin olarak çalışmalarını sürdürürken neler düşündünüz?

Ö1. Öncelikle ne kadar güzel bir iş yaptığımızı düşündüm. Ne kadar iyi öğrendiğimi düşündüm. Ayrıca ileride bir çok işime yarayacak olan araştırma tekniklerini öğrendim. Yani yaptığımız çalışmalar ile gerçekten önemli şeyler kazandığımızı ve iyi işler yaptığımızı düşündüm.

Ö2. Ders kitaplarındaki sınırlı bilgiler yerine daha ayrıntılı bilgiler öğrendiğimi düşündüm. Tamamen çok farklı bir şekilde öğreniyorduk çünkü. Yapılan çalışmalar bana çok farklı ve ilginç geldi.

Ö3. Kendim araştırarak, kendim bu şekilde bir şeyleri görerek ve farkına vararak daha iyi öğrenebileceğimi ve konuları daha iyi anlayacağımı düşündüm. Kendi hazırladığım şeyleri daha iyi algılayabileceğimi düşündüm.

Ö4. Çok güzel bir çalışma dedim. Diğer Sosyal Bilgiler derslerine göre daha iyi olduğunu düşündüm ve çok iyi öğrendiğimi fark ettim. Araştırarak öğrenmeye katıldığım için ve grup olarak çalıştığımız için daha zevkli geçiyordu dersler. Etkinlikler yaparak da daha akılda kalıcı oldu.

Ö5. Dersler hep bu şekilde işlendiğinde zevkli olduğunu düşündüm. Kavramları daha iyi anladığımı düşündüm. Daha önce çok zorlandığım bir dersti bu ders. Ama böyle hiç zorlanmadım.

Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar değerlendirildiğinde öğrenciler, ünite sürecinde yapmış olduğu çalışmalar sırasında “araştırma yöntemlerini öğrendiklerini”, “önemli işler yaptıklarını”, “yaparak yaşayarak öğrendiklerini” ve “daha iyi öğrendiklerini” düşündüklerini belirtmişlerdir.

A4. “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesindeki konulara ilişkin yapmış olduğunuz çalışmalar size ne gibi faydalar sağladı?

Ö1. İleride herhangi bir konu ile ilgili bir araştırma yapacağım zaman bu derste öğrendiğim araştırma tekniklerini ve kazandığım araştırma becerilerini kullanarak daha rahat ve daha geniş bir şekilde araştırma yapabilirim. Ayrıca burada çeşitli bilgileri daha geniş öğrendiğim için girdiğim sınavlarda (Seviye Tespit Sınavları, OKS gibi...) bana daha yararlı olacağını düşünüyorum. Çünkü bu üniteyi çok iyi öğrendiğimi düşünüyorum.

Ö2.Öncelikle konuları daha iyi öğrenmemi sağladı. Özellikle gazete hazırlarken haber yazmanın oldukça eğlenceli bir şey olduğunu fark ettim. Ben bu işin böyle zevkli olduğunu hiç düşünmemiştim. İleride gazetecilik ile ilgili bir meslek düşünmüyorum ama bu çalışmayı yapmasa idik belki de hiçbir zaman haber yazmanın bu kadar eğlenceli olduğunu öğrenemeyecektim. Özellikle yazarken gördüm ki haber yazmak oldukça eğlenceli ve insanın yazdıkça yazası geliyor. Konu ile ilgili çok bilgin varsa yeni birçok haber yapabiliyorsun.

Ö3. Geçmiş ile ilgili birçok tarihi bilgi öğrendim. Araştırmanın nasıl ve nerelerden (internet, kütüphane vb.) yapılması gerektiği öğrendim. Bir gazetenin nasıl hazırlandığını öğrendim. Makalenin nasıl yazıldığını, afişlerin nasıl hazırlandığını öğrendim.

Ö4. Yapmış olduğumuz çalışmaların bana birçok faydası oldu. Örneğin her konu öncesi araştırma yaptığım için daha iyi öğrendim ve aklımda daha iyi kaldı öğrendiklerim. Dersler de çok zevkli geçti, sıkılmadım; çok canlı ve aktiftik sınıf olarak... Ama öğretmenin anlattığı derslerde uykum geliyor, çok sıkılıyorum.

Ö5. Araştırma yapmayı öğrendim. Kitapları kullanmayı öğrendim. Grup içerisinde çalışmayı öğrendim.

Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar değerlendirildiğinde öğrenciler, yapmış olduğu çalışmalar sonrasında çalışmaların; “araştırma tekniklerini kullanma

becerisi”, “haber yazma” ve “gazeteciliğin çok zevkli bir beceri olduğunu öğrenme” ve “araştırma yapmaktan zevk alma” gibi faydaları olduğunu belirtmişlerdir.

A5. “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesi işlenirken kullanılan öğretim yöntemleri ile daha önce Sosyal Bilgiler dersi işlenirken kullanılan öğretim yöntemlerini karşılaştırdığında hangileri senin için daha iyi ve faydalı idi? Neden?

Ö1. Benim için faydalı ve yararlı olan araştırmaya dayalı öğrenme yöntemidir. Çünkü bizim karşımıza çıkan sorular sadece ders kitaplarında yazan bilgiler olmuyor. Bunun dışında birçok yayın var. Dergiler ve dersane kitapları gibi. Ancak internet ve kütüphanelerden araştırma yaptığımızda çok daha detaylı bir şekilde öğrenebiliyoruz. Bu da bizim çoğu konuyu daha iyi öğrenmemizi sağlıyor. Fakat öğretmen merkezli olan öğrenmede öğretmen anlatıyor, biz ise sadece öğretmenin anlattıklarını dinliyoruz veya ders kitaplarından okuduğumuz kadarını öğrenebiliyoruz. Ders kitapları ve öğretmen pek fazla detaylı anlatmadığı için bazı öğrendiğimiz bilgileri yetersiz öğreniyoruz.

Ö2. Sosyal Bilgiler derslerinde genelde öğretmen anlatıyor, biz ise onun anlattıklarını not alıyoruz. Bu bizim konuları öğrenmemizde ezberlememizi gerektiriyor. Araştırmaya dayalı öğrenme ile işlendiğimiz derslerde araştırarak kendi kendimize öğrendik. Öğretmen bize sadece yardımcı oldu. Ben her iki şekilde de öğrenebiliyorum. Ama özellikle araştırarak öğrenme hem daha zevkli hem de araştırarak çok daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum. Ayrıca öğretmen anlattığında bazı yerleri kaçırabiliyorum ama bu şekilde kendim araştırdığım için kendim öğreniyorum, farklı kaynaklar kullanabiliyorum. O yüzden daha faydalı ve iyi olduğunu düşünüyorum.

Ö3. Bence araştırmaya dayalı öğrenme yöntemi daha iyi ve faydalıdır. Çünkü araştırarak kendim öğrendiğim için daha iyi öğreniyorum. Fakat öğretmen anlattırsa, öğretmenin anlattıklarını bazen kaçırıyorum ve anlamıyorum.

Ö4. Faydalı ve iyi olan araştırmaya dayalı öğrenme idi. Çünkü araştırarak öğrendiğimiz için çok güzel akılda kalıyor. Derslerde uykumuz gelmiyor, sıkılmıyoruz. Derslerde çok daha aktifiz. Herkes ders saatleri dışında bile kütüphanelerden, internetten araştırıyor, derslerde herkes öğretmenin verdiği görevleri yapıyor. Derslere herkes katılıyor.

Ö5. Araştırmaya öğrenme benim için daha iyi ve faydalı oldu. Öğretmenimin işlediği ders işleme şekline göre öğrendiğimiz bilgiler daha kalıcı oldu. Çünkü diğer şekilde ders işlediğimizde bir konu anlatıldıktan sonra diğer konu anlatılırken önceki konu hiç aklımda kalmıyordu. Ama araştırma ile yaptığımız çalışmalarda çok ilginç bilgilere ulaştığımız için öğrendiğim konuları tekrar tekrar okuduk ve bu şekilde daha iyi öğrendik diye düşünüyorum.

Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar değerlendirildiğinde, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımıyla öğrenciler; “öğrenme kaynaklarını arttırdıklarını”, “ezberleme yerine araştırarak daha fazla öğrendiklerini” ve “bilgilerinin daha kalıcı olduğunu” belirtmişlerdir.

A6. En çok hoşuna giden etkinliklerin hangileri olduğunu düşünüyorsun? Neden?

Ö1. En çok hoşuma giden çalışma araştırmalarımızdan sonra hazırladığımız gazete çalışması ve münazara çalışması idi. Çünkü gazete hazırlarken internetten ve kütüphanedeki çeşitli kaynaklardan elde ettiğim bilgileri kullanarak kendim çeşitli haberler yazdım ve bu yapmış olduklarımızı gazeteye düzgün bir şekilde yerleştirdik. Münazara çalışmasında ise kendi fikirlerimizi savunmayı ve başkalarının fikirlerini dinleyerek onları nasıl eleştirebileceğimi öğrendim.

Ö2. En çok gazete etkinliği hoşuma gitti. Yapmış olduğum araştırmalar sonucunda kazandığımız bilgileri kullanarak sanki o günde yaşıyormuşçasına grup halinde çalışarak haberler yazmak çok zevkli geldi. Ayrıca sefer günlükleri yazmak da çok zevkliydi.

Ö3. Araştırma yaptığım zamanlar benim için en hoş olan anlardı. Birde grup halinde yaptığımız etkinliklerden de çok zevk aldım. Konulara ilişkin en çok hoşlandığım etkinlik İstanbul'un fethi ile ilgili hazırladığımız o döneme ait gazete çıkarma çalışmasıydı. Çünkü hem grup olarak çalıştık hem de araştırmalar sonucu öğrendiğimiz bilgileri bir makale veya haber yazarken kullandım. Bu işleri yapmak benim çok hoşuma gitti.

Ö4. Münazara çalışması idi. Çünkü çok zevkli geçti. Herkes fikirlerini karşılıklı olarak söyledi. Birbirimizin fikirlerini eleştirdik. Çok güzel oldu ve bana çok değişik geldi bu çalışma.

Ö5. Gazete çalışması idi. Çünkü çok ayrıntılı araştırma yaptık, o dönemle ilgili resimler bulduk gazetede kullanmak için. Özellikle bu çalışmada grup olarak daha iyi yardımlaştık. Sefere giden bir asker olarak da günlük yazmak hoştu. Çünkü sanki o günleri yaşıyormuş gibi oldum.

Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar değerlendirildiğinde öğrenciler, en çok hoşlarına giden etkinliklerin; "gazete çıkarma", "münazara yapma", "grup halinde çalışma", "araştırma yapma", "makale ve haber yazma" olduğunu belirtmişlerdir.

4.2. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular

DeneySEL işlem sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarına ait bulgular aşağıda açıklanmaktadır.

4.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarılarının Deney Öncesi ve Sonrası Değişimlerinin Karşılaştırılması

Farklı işlem gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarı ön test ve son test ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 4.12'de gösterilmektedir.

Tablo 4.12 Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin AB puanlarına ilişkin merkezi eğilim ve yayılma ölçüleri

Grup	Ön test			Son test		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney	30	29.73	9.38	30	70.27	18.40
Kontrol	30	29.47	7.82	30	55.20	16.32

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere; araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubunda AB ön test ortalama puanı 29.73 iken bu deney sonrasında 70.27 olmuştur. Geleneksel öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı kontrol grubunda öğrencilerin AB ortalama puanları ise sırası ile 29.47 ve 55.20’dir. Bu verilere göre araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı puanlarında önemli bir artış olurken, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanlarındaki artışın aynı düzeyde olmadığı görülmektedir. Standart sapma değerlerine göre ise deney sonrası elde edilen akademik başarı puanları deney öncesine göre daha heterojen bir dağılım göstermiştir. Yani uygulanan deneysel çalışma sonrasında hem deney hem de kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarı puanlarının değişkenliğinin arttığını göstermektedir.

Tablo 4.13’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanlarında deney öncesine göre deney sonrasındaki artışın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçları görülmektedir.

Tablo 4.13’deki verilerden anlaşılacağı üzere, deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest toplam akademik başarı puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık meydana gelmiştir ($F_{(1-58)}= 8.290$; $p<.01$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin AB puanları için ölçüm ayrımı (deney öncesi ve sonrası) yapılmadığında farklılaşma olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.13 Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin AB ön test-son test puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	14100.666	59			
Grup	1763.333	1	1763.333	8.290	.004
Hata	12337.333	58	212.713		
Denekler içi	44104	60			
Ölçüm (Ön test-Son test)	32934.533	1	32934.533	200.511	.000
Grup*Ölçüm	1642.800	1	1642.800	10.002	.002
Hata	9526.667	58	164.253		
Toplam	58204.666	119			

Yine bu tabloya göre, “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesi AB testi ile ilgili olarak öğrencilerin öntest-sontest puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık vardır ($F_{(1-58)} = 200.511$; $p < .01$). Bu bulgu, grup ayrımı yapılmaksızın öğrencilerin başarı puanlarının uygulanan öğretim yöntemlerine [deney grubu için araştırmaya dayalı öğrenme; kontrol grubu için geleneksel öğretim yöntemleri (anlatım, soru-cevap, gösteri)] bağlı olarak farklılaştığı şeklinde yorumlanabilir. Yani her iki yöntemde de öğrencilerin akademik başarı öntest-sontest puanları arasında anlamlı düzeyde değişim meydana gelmiştir.

Bu verilere göre, farklı öğrenim şekilleriyle ders gören öğrencilerin AB puanları deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermektedir. Diğer bir deyişle; farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin AB puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1-58)} = 1642.800$; $p < .01$). Bu bulgu, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesine yönelik AB puanlarında deney öncesine göre gözlenen değişimin, kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puanlarındaki gözlenen değişimlerden farklı olduğunu göstermektedir. Yani deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin AB puanları değişik öğrenme yaklaşımlarının

uygulanmasına bağılı olarak farklılık göstermektedir. Başka bir ifade ile uygulanan deneysel işlemin bir sonucu olarak AB puanları değişmektedir. Öğrencilerin AB puanlarında gözlenen bu farklılıkların araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımından kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin AB puanlarını geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

4.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.14’de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin AB son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.14 Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin AB son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	30	70.27	18.40	58	3.356	.001
Kontrol	30	55.20	16.32			

Tablo 4.14’deki verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin AB puanları kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(58)} = 3.356$; $p < .01$). Deney grubunda bulunan öğrenciler ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son testten elde ettikleri ortalama puanlar arasında deney grubu lehine 15.07 puanlık bir fark vardır. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesindeki bilgileri, geleneksel öğrenme yaklaşımının kullanıldığı kontrol grubuna göre daha fazla artış göstermiştir. Öğrenciler yaptıkları araştırmalar sonucunda daha detaylı bilgiler edinmişler ve konuları daha iyi öğrenmişlerdir.

Tobin (1986); araştırmasında öğrencilerin araştırmaya katılım düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur.

Mao ve Chang (1998); araştırmasının sonucunda araştırmaya dayalı öğrenme ile gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin başarısını anlamlı derecede artırdığını bulmuşlardır.

Marlow ve Ellen (1999); araştırmalarında araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı uygulandığında öğrencilerin derse olan ilgi ve başarılarının arttığını ifade etmektedirler.

Davison (2000); araştırmasının sonunda araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının geleneksel öğrenme yaklaşımına göre öğrencilerin kavramları anlamalarında daha etkili olduğunu ve başarıyı daha fazla artırdığını tespit edilmiştir.

Babadoğan ve Gürkan (2002); araştırmalarının sonunda araştırmaya dayalı (sorgulayıcı) öğretimin, öğrenenlerin analiz, sentez ve yorum yapma becerilerini arttırdığı dolayısıyla öğrenci başarısını olumlu yönde artırdığını ortaya koymuştur.

Uludağ (2003); araştırmasında Sosyal Bilgiler derslerinde araştırma-inceleme yoluyla öğretimin kullanılmasının geleneksel öğretime göre öğrenci başarısını daha fazla artırdığı ve öğrencilerinin problem durumlarını yaşantıları ile ilişkilendirmede daha başarılı oldukların sonucuna ulaşmıştır.

Timur (2005); araştırmasının sonucunda ilköğretim yedinci sınıf Fen Bilgisi dersinde araştırmaya dayalı (sorgulamalı) öğretimin, geleneksel öğretim yöntemleri ile karşılaştırıldığında öğrencilerin “bilgi” düzeyindeki başarılarını etkilemediği; ancak “kavrama”, “uygulama” ve “genel başarı” düzeylerini anlamlı derecede artırdığını tespit etmiştir.

Tatar (2006); araştırmasında araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile işlenen fen derslerinde öğrencilerin başarılarının oldukça olumlu yönde arttığını ortaya koymuştur.

4.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubundaki öğrencilerin AB ön test- son test puanlarının arasındaki farkın incelenmesine ilişkin bağımlı gruplar için t-testi analizi yapıldığında elde edilen veriler Tablo 4.15’de görülmektedir.

Tablo 4.15 Deney grubundaki öğrencilerin AB ön test- son test puanlarının farkının incelenmesine ilişkin bağımlı gruplar için t-testi sonuçları

AB	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	30	29.73	9.38	29	11.932	.000
Son test	30	70.27	18.40			

Tablo 4.15’deki verilerden anlaşılacağı üzere, deney grubundaki öğrencilerin AB ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. ($t_{(29)}= 11.932$; $p<.01$). Deneysel çalışma sonrası deney grubu AB puanı ortalaması deneysel çalışma öncesine göre 40.54 puanlık bir artış göstermiştir. Buna göre araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri AB puanlarını son testte artırarak anlamlı farklılık göstermişlerdir.

Bu yaklaşım öğrencilerin akademik başarılarını artırmada oldukça etkilidir. Literatürdeki birçok araştırma tarafından da bu bulgu desteklenmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin AB ön test- son test puanlarının arasındaki farkın incelenmesine ilişkin bağımlı gruplar için t-testi analizi yapıldığında elde edilen veriler Tablo 4.16’da görülmektedir.

Tablo 4.16 Kontrol grubundaki öğrencilerin AB ön test- son test puanları farkının incelenmesine ilişkin bağımlı gruplar için t-testi sonuçları

AB	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	30	29.47	7.82	29	7.995	.000
Son test	30	55.20	16.32			

Tablo 4.16'daki verilerden anlaşılacağı üzere, kontrol grubundaki öğrencilerin AB ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(29)}=7.995$; $p<.01$). Deneysel çalışma sonrası kontrol grubu AB puanı ortalaması deneysel çalışma öncesine göre 25.73 puanlık bir artış göstermiştir. Bu bulgulara göre, geleneksel öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı kontrol grubu öğrencileri de AB puanlarını son testte artırarak farklılık göstermişlerdir. Ancak kontrol grubundaki öğrenciler ön teste göre ortalama puanlarını 25.73 artırmışlar iken, deney grubundaki öğrenciler ortalama puanlarını 40.54 artırmışlardır. Bu bulgulara göre deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre ünite ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olmuşlardır.

4.2.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Akademik Başarı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre AB son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.17'de görülmektedir.

Tablo 4.17 Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre AB son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	15	13.97	209.50	89.50	.338
Erkek	15	17.03	255.50		

Tablo 4.17'deki verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre AB son test puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=89.50$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek öğrencilerin AB son test puanları kız öğrencilere göre daha yüksektir.

Wallace (1997); çalışmasında araştırmaya dayalı öğrenmenin kız ve erkek öğrencilerin fen başarısı arasında da anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Tatar (2006); çalışmasında araştırmaya dayalı öğrenmenin kız ve erkek öğrencilerin başarılarını artırmada aynı etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 4.18’de kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre AB son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için Mann-Whitney U-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 4.18 Kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre AB son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	15	18.60	279.00	66.00	.053
Erkek	15	12.40	186.00		

Tablo 4.18’deki verilere göre, kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre AB son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U= 66.00; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubundaki kız öğrencilerin AB son test puanları erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

4.2.5. Deney ve Kontrol Gruplarının İnternette Arama Yapmayla İlgili Son Bilgilerine Göre Akademik Başarı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubunda bulunan öğrencilerin deneysel çalışma sonrası internette arama yapmayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre AB puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar için Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19 Deney grubundaki öğrencilerin internette arama yapmayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre AB son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için

U-testi sonuçları

İnternette Arama Yapma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	27	15.93	430.00	29.00	.425
Hayır	3	11.67	35.00		

Tablo 4.19'daki veriler incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin internette arama yapmayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre AB son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U= 29.00$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubundaki internette arama yapma bilgilerine sahip olan öğrenciler sahip olmayan öğrencilere göre AB son test ortalama puanları daha yüksektir. Bu bulgu, internette arama yapma ile ilgili öğrencilere bilgiler verilmesi ve öğrencilerin araştırmalarında interneti kullanmaları öğrenci başarısını olumlu yönde artırdığını göstermektedir.

Sardilli (1998); öğretmenlerin görüşlerine müracaat ederek yaptığı çalışmasında araştırmaya dayalı öğrenmenin uygulandığı sınıflarda internetin kullanılmasının etkili olduğu ve öğrencilerin günlük yaşamlarına olumlu katkılar yaptığı sonuçlarını elde etmiştir.

Linn ve diğ. (2000); yaptıkları araştırmada öğrencilerin çalışmalarında internet ve CD-ROM kullanmalarının araştırma becerilerini geliştirdiği ve başarılarını artırdığını sonucuna elde etmiştir.

Marx ve diğ. (2004); çalışmalarında araştırmaya dayalı ve teknoloji temelli aktivitelerin öğrencilerin fen içeriğini öğrenmelerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır.

Tatar (2006); çalışmasında öğrencilere yapacakları araştırmalarda kullanacakları kaynaklarla ilgili bilgi verilmesinin ve araştırmalarında interneti kullanmaları fen başarılarını artırmada etkili olduğu ifade etmiştir.

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin internette arama yapmayla ilgili en son bilgilerine göre AB son test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar için Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20 Kontrol grubundaki öğrencilerin internette arama yapmayla ilgili en son bilgilerine göre AB son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları

İnternette Arama Yapma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	17	18.74	318.50	55.50	.021
Hayır	13	11.27	146.50		

Tablo 4.20’deki veriler incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin internette arama yapmaya ilgili en son bilgilerine göre AB son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U= 55.50$; $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubundaki internette arama yapma bilgilerine sahip olan öğrenciler sahip olmayan öğrencilere göre AB son test ortalama puanları daha yüksektir. Bu bulgu, geleneksel öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerinin araştırma ile ilgili temel becerilere ve internette araştırma yapabilme yeterliliklerine sahip olmaları öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Kütüphanede Kaynak Taramayla İlgili Deneysel Çalışma Sonrası Bilgilerine Göre Akademik Başarı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubunda bulunan öğrencilerin kütüphanede kaynak taramayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre AB son test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar için Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21 Deney grubundaki öğrencilerin kütüphanede kaynak taramayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre AB son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları

Kaynak Tarama	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	27	15.93	430.00	29.00	.425
Hayır	3	11.67	35.00		

Tablo 4.21'deki veriler incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin kütüphanede kaynak tarama yapmayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre öğrencilerin AB son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U= 29.00$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubundaki kütüphanede kaynak taraması yapmayı bilen öğrencilerin, bilmeyen öğrencilere göre AB son test puanları daha yüksektir. Bu bulgu; öğrencilerin araştırma ile ilgili temel becerileri kazanmaları ve araştırmaları sırasında kütüphanede yaptıkları çalışmalar başarılarının artmasında etkili olduğunu gösterir.

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin kütüphanede kaynak taramayla ilgili en son bilgilerine göre AB son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar için Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.22'de verilmiştir.

Tablo 4.22 Kontrol grubundaki öğrencilerin kütüphanede kaynak taramayla ilgili en son bilgilerine göre AB son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları

Kaynak Tarama	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	14	18.46	258.50	70.50	.083
Hayır	16	12.91	206.50		

Tablo 4.22'deki veriler incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin kütüphanede kaynak taraması yapmayla ilgili en son bilgilerine göre AB son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U= 70.50$; $p>.05$).

Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunda kütüphanede kaynak taraması yapmayı bilen öğrencilerin, bilmeyen öğrencilere göre AB son test ortalama puanları daha yüksektir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunda kaynak taraması yapmayı bilen öğrenciler bilmeyen öğrencilere göre daha başarılı olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

4.2.7. Akademik Başarıya İlişkin Nicel Verilerin Nitel Verilerle Desteklenmesi

Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarılarındaki değişimi desteklemek için deney grubu öğrencileriyle görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşme ile öğrencilerin “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesindeki başarılarını etkileyen faktörler öğrenci görüşlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşme soruları ve öğrencilerin bu sorulara ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

A7. “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesi işlenirken yapmış olduğun araştırmalar sonucunda neler kazandığını düşünüyorsun?

Ö6. Öğretmen merkezli işlenen derslere göre daha fazla bilgi öğrendiğimi düşünüyorum. Çeşitli kaynakları araştırdığım için araştırma becerim gelişti. Araştırıp öğrendiğim bilgileri çeşitli uygulama çalışmalarında (etkinliklerde) kullandım. Örneğin öğrenmiş olduğum bilgilere neden, niçin, nasıl sorularını sorarak kendi cümlelerimle çeşitli ürünler ortaya koydum. Özellikle batıdaki ilerlemeler ile ilgili hazırladığımız makalede ve İstanbul’un fethi ile ilgili hazırladığımız gazete için yazdığımız makalelerde bu soruları kullanarak makalelerimizi yazdık. Bu durum bizim daha iyi öğrenmemizi sağladı.

Ö7. Daha önce araştırmanın tam olarak nasıl yapılacağını ve hangi basamakları izleyerek nerelerden yapılacağını bilmiyordum. Öncelikli olarak araştırmanın nasıl ve ne şekilde yapılacağını öğrendik. Özellikle internette arama yapma ve kütüphane kullanma becerilerimiz gelişti.

Ö8. Kendim araştırdığım için daha çok bilgi kazandığımı düşünüyorum. Doğru bilgilere ulaştığımı düşünüyorum. Daha verimli geçtiğini düşünüyorum derslerin.

Ö9. Yapmış olduğum araştırmalar sonucunda çok bilgi edindim. Bu bilgiler yaptığımız etkinliklerle daha iyi aklıma girdi. Konulara daha iyi hâkim oldum. Araştırma becerim arttı. Ayrıca ansiklopedi kullanmayı çok iyi bir şekilde öğrendim.

Ö10. Birçok yeni bilgiler öğrendik, araştırmalar yaparak. Yapmış olduğumuz etkinlikler ile öğrenmiş olduğumuz bilgileri pekiştirdik. Araştırmanın nasıl yapılacağını ve kitaplardan nasıl yararlanılacağını öğrendik.

Öğrenciler, ünite sürecinde yapmış oldukları araştırmalar sonucundaki kazanımlarını; “araştırma becerilerini geliştirmeleri”, “bilgilerinin artması” ve “konulara daha iyi hâkim olma” şeklinde ifade etmişlerdir.

A8. “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesi ile ilgili yapmış olduğunuz etkinlikler sonucunda kazanmış olduğunuz bilgi ve becerileri yaşamınızda kullanabileceğini düşünüyor musun? Bunları örnekleyebilir misin?

Ö6. Kullanabiliriz. Örneğin şimdi öğrendiğimizde bu bilgi hafızamızda kalıcı oluyor. Başka bir zaman ve başka bir yerde karşımıza çıktığında, bunu bildiğimiz için rahatlıkla söyleyebiliriz. Çeşitli açılardan bizim için kolaylık olur. Ayrıca araştırma tekniklerini öğrendiğim için ileride yapacağım herhangi bir araştırmada bana faydası mutlaka olacak. Çıkardığımız gazetede hem o dönemle ilgili duygu ve düşüncelerimizi hem de kendi fikirlerimizi yazdık. Hem nasıl gazete çıkarılacağını hem de yazarlığa yeteneği olan arkadaşlarımızın yazar olabileceklerini anladık.

Ö7. Evet düşünüyorum. Örneğin özellikle internette araştırma yapmayı bilmiyordum. İleriki öğrenim hayatımda bu çalışma ile kazandığım becerilerin çok işime yarayacağını düşünüyorum. Yani kütüphanedeki kaynaklara nasıl ulaşacağımı ve kaynakları nasıl kullanacağımı da çok iyi öğrendiğim için bunların bana ileride epey lazım olacak beceriler olduğunu düşünüyorum.

Ö8. Evet düşünüyorum. Örneğin burada öğrendiğimiz bilgileri arkadaşlarımıza anlatabiliriz. Yabancı birisine kendi tarihimizi anlatabiliriz. Tarihini bilmeyenlere bu bilgileri anlatarak bu ülkeyi ve tarihimizi sevdirebiliriz. Örneğin ben okulda kazandığım bilgileri daha çok ailemle paylaşıyorum. Öğrendiğim yeni bilgileri anne babam bilmiyorlarsa onlara anlatıyorum. Özellikle benim bir yabancı arkadaşım var ona anlatıyorum.

Ö9. Araştırma becerisi kazanmamın bana ileride de yapacağım araştırmalarda lazım olacağını düşünüyorum. Ayrıca ansiklopedi kullanma becerimde ileride yapacağım araştırmalarda bana faydası olacak. Bu ünite de öğrendiğim bilgilerin gelecekte de bana faydası olacağını düşünüyorum. Örneğin arkadaşlarıma, ileride olursa çocuklarıma Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u nasıl fethettiğini, onun hayatını, nasıl bir insan olduğunu anlatabilirim.

Ö10. Evet kullanabiliriz. Bu çalışma ile kazandığım araştırma ve kitapları kullanma becerimi ileriki okul hayatımda da kullanabileceğimi düşünüyorum.

Öğrenciler, "İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ünitesi ile ilgili yapmış oldukları etkinlikler sonucunda kazanmış oldukları bilgi ve becerileri yaşamlarında nasıl kullanabileceklerini "daha kolay araştırma yapma", "yazarlık yapabilme", "gazete çıkarabilme", "kitapları ve ansiklopedileri daha kolay kullanabilme" şeklinde ifade etmişlerdir.

A9. Bu şekilde gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleriyle daha çok öğrenebileceğini düşünüyorsun musun? Neden?

Ö6. Evet. Bu şekilde çeşitli kaynaklardan araştırma yaptığımızda daha çok bilgi bulabiliyoruz. Bu sayede daha ilginç şeyler öğrenebiliyoruz. Ayrıca konu ile ilgili daha ayrıntılı bilgi ediniyoruz. Bu nedenle böyle çalışmalar ile daha çok şey öğrenebileceğimi düşünüyorum.

Ö7. Evet. Çünkü kendim öğrendiğim için daha çok aklımda kalıyor. Tıpkı deney gibi... Hani deneyi kendimiz yaptığımızda aklımızda kalır ya, bu da öyle.

Ö8. *Evet. Daha önceki derslerde öğretmen sadece kitaptan anlatıyordu. Biz de anlatılanları dinliyor sonra tahtada anlatıyorduk. Bu çalışmada kendimiz araştırma yaptığımız, bilgilere kendimiz ulaştığımız ve daha doğru bilgiler kazandığımız için daha çok öğrendiğimi düşünüyorum.*

Ö9. *Kesinlikle evet. İnsan öğrenmiş olduğu bilgileri uygulama olarak da yaparsa daha çok öğreniyor ve daha çok bilgi kazanıyor. Örneğin hazırladığımız gazete için makale ve haber yazmak benim bilgilerimi daha da artırdı o konu ile ilgili. Şu an bile çoğu bilgiyi çok net bir şekilde hatırlayabiliyorum. Hem de çeşitli kaynaklardan edindiğimiz bilgileri arkadaşlarımızla tartışıyoruz. Bu ise bizim bilgilerimize bilgi katıyor.*

Ö10. *Elbette. Bu öğrendiğimiz bilgilerin gelecekte de işimize yarayacağını düşünüyorum. Yapılan çalışmalara seve seve ve isteyerek katıldığımız için ve bu bilgilerin gerçekten de önemli olduğuna inandığım için daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum. Öğrendiğim bilgileri yaptığımız çalışmalarda kullandık. Bu da öğrenmemi pekiştirdi.*

Öğrenciler, araştırmaya dayalı öğrenme etkinlikleri ile neden daha çok öğrenebilecekleri konusunda; “deney gibi ders yapmalarını”, “çeşitli kaynaklardan araştırma becerisi kazanmalarını”, “kendi kendilerine öğrenmelerini” ve dolayısıyla “daha kolay hatırlamalarını” gerekçe olarak göstermişlerdir.

A10. “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesindeki öğrenme konularına ilişkin ortaya çıkardığınız ürünler hakkında neler söyleyebilirsin?

Ö6. *Öğrenmemize önemli bir katkı sağladığını düşünüyorum. Bir konuyu öğrendikten sonra o konuya ilişkin bir ürün meydana getirmek, o konuyu ne kadar öğrendiğimizi görmemizi ve öğrendiklerimizi pekiştirmemizi sağlar. Örneğin çıkardığımız gazetede İstanbul’un nasıl fethedildiğini, ne gibi hazırlıklar yapıldığını o gün yaşıyormuş gibi gazetemize aktardık. Daha sonra sorular şeklinde makaleler hazırladık. Böylece sorular sorarak sebep sonuç ilişkisi içerisinde makalelerimizi yazdık. Seferdeki bir askere ait günlükler yazdık. Yazdığımız günlükte, Mısır Seferine*

çıkan Yavuz'un ordusundaki bir asker olduğumuzu düşündük. O an neler yaşanmış olabileceğini ve yapmış olduğumuz araştırmalarla öğrenmiş olduğumuz bilgileri de kullanarak günlüklerimizi yazdık. Afişler hazırladık. Karadeniz ve Akdeniz'de gerçekleştirdiğimiz denizlerdeki faaliyetler ve Hint Deniz Seferi konularında yapılan savaşlarla ve fetihlerle ilgili öğrenmiş olduğumuz konuları yazdık, afişler hazırladık. Bunlar yaklaşık 500-600 yıl önce olmasına rağmen yapılan ve gerçekleştirilen mücadeleleri hala unutmadığımızı ve hala o günleri önemseyeceğimizi ifade eden çalışmalardı.

Ö7. Yapmış olduğumuz çalışmalar gerçekten çok güzel şeylerdi. Daha önce hiç böyle etkinliklerimiz olmamıştı. Birde grup içinde çalışmanın, bilgileri paylaşmanın ayrı bir havası ve tadı oluyor. Kısacası çok güzeldi ve öğrendiğimiz bilgileri bize uygulama fırsatı verdi bu ürünler.

Ö8. Yaptığımız ürünleri başarılı bir şekilde yaptığımızı düşünüyorum. Yapmış olduğumuz ürünler kendime olan güvenimi artırdı ve beni mutlu etti. Bir ürün ortaya koymanın hazzını yaşadım.

Ö9. Yaptığımız ürünler bize, öğrendiğimiz bilgileri uygulama imkânı verdi ve öğrendiklerimizi pekiştirdi. Ayrıca sanki o dönemleri bize yaşattı. Örneğin Mısır Seferi ile ilgili hazırladığımız sefer günlüğü; o sefere katılan askerlerin neler yaşadıklarını, neler düşündüklerini ve neler hissettiklerini daha iyi anlamamızı sağladı.

Ö10. Grup halinde çalışarak birlikte yapılan çalışmalarda daha iyi ürünler ortaya konulabileceğini gördüm. Öğrendiğim bilgileri bu şekilde yapılan çalışmalarla kullanma imkânı buldum.

Öğrenciler, "İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ünitesindeki öğrenme konularına ilişkin ortaya çıkan ürünler hakkında; "gazeteler", "sefer günlüğü", "makaleler" ve "afişler" hazırladıklarını ve bunları yaparken "o günleri yaşadıklarını" ve "sefere giden askerleri daha iyi anladıklarını" ifade etmişlerdir.

A11. “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesindeki öğrenme konularına ilişkin ortaya çıkan ürünlerin sana neler kazandırdığını düşünüyorsun?

Ö6. İlk önce öğrenmiş olduğumuz bilgileri pekiştirdi. Öğrendiğim bilgileri kullanmamı sağladı. İnsan bir ürün ortaya koyduğunda o ürüne daima bakası geliyor. Ne güzel bir şey yaptım falan diye. Her baktığımda ise o konuyu tekrar tekrar gözden geçirmiş oluyorum. Ayrıca kendimize olan güveni de artırıyor, bu şekilde ürünler ortaya koymak. Ben bunları da yapabiliyormuşum diye.

Ö7. Araştırmayı öğrendim. Haber yazmayı, makale yazmayı öğrendim. Yapmış olduğumuz münazara çalışmasında öğrendiğim bilgileri kullanarak fikirlerimi söyledim. Arkadaşlarımın fikirlerini eleştirdim.

Ö8. Yapılan çalışmalarda kendimi daha çok öne çıkardığımı düşünüyorum. Bu şekilde öne çıkmamın dersteki başarıyı artırdığını düşünüyorum.

Ö9. Özellikle bu tip bir çalışmaya alıştıktan sonra çok yarar sağladığını düşünüyorum. Kendi öğrendiğim bilgileri bu ürünler daha da pekiştirmemi sağladı.

Ö10. Örneğin nasıl hazırladığını, nasıl makale yazıldığını, özellikle bir afişin nasıl yapılacağını öğrendim. Çünkü daha önce böyle bir çalışma yapmamıştım. Özellikle yaptığımız bu şekildeki etkinlikler öğrendiklerimin aklımda daha iyi kalmasının sağladı.

Öğrenciler, ortaya çıkan ürünlerin kendilerine neler kazandırdığı konusunda; “üniteyi daha iyi hatırladıklarını”, kendilerine olan güvenlerini artırdıklarını”, “kendini ifade etme ve liderlik becerilerinin artırdıklarını” ve “öğrendiklerini ürüne dönüştürme becerileri kazandırdıklarını” ifade etmiştir.

4.3. Kalıcılığa İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlemde belirli bir zaman sonra (6 hafta) öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sınamak için gerçekleştirilen kalıcılık testi sonuçlarına ilişkin bulgular aşağıda açıklanmaktadır.

4.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarılarındaki Kalıcılığın Karşılaştırılması

Farklı işlem gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarı son test ve kalıcılık testi ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 3.33'de gösterilmektedir.

Tablo 4.23 Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin AB Sontest ve Kalıcılık puanlarına ilişkin merkezi eğilim ve yayılma ölçüleri

Grup	Son test			Kalıcılık testi		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney	30	70.27	18.40	30	67.60	17.11
Kontrol	30	55.20	16.32	30	48.80	16.46

Tablo 4.23'de görüldüğü üzere; araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubunda AB son test ortalama puanı 70.27 iken son testten yaklaşık 6 hafta sonra uygulanan kalıcılık testi ortalama puanı 67.60 olarak bulunmuştur. Geleneksel öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı kontrol grubunda öğrencilerin AB son test ve kalıcılık testi ortalama puanları ise sırası ile 55.20 ve 48.80'dir. Bu verilere göre araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanları arasında önemli sayılabilecek derecede bir azalma olmadığı, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi başarı puanları arasında ise deney grubuna göre daha fazla bir azalma olduğu görülmektedir. Bu durumlar bize; deney grubu öğrencilerinin öğrendikleri bilgilerin kontrol grubuna göre daha kalıcı olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.24'de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarındaki kalıcılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçları görülmektedir.

Tablo 4.24 Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin AB son test-kalıcılık testi puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	37413.866	59			
Grup	8602.133	1	8602.133	17.317	.000
Hata	28811.733	58	496.754		
Denekler içi	5791.999	60			
Ölçüm (Son test-Kalıcılık testi)	616.533	1	616.533	7.052	.010
Grup*Ölçüm	104.533	1	104.533	1.196	.279
Hata	5070.933	58	87.430		
Toplam	43205.865	119			

Tablo 4.24'deki verilerden anlaşılacağı üzere, deney ve kontrol grubunun deney sonrasında yapılan son test ve kalıcılık testi toplam akademik başarı puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık meydana gelmiştir ($F_{(1-58)} = 17.317$; $p < .01$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin AB puanları için ölçüm ayrımı yapılmadığında farklılaşma olduğunu göstermektedir.

Yine bu tabloya göre, "İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ünitesi AB testi ile ilgili olarak öğrencilerin son test-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık vardır ($F_{(1-58)} = 7.052$; $p < .05$). Bu bulgu, grup ayrımı yapılmaksızın öğrencilerin kalıcılık puanlarının uygulanan öğretim yöntemlerine [deney grubu için araştıramaya dayalı öğrenme; kontrol grubu için geleneksel öğretim yöntemleri (anlatım, soru-cevap, gösteri)] bağlı olarak farklılaştığı şeklinde yorumlanabilir. Yani her iki yöntemde de öğrencilerin akademik başarı son test-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı düzeyde değişim meydana gelmiştir.

Bu verilere göre, farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin akademik başarı kalıcılık puanları üzerindeki ortak

etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(1-58)} = 1.196$; $p > .05$). Bu bulgu, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ve geleneksel öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesine yönelik akademik başarılarındaki kalıcılık düzeylerini benzer şekilde etkilediğini göstermektedir. Kalıcılık puanlarında deney sonrasına göre her iki grupta da düşüş meydana gelmiştir. Bu da her iki yöntemin (araştırmaya dayalı öğrenme ve geleneksel öğrenme yöntemleri) öğrencilerin öğrendikleri bilgileri hatırlatma düzeylerinin aynı olduğunu göstermektedir.

4.3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.25’de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin AB kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.25 Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin AB kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	30	67.60	17.11	58	4.259	.000
Kontrol	30	48.80	16.46			

Tablo 4.25’deki verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin AB kalıcılık puanları kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(58)} = 4.259$; $p < .01$). Deney grubunda bulunan öğrenciler ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin kalıcılık testinden elde ettikleri ortalama puanlar arasında deney grubu lehine 18.80 puanlık bir fark vardır. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesinden öğrendikleri bilgiler geleneksel öğrenme yaklaşımının kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin öğrendikleri bilgilere göre daha kalıcı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Deney grubundaki öğrenciler yaptıkları araştırmalar ile öğrenme faaliyetlerinin içine aktif olarak katılmışlar, bu durum ise onların öğrendikleri bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlamıştır.

Tatar (2006); çalışmasında öğrencilerin yaptıkları araştırmalar ile daha detaylı ve kalıcı bilgiler edindikleri sonucunu bulmuştur.

4.3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubundaki öğrencilerin AB son test-kalıcılık testi puanları arasındaki farkın incelenmesine ilişkin bağımlı gruplar için t-testi sonuçları Tablo 4.26'da görülmektedir.

Tablo 4.26 Deney grubundaki öğrencilerin AB son test-kalıcılık testi puanları arasındaki farkın incelenmesine ilişkin bağımlı gruplar için t-testi sonuçları

AB	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Son test	30	70.27	18.40	29	1.571	.127
Kalıcılık testi	30	67.60	17.11			

Tablo 4.26'daki verilerden anlaşılacağı üzere, deney grubundaki öğrencilerin AB son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(29)}=1.571$; $p>.05$). Deney grubundaki öğrencilerin AB son test puan ortalaması ($\bar{X}=70.27$) kalıcılık testi puan ortalamasına ($\bar{X}=67.60$) göre daha fazladır. Bu bulgu, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre Sosyal Bilgiler dersi işlendiğinde bilgilerin daha kalıcı olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin AB son test-kalıcılık testi puanları arasındaki farkın incelenmesine ilişkin bağımlı gruplar için t-testi sonuçları Tablo 4.27'de görülmektedir.

Tablo 4.27 Kontrol grubundaki öğrencilerin AB son test-kalıcılık testi puanları arasındaki farkın incelenmesine ilişkin bağımlı gruplar için t-testi sonuçları

AB	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Son test	30	55.20	16.32	29	2.087	.046
Kalıcılık testi	30	48.80	16.46			

Tablo 4.27'deki verilerden anlaşılacağı üzere, kontrol grubundaki öğrencilerin AB son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(29)}= 2.087$; $p<.05$). Kontrol grubu AB son test puan ortalaması ($\bar{X}=55.20$) kalıcılık testi puan ortalamasından ($\bar{X}=48.80$) daha fazladır. Bu bulgular; geleneksel öğrenme yaklaşımları uygulanarak işlenen Sosyal Bilgiler dersindeki bilgilerin, kalıcılık düzeyinin düşük olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

4.3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Akademik Başarı Kalıcılık Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre AB kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.28'de görülmektedir.

Tablo 4.28 Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre AB kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	15	12.93	194.00	74.00	.108
Erkek	15	18.07	271.00		

Tablo 4.28'deki veriler, deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre AB kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığını göstermektedir ($U=74.00$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek öğrencilerin AB kalıcılık testi puanları kız öğrencilere göre daha yüksektir.

Tablo 4.29'da kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre AB kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için Mann-Whitney U-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 4.29 Kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre AB kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	15	18.53	278.00	67.00	.056
Erkek	15	12.47	187.00		

Tablo 4.29'daki veriler, kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre AB kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir ($U = 67.00$; $p > .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubundaki kız öğrencilerin AB kalıcılık testi puanları erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

4.3.5. Deney ve Kontrol Gruplarının İnternette Arama Yapmayla İlgili Son Bilgilerine Göre Akademik Başarı Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubunda bulunan öğrencilerin internette arama yapmayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre AB kalıcılık testi puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar için Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.30'da verilmiştir.

Tablo 4.30 Deney grubundaki öğrencilerin internette arama yapmayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre AB kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları

İnternette Arama Yapma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	27	16.07	434.00	25.00	.280
Hayır	3	10.33	31.00		

Tablo 4.30'daki veriler incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin internette arama yapmayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre AB kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U =$

25.00; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubundaki internette arama yapma bilgilerine sahip olan öğrencilerin, sahip olmayan öğrencilere göre AB son test ortalama puanları daha yüksektir. Bu bulgu, internette arama yapmayı bilmenin yani araştırma becerisine sahip olmanın öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığında olumlu etkisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin internette arama yapmayla ilgili en son bilgilerine göre AB kalıcılık testi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar için Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.31’de verilmiştir.

Tablo 4.31 Kontrol grubundaki öğrencilerin internette arama yapmayla ilgili en son bilgilerine göre AB kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları

İnternette Arama Yapma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	17	15.91	270.50	103.50	.767
Hayır	13	14.96	194.50		

Tablo 4.31’deki veriler incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin internette arama yapmayla ilgili en son bilgilerine göre, Sosyal Bilgiler dersine yönelik AB kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U= 103.50$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubundaki internette arama yapma bilgilerine sahip olan öğrencilerin, sahip olmayan öğrencilere göre AB kalıcılık testi ortalama puanları daha yüksektir. Bu bulgu; öğrencilerin, araştırma ile ilgili temel becerileri kazanmaları ve araştırmaları sırasında interneti kullanmalarını başarılarının daha kalıcı olmasını sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

4.3.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Kütüphanede Kaynak Taramayla İlgili Son Bilgilerine Göre Akademik Başarı Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubunda bulunan öğrencilerin kütüphanede kaynak taramayla ilgili son bilgilerine göre AB kalıcılık testi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar için Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4.32 Deney grubundaki öğrencilerin kütüphanede kaynak taramayla ilgili son bilgilerine göre AB kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları

Kaynak Tarama	N	Sıra		U	p
		Ortalaması	Toplamı		
Evet	27	15.81	427.00	32.00	.554
Hayır	3	12.67	38.00		

Tablo 4.32’deki veriler incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin kütüphanede kaynak taraması yapmayla ilgili son bilgilerine göre; öğrencilerin AB kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=32.00$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda kütüphanede kaynak taraması yapmayı bilen öğrencilerin, bilmeyen öğrencilere göre AB kalıcılık testi tutum puanları daha yüksektir. Bu bulgu; öğrencilerin, araştırma ile ilgili temel becerileri kazanmaları ve araştırmaları sırasında kütüphanede yaptıkları çalışmaların başarılarının kalıcılığını artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin kütüphanede kaynak taramayla ilgili en son bilgilerine göre AB kalıcılık testi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar için Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.33’de verilmiştir.

Tablo 4.33 Kontrol grubundaki öğrencilerin kütüphanede kaynak taramayla ilgili en son bilgilerine göre AB kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için U-testi sonuçları

Kaynak Tarama	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	14	15.21	213.00	108.00	.866
Hayır	16	15.75	252.00		

Tablo 4.33'deki veriler incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin kütüphanede kaynak taraması yapmayla ilgili en son bilgilerine göre AB kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U= 108,00$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunda kütüphanede kaynak taraması yapmayı bilen öğrenciler ile bilmeyen öğrencilerin AB kalıcılık testi ortalama puanları arasında önemli bir fark yoktur.

4.3.7. Kalıcılığa İlişkin Nicel Verilerin Nitel Verilerle Desteklenmesi

Araştırma sonucunda kalıcılığa ilişkin deney grubu öğrencileriyle görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşme ile öğrencilerin “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesinde kalıcılığa ilişkin öğrenci görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşme soruları ve öğrencilerin bu sorulara ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

A12. “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesinde öğrendiklerini şu an hatırlayabiliyor musun? Bunlardan örnek verebilir misin?

Ö1. Tabii ki hatırlıyorum. İlk olarak İstanbul’un nasıl fethedildiğini, Osmanlının ve Bizansın savaş için ne gibi hazırlıklar yaptığını, İstanbul’un fethinin dünya ve Türk tarihi açısından önemini öğrendik. Daha sonra Osmanlının batıdaki, denizlerdeki, doğudaki ve güneydeki ilerlemelerini öğrendik. Yapmış olduğumuz araştırmalarla bu konularda ders kitaplarından öğrenebileceğimizden daha fazla bilgi öğrendik.

Ö2. Evet hatırlıyorum. İstanbul'un fethi için Fatih'in yaptığı hazırlıkları, Bizanssın aldığı önlemleri, Fatih'in batıda, denizlerde, doğuda aldığı yerleri; Yavuz'un, Kanuni'nin yapmış oldukları savaşları ve fethettikleri yerlerin nereler olduğunu biliyorum.

Ö8. Evet. Örneğin Osmanlının yaptığı hazırlıklar, Bizanssın yaptığı hazırlıklar, Fatih'in İstanbul'u nasıl fethettiği, fethin Türk ve dünya tarihi açısından önemi, yükselme dönemindeki doğudaki, batıdaki denizdeki ve güneydeki ilerlemeler ile ilgili birçok bilgi hatırlıyorum.

Ö9. Genelde hatırlıyorum. Örneğin Belgrad'ın fethini, Doğu Akdeniz'in Preveze Deniz Savaşı sonunda Türk hâkimiyetine girdiğini, İstanbul'un fethini, Karadeniz ve Akdeniz'de Venedik ve Cenevizliler ile yapılan mücadeleleri hatırlıyorum.

Ö10. Çok iyi hatırlıyorum. Örneğin Osmanlının batıdaki ilerlemeleri konusunu daha iyi aklımda kaldığını düşünüyorum. Bu konuların aklımda kalmasının en önemli nedeni bu çalışmalara seve seve katılmam ve kendi kendime öğrenmemdi.

Öğrencilerin, "İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ünitesinde, "konunun önemini ve konuyu hatırlayabildiklerine ilişkin örnekler verebildikleri" görüşme verilerinden anlaşılmaktadır.

A13. Sana göre derslerin araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile işlenmesinin en önemli katkısı ne oldu?

Ö1. Benim için en önemli katkısı; belirli bir yerden değil de daha geniş bir yerlerden daha çok bilgi öğrenmemi sağladı. Yani sadece ders kitaplarından değil, birçok kaynaktan daha derin bilgi edinmemi sağladı. O kadar zaman geçmiş olmasına rağmen bilgiler hala aklımda...

Ö2. Daha iyi öğrenmemi sağladı. Ancak bu şekildeki çalışmalarda konulara ilişkin yapılması gereken araştırmalara ve etkinliklere katılmak önemlidir. Yapılan

etkinlikler ve araştırmaların dışında kaldığında hiçbir Şey ğrenemiyorsun. Dolayısı ile yapılan çalışmalara katılmak gerekir.

Ö8. Kendim araştırarak öğrendiğim için ve daha doğru bilgilere ulaştığım için daha iyi öğrendim. İnternette araştırma yapmayı, google arama motorunu daha iyi kullanmayı öğrendim. Kütüphanede kaynak taraması yapmayı ve kaynakları kullanmayı tam olarak öğrendim.

Ö9. Araştırmalar yaparak bu konu ile ilgili daha çok bilgi edinmemi sağladı. Öğrendiklerimi hala aklımda, unutmadım. Araştırma yapmayı da tam ve doğru olarak öğrendim.

Ö10. Yapmış olduğumuz araştırmalarla daha iyi ğrendik. Özellikle kendimiz araştırarak ğrendik. Grupla çalışmanın bana çok büyük katkısı oldu; eksik ve yanlış ğrenmelerimi görmemi sağladı.

Öğrenciler, dersleri araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile işlenmesinin en önemli katkısının, “öğrendiklerinin kalıcı olmasını sağladığını”, “kütüphane kullanma becerisi”, “kaynakları kullanma becerisi”, “öğrenilenleri ürüne dönüştürme becerisi (haber yapma, afiş hazırlama, makale hazırlama vb.) kazandırdıklarını” ve “grupla çalışma becerisi ve grubun araştırma sürecindeki önemini anlamalarına yardımcı olduklarını” belirtmişlerdir.

V. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, deneysel çalışma sonrası elde edilen bulgular ve o bulgulara dayalı yapılan yorumların ışığında araştırmanın sonuçlarına yer verilmiş ve araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının kullanımına yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Aşağıda araştırmaya katılan öğrencilerin deneysel çalışma öncesi ve sonrası uygulanan Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum, akademik başarı ve kalıcılık testlerinin istatistiksel analizi sonucu elde edilen bulgulara dayalı olarak oluşturulan sonuçlar özetlenmektedir.

5.1.1. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar

1. Deneysel işlem öncesi deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön test puanları arasında anlamlı bir düzeyde farklılık bulunmamıştır.

2. Deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön test puanları arasında kızlar lehine anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Ancak; kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön test puanları arasında da anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır.

3. Deney ve kontrol grubunda internette arama yapmayı bildiğini belirten öğrenciler ile bilmediğini belirten öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4. Deney grubunda kütüphanede kaynak taramayı bildiğini belirten öğrenciler ve bilmediğini belirten öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak; kontrol grubunda kütüphanede kaynak tarama yapmayı bildiğini belirten öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ön test puanları daha yüksek bulunmuştur. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir düzeydedir.

5.1.2. Akademik Başarı Ön Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar

1. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön testlerinden elde edilen sonuçlara göre “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesindeki akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2. Deney ve kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin akademik başarı ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır.

3. Deney ve kontrol grubunda internette arama yapmayı bildiğini ve bilmediğini ifade eden öğrencilerin akademik başarı ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4. Deney ve kontrol grubunda kütüphanede kaynak tarama bilgisine sahip olan ve olmayan öğrencilerin akademik başarı ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır.

5.1.3. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar

1. Deney ve kontrol grubunda, deneysel işlem sonrası öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık oluşmuştur. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney

grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları geleneksel öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere göre daha olumludur. Bu durum araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmede geleneksel öğrenme yaklaşımına göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

2. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Ulaşılan bu sonuç; öğrencilerin, yaptıkları araştırmalar sayesinde Sosyal Bilgiler dersini daha fazla sevdiğinin, dersle ilgili etkinliklere katılmaktan hoşlandıklarının ve kısacası bu derse yönelik daha olumlu tutum geliştirdiklerinin göstergesidir. Geleneksel öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı düzeyde bir artış olmamıştır. Başka bir ifadeyle; geleneksel öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarına araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı kadar olumlu katkı sağlamamaktadır.

3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanlarında cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık oluşmamıştır. Hem deney hem de kontrol grubu içerisindeki kız ve erkek öğrencilerin derse yönelik tutumları benzerdir.

4. Deney grubundaki öğrencilerin internette arama yapmayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre; Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre; öğrencilerin internette arama yapma ile ilgili bilgilere sahip olmaları, araştırmalarında interneti kullanmaları ve derslerini araştırma tabanlı olarak işlemeleri Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamıştır. Ancak kontrol grubundaki öğrencilerin internette arama yapmaya ilgili en son bilgilerine göre, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bu sonuç ise, araştırma ile ilgili her hangi bir bilgi verilmediğinde ve dersler

geleneksel öğrenme yaklaşımları ile işlendiğinde öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmediklerini göstermektedir.

5. Deney ve kontrol grubunda, deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre kütüphanede kaynak taramayı bildiğini belirten öğrenciler ile bilmediğini belirten öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, kütüphanede kaynak taraması yapabilen ve araştırma yaparak bilgiye ulaşabilen öğrencilerin derse karşı daha olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Ayrıca ön test sonuçlarına göre, deney grubunda kütüphanede kaynak tarama yapmayı bilen ve bilmeyen öğrencilerin derse karşı tutumlarında herhangi bir fark yok iken; son test sonuçlarına göre fark çıkması, kütüphanede kaynak taramayla ilgili bilgiler verilmesinin ve kütüphanede araştırmalar yapmanın öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdiklerinin kanıtıdır. Yine kontrol grubu ön test sonuçlarına göre, kütüphanede kaynak tarama yapmayı bilen öğrencilerin derse karşı olumlu tutum beslemelerinin son test sonuçlarında da görülmesi kütüphanede araştırma yapmanın derse yönelik tutumu olumlu etkilediğinin ispatıdır.

5.1.4. Akademik Başarı Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrasında akademik başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmede araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı geleneksel öğrenme yaklaşımlarına göre daha etkilidir.

2. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ön test-son test puanları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile işlenen dersler öğrencilerin akademik başarı puanlarını oldukça artırmıştır. Geleneksel öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test-son test puanları arasındaki farklılık da istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Başka bir ifadeyle,

geleneksel öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin de akademik başarı puanları artmıştır. Fakat bu iki grup arasındaki artış karşılaştırıldığında deney grubundaki öğrencilerin başarı puanları kontrol grubuna göre oldukça fazla bir artış göstermiştir.

3. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ve geleneksel öğrenme yaklaşımları öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmede cinsiyet açısından anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Bu iki yaklaşım kız ve erkek öğrencilerin akademik başarılarını benzer düzeyde artırmıştır.

4. Deney grubundaki öğrencilerin internette arama yapmayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre akademik başarı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney grubunda, internette arama yapmayı bilenlerin bilmeyenlere göre akademik başarı ön test puanları düşük iken; internette arama yapma ile ilgili gerekli bilgiler verildikten sonra internette arama yapmayı bildiğini ifade eden öğrencilerin akademik başarı son test puanları bilmeyenlere göre yükselmiştir. Yani araştırmalarında interneti kullanmaları akademik başarılarının artmasına katkı sağlamıştır. Kontrol grubundaki internette arama yapmayı bilen öğrenciler akademik başarı son test puanlarını, internette arama yapmayı bilmeyen öğrencilere göre aralarında anlamlı farklılık oluşacak şekilde artırmışlardır.

5. Deney grubunda, deneysel işlem sonrası bilgilerine göre kütüphanede kaynak taraması yapmayı bildiğini ve bilmediğini ifade eden öğrencilerin akademik başarı son test puanları arasında anlamlı farklılık oluşmamıştır. Ancak deney grubunda, kütüphanede kaynak taraması yapmayı bilenlerin bilmeyenlere göre akademik başarı ön test puanları düşük iken, kütüphanede kaynak taraması yapma ile ilgili gerekli bilgiler verilmesi öğrencilerin akademik başarı son test puanlarını bilmeyenlere göre yükseltmiştir. Yani kütüphanede kaynak tarama ile ilgili bilgiler verilmesi öğrencilerin başarılarını artırmıştır. Kontrol grubunda kütüphanede kaynak taraması yapmayı bilen ve bilmeyen öğrencilerin akademik başarı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5.1.5. Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrasındaki akademik başarı kalıcılık puanları karşılaştırıldığında, kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık puanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımını ile öğrenilen bilgiler geleneksel öğrenme yaklaşımıyla öğrenilen bilgilere göre daha kalıcı olmuştur.

2. Deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmamıştır. Yani araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinde bilgiler daha kalıcı olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmuştur. Yani geleneksel öğrenme yaklaşımları kullanılarak işlenen Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilen bilgilerin kalıcılığı düşüktür. Bu durum bize, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile işlenen derslerde öğrenilen bilgilerin, geleneksel öğrenme yaklaşımı ile işlenen derslerde öğrenilen bilgilerden daha kalıcı olduğunu göstermektedir.

3. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ve geleneksel öğrenme yaklaşımları akademik başarı kalıcılık testi puanlarını artırmada cinsiyet açısından anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin akademik başarılarının kalıcılığını araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ve geleneksel öğrenme yaklaşımları benzer düzeyde artırmıştır.

4. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin internette arama yapmayla ilgili deneysel çalışma sonrası bilgilerine göre, akademik başarı kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak deney ve kontrol gruplarında, internette arama yapmayı bilenlerin bilmeyenlere göre akademik başarı kalıcılık testi ortalama puanları yüksektir. Dolayısıyla internetten bilgiyi araştırarak öğrenme öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcı olmasına katkı sağlamıştır.

5. Deneysel ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deneysel çalışma sonrası kütüphanede kaynak taraması yapabilme ve yapamama durumlarına göre akademik başarı kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık oluşmamıştır. Ancak deney grubunda, kütüphanede kaynak taraması yapmayı bilenlerin bilmeyenlere göre akademik başarı kalıcılık puanları daha yüksek çıkmıştır. Yani kütüphanelerde araştırmalar yaparak ve çeşitli kaynakları kullanarak bilgiye ulaşma öğrencilerin başarılarının kalıcı olmasını sağlamıştır.

5.2. Öneriler

Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda özet olarak sıralanmıştır:

1. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımını ilköğretim Sosyal Bilgiler derslerinde verimli bir şekilde uygulayabilmek için öncelikli olarak bu yaklaşımla ilgili öğretmenlerin gerekli bilgi donanımına sahip olması gerekir. Bunu gerçekleştirmek için öğretmenler hizmet içi eğitim seminerlerine alınmalı, onlara gerekli teorik bilgiler yanında uygulamalı olarak deneyim kazandırma çalışmaları da yapılmalıdır.

2. Öğrencilerin yaptıkları araştırmaların verimli olabilmesi ve sürecin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için öncelikli olarak araştırma süreci ile ilgili öğrencilere gerekli bilgi ve becerileri kazandırıcı çalışmalar yapılmalı, bir bilim insanının yaptığı bilimsel araştırmanın basamakları onlara kavratılmalıdır. Özellikle, kütüphanede kaynak taraması yapma, internette arama yapma, kaynak kullanma gibi araştırma için temel olan araştırma becerileri öğrencilere kazandırılmalıdır.

3. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı derslerin sonunda somut bir ürün ortaya konulması, öğrencilerin bir iş başarmanın hazzını yaşamaları, kendilerine olan güvenlerini artırmaları ve derse karşı daha olumlu tutum geliştirmeleri açısından oldukça önemlidir. Sosyal Bilgiler ders konuları ise daha çok soyut bilgiler içermektedir. Bu soyut bilgileri somut bir ürün haline getirebilmek için

yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bilgileri öğrencilerin gerçek yaşamla ilişkilendirmesine fırsatlar veren konulara uygun etkinlikler düzenlenmelidir.

4. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımıyla yapılan öğrenme faaliyetlerinden önce mutlaka bir plânlama yapmak gerekir. Bu plânlamada, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımında kullanılan birçok modelden derse ve konuya uygun olanı seçilmelidir. Bu araştırmada hem Sosyal Bilgiler dersinin özelliklerine uygun hem de işlenen ünitenin bir tarih ünitesi olması bakımından ders işleme sürecinin yapılandırılması yani plânlamasında kavramsal dönüşüm modeli kullanılmıştır. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersinde tarih konuları işlenirken araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımını kullanmak isteyen bir öğretmen plânlamasını yaparken kavramsal dönüşüm modelini kullanabilir.

5. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler konularını gruplar içerisinde araştırarak öğrenmelerini sağlamak tam ve kalıcı öğrenme ile çeşitli sosyal beceriler için oldukça önemlidir. Öğrenciler gruplar halinde çalışırlar ise; derse aktif katılım sağlanır, öğrenci-öğrenci etkileşimi artar, öğrenciler birbirlerine ve derse karşı olumlu tutum geliştirir, öğrenciler birbirlerinin öğrenmesine yardımcı olurlar ve öğrencilerin sorumluluk duyguları gelişir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersinde yapılan araştırmalar ve etkinlikler öğrencilerin gruplar halinde çalışmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

6. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı diğer geleneksel öğrenme yaklaşımlarına göre daha fazla zaman almaktadır. Özellikle kendi öğrenmelerinden kendileri sorumlu oldukları için araştırmalarını kendileri plânlayıp gerçekleştirmekte ve verilen yönergeler doğrultusunda ürünlerini ortaya koymaktadırlar. Fakat ilköğretimde Sosyal Bilgiler ders saatlerinin haftada 3 ders saati olması öğrencilerin yaptıkları araştırma sürecini öğretmenlerin görmesini ve dönütler vermesini sınırlandırmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin kendi araştırmalarını plânlayıp çeşitli düşünme becerilerini de süreç içerisinde kullanabilmeleri ve yaptıkları etkinlikler aracılığı ile daha güzel, faydalı ürünler ortaya koyabilmeleri açısından Sosyal Bilgiler haftalık ders saati artırılabilir.

7. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile işlenen derslerde öğrenme süreci daha çok kütüphanelerde ve internette araştırmalar yaparak geçtiğinden okulların öğrencilere bu imkânları verecek donanımlı kütüphaneleri ve bilim teknoloji sınıfları olmalıdır. Ayrıca okul idareleri, öğrencilere bu ortamlarda istediği zaman rahatça çalışabilecekleri fırsatlar ve imkânlar vermelidir.

8. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının etkili olabilmesi için öğrenciler araştırma sürecine aktif olarak katılmalıdırlar. Öğrencilerin aktif katılımı ise onların Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu tutuma sahip olmaları, öğrenmeye karşı ilgi ve meraklı olmaları ile sağlanabilir. Bu yüzden öğretmenler, veliler ve okul idaresi öğrencileri öğrenmeye, araştırma yapmaya karşı olumlu yönde motive etmeliler, onların sorular sormasına izin vermeliler ve araştırma sürecinde karşılaştıkları problemleri çözmede onlara yardımcı olmalıdırlar.

9. Araştırmaya dayalı öğrenmede öğrencilerin ortaya koyduğu somut ürünler oldukça önemlidir. Bu ürünlerin sergilenmesi, diğer öğrenci veya kişiler ile paylaşılması öğrencinin bir bakıma kendini gerçekleştirmesini, derse ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlar. Dolayısıyla öğrencilerin yaptıkları ürünler süreç sonunda öğretmenlerin ve okul idaresinin işbirliği ile okul veya yakın çevrede mutlaka sergilenmelidir.

10. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı gibi sürece odaklı eğitim durumlarının değerlendirmesinde, alternatif bir ölçme değerlendirme aracı olan bireysel gelişim dosyaları kullanılmalıdır. Bu gelişim dosyaları hem öğrenme süreci ile ilgi hem de bireyin ilgi ve yeterlilikleri hakkında ilgili kişilere öğrenci hakkında daha detaylı bilgiler verir. Ayrıca daha sonra yapılacak çalışmalarda ve araştırmalarda istenildiği zaman bu dosyalar öğrencilerin performansının değerlendirmede kullanılabilir.

11. Yapılan çalışmada araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesinde uygulanarak öğrencilerin derse karşı tutumları, akademik başarıları ve kalıcılığı incelenmiştir. Daha sonra yapılacak olan araştırmalarda bu yaklaşımın Sosyal Bilgiler derslerinin

farklı ünitelerinde, farklı eğitim kademelerinde (4., 5., 6. ve 7. sınıflarda) ya da farklı derslerde (Türkçe, Matematik, Yabancı Dil vb.) uygulanarak etkililiği incelenebilir.

12. Bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda Sosyal Bilgiler dersinin farklı eğitim kademelerinde (4., 5., 6. ve 7. sınıflarda) uygulanan araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımıyla öğrencilerin kazandıkları bilgi, beceri ve tutumlarındaki gelişim düzeyleri karşılaştırılabilir, hangi kademe de daha etkili olduğu ortaya konulabilir.

13. Bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda, farklı derslerde (Türkçe, Fen, Matematik, Yabancı Dil vb.) araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı uygulanarak öğrencilerin kazandıkları bilgi, beceri ve tutumlarındaki gelişimin hangi derste daha fazla olduğu ve bu yaklaşımın hangi ders için daha etkili olduğu ortaya konulabilir.

14. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımında öğrenciler, araştırma süreçlerinde birçok üst düzey düşünme becerilerini (yaratıcı, eleştirel, problem çözme, yansıtıcı düşünme) kullanmaktadırlar. Dolayısıyla bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının Sosyal Bilgiler dersinin farklı eğitim kademelerinde, çeşitli ünitelerinde ya da farklı derslerde yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerine etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, Kamile. (2002). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- AÇIKGÖZ, Kamile. (2005). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- AÇIKGÖZ, Kamile. (1992). **İşbirlikli Öğrenme**. Malatya: Uğurel Matbaası.
- ADAIR, John. (2000). **Karar Verme ve Problem Çözme**. İngilizceden Çeviren: Nurdan KALAYCI. Ankara: Gazi Kitabevi.
- AİRASIAN, Peter W. and Mary E. WALSH. (1997). Constructivist Cautions. **Phi Delta Kapan**. 78 (6), 444-449.
- AIRASIAN, Peter W. (2000). **Assessment in The Classroom: A Concise Approach**. New York: The McGraw-Hill Companies.
- AKINOĞLU, Orhan. (2003). Bir Eğitim Değeri Olarak Eleştirel Düşünme. **Değerler Eğitimi Dergisi**. 1(3), 7-26.
- AKINOĞLU, Orhan. (2005). Gelişim ve Öğrenme. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Editör: Cemil Öztürk ve Dursun Dilek. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- AKMAL, Tariq T. and Bonnie AYRE-SVİNGEN. (2002). Integrated Biographical Inquiry: A Student-Centered Approach to Learning. **Social Studies**. 93(6), 272-276.
- AL (Alberta Learning). (2004). **Focus on Inquiry : A Teacher's Guide to Implementing Inquiry-Based Learning**. Edmonton: Canada.
- ALKAN, Cevat. (1998). **Özel Öğretim Yöntemleri: Disiplinlerin Öğretim Teknolojileri**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

- ALLEN, F. Rodney. (2006). Paths To Effective Teaching: Reflective Thinking. Model of Teaching. **Social Science**. <http://www.ssep.net/models3.html> adresinden 04.09.2006 tarihinde alınmıştır.
- ALVARADO, Amy Edmonds and Patricia R. HERR. (2003). **Inquiry-Based Learning: Using Everyday Objects**. California: Corwin Press.
- APEDOE, Xornam S. and Thomas C. REEVES. (2006). Inquiry-Based Learning and Digital Libraries in Undergraduate Science Education. **Journal of Science Education and Technology**. (Dec.) 15(5-6), 321-330.
- ARMBRUSTER, Bonnie B. (1989). Metacognition in Creativity. **Handbook of Creativity**. John A. Glover, Royce R. Ronning and Cecil R. Reynolds (Editors). (p. 177-181). New York and London: Plenum Press.
- ARMSTRONG, Thomas. (1994) **Multiple Intelligences in the Classroom**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- AYDIN, Orhan. (2002). Davranış Üzerinde Sosyal Etkiler. **Davranış Bilimlerine Giriş**. Editör: Enver Özkalp. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- AZİZ, Aysel. (2003). **Araştırma Yöntemleri, Teknikleri ve İletişim**. Ankara: Turhan Kitapevi.
- BABADOĞAN, M. Cem ve Tanju GÜRKAN. (2002). Sorgulayıcı Öğretim Stratejisinin Akademik Başarıya Etkisi. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**. 1(2), 149-180.
- BADER, Qassem Hussien Y. (1990). **Determinants of the Acquisition of Inquiry Skills in Social Studies at Jordanian Community Colleges**. Ph.D Thesis, Middle East Technical University.
- BALCI, Ali. (1997). **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler**. Ankara: 72 TDFO Bilgisayar Yayıncılık.

- BARMAN, Charles R. (1989). **An Expanded View of the Learning Cycle: New Ideas About Effective Strategy Teaching**. Indianapolis, IN: Indiana University, School of Education.
- BARMAN, Charles R. and D. W. ALLARD. (1993). **The Learning Cycle and College Science Teaching. Scholl of Education**. Indianapolis: Indiana University. ED 362235
- BARTH, James L. and S.Samuel SHERMİS. (1970). Defining the Social Studies: An Exploration of Three Traditions. **Social Education**. 34, 743-751.
- BARTH, James L. ve Abdullah DEMİRTAŞ. (1996). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi Kaynak Üniteler**. Ankara: YÖK/Dünya Bankası, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi.
- BARUFALDİ, James B., P. CARNAHAN and S. RAKOW. (1991). **Texas Elementary Science Inservice Program**. (Education for Economic Security Act, Title II, Project). Austin: Texas Education Agency.
- BAUMFIELD, Vivienne. (2006). Tools for Pedagogical Inquiry: The Impact of Teaching Thinking Skills on Teachers. **Oxford Review of Education**. (May) 32(2), 185-196.
- BAYKUL, Yaşar. (2000). **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması** Ankara: ÖSYM Yayınları.
- BAYRAKÇEKEN, Samih. (2007). Test Geliştirme. **Ölçme ve Değerlendirme**. Editör: Emin Karip. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BAYSAL, A. Can. (1981). **Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- BEST, Jhon W. (1970). **Research in Education**. New York: Prentice-Hall Inc.
- BEYER, K. Barry. (1988). Developing a Scope and Sequence for Thinking Skills Instruction. **Educational Leadership**. 45(7), 26-30.

- BINGHAM, Alma. (1998). **Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi**. İngilizceden Çeviren: Ferhan OĞUZKAN. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit. (1988). **Özel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Binbaşioğlu Yayınevi.
- BLYTH, Alan. (1984). **Development, Experience and Curriculum in Primary Education**. London: St. Merton's Pres.
- BODROVA, Elena and Deborah LEONG. (1996). **Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education**. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- BOYDAK, H.Alp. (2004). **Lider Öğretmen**. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- BOYDAK, H.Alp. (2006). **Öğrenme Stilleri**. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- BRADY, Laurie. (1999). New Curriculum for New Times. **Educational Review**. (November) 51(3), 298-299.
- BRANCH, Jennifer L. and Diane Galloway SOLOWAN. (2003). Inquiry-Based Learning: The Key to Student Success. **Library Skills**. 22(4), 6-12.
- BROOKS, Jacqueline Grennon and Martin G. BROOKS. (1993). **The Case for Constructivist Classrooms**. Virginia: ASCD Alexandria.
- BROOKS, Jacqueline Grennon and Martin G. BROOKS. (1999). The Courage to be Constructivist. **Educational Leadership**. (Nov.), 18-24.
- BRUBACHER, Jhon W., Case W. CHARLES and Reagan G. TIMOTHY. (1994). **Becoming a Reflective Educator: How to Build a Culture of Inquiry in the Schools**. CA: Corwin Pres.
- BRUNER, Jerome S. (1966). **Toward a Theory of Instruction**. New York: Norton

- BÜMEN, Nilay T. (2005). Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitim. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Editör: Özcan Demirel. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener. (2006). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener. (2007). **Deneysel Desenler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- CARIN, A. Arthur and Joel E. BASS. (2001). **Teaching Science As Inquiry**. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Upper Saddle River.
- COLBURN, Alan. (2000a). What Teacher Educators Need to Know About Inquiry-Based Instruction. <http://www.csulb.edu/acolburn/AETS.htm>. adresinden 27.10.2006 tarihinde alınmıştır.
- COLBURN, Alan (2000b). An Inquiry Primer. **Science Scope**. (Special issue) 42-44.
- CRABTREE, Helen. (2003). Improving Student Learning Using an Inquiry Based Approach. <http://www.business.heacademy.ac.uk/resources/reflect/conf/2003/crabtree/crabtree.pdf>. adresinden 25.03.2007 tarihinde alınmıştır.
- CROPLEY, Arthur J. (2001). **Creativity in Education and Learning: A Guide for Teachers and Educators**. London: British Library Cataloguing in Publication Data.
- ÇELİK, Duran. (2000). **Okullarda Ölçme Değerlendirme Nasıl Olmalı?**. Ankara: MEB Yayınları.
- ÇEPNİ, Salih. (2007). Performansların Değerlendirilmesi. **Ölçme ve Değerlendirme**. Editör: Emin Karip. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÇİLELİ, Meral. (1995). Sosyal Bilgiler Öğretimine Genel Bir Bakış. **İlköğretim Kurumlarında Sosyal Bilgiler Öğretimi Sorunları**. Editör: S. Günden Ankara: Türk Eğitim Derneği Öğretmen Dizisi.

- ENNİS, Robert H. (2002). Goals for a Critical Thinking Curriculum and Its Assessment. **Developing Minds**. Arthur L. Costa (Editor). (p. 44-46) Alexandria: Virginia.
- ERDEM, Eda ve DEMİREL, Özcan. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 23, 81-87.
- ERDEM, Mukaddes ve Buket AKKOYUNLU. (2002). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekip Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Bir Çalışma. **İlköğretim Online E-Dergi**. 1 (1), 2-11. <http://www.ilkogretim-online.org.tr> adresinden 13 Eylül 2006 tarihinde alınmıştır.
- ERDEN, Münire. (1998). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- DAVISON, Reeny D. (2000). **Student Learning of Keys Concepts and Skills in Inquiry Science: A Longitudinal Study of 4th and 6th Grade Students**. Ph.D Thesis. Pennsylvania: Graduate School of Education University.
- DE BOER, George E. (1991). **History of Ideas in Science Education: Implications for Practice**. New York: Teachers College Press.
- DEMİRCİOĞLU, İsmail Hakkı. (2005). Öğretim Stratejileri. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Editörler: Cemil Öztürk- Dursun Dilek. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DEMİREL, Özcan. (2005). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DEMİRHAN, Canay. (2002). **Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı.

- DOĞAN, İsmail. (1985). Bilim Politikası ve Sosyal Bilimler. **Eğitim ve Bilim**. (Eylül) 10(57), 38-42.
- DOĞANAY, Ahmet. (2005). Sosyal Bilgiler Öğretimi. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Editörler: Cemil Öztürk- Dursun Dilek. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DOMJAN, Heather N. (2003). **An Analysis Elementary Teachers' Perception of Teaching Science as Inquiry**. Master Dissertation. The Faculty of College of Education University of Houston.
- DÖNMEZ, Cengiz. (2003). Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. **Sosyal Bilgiler Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu**. Editör: Cemalettin Şahin. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (2001). **Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu**. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı. <http://ekutup.dpt.gov.tr/egitim/oik584.pdf>. adresinden 14.08.2006 tarihinde alınmıştır.
- DRAYTON, Brian and Joni K. FALK. (2001). Tell-Tale Signs of the Inquiry-Oriented Classroom. **NASSP Bulletin**. 85(623), 24-34.
- DUCH., Barbara J., Susan, E. GROH and Deborah E. ALLEN. (2001). **The Power of Problem-Based Learning, A Practical "How To" for Teaching Undergraduate Courses in Any Discipline**. VA: Stylus Publications.
- DUFFY, Gerald G. and Laura R. ROEHLER. (1986). The Subtleties of Instructional Mediation. **Educational Leadership**. 43(7), 23-27.
- DUMAN, Bilal. (2004). **Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim**. Ankara: Anı Yayıncılık.

- EKİNCİ, Necla. (2005). İşbirliğine Dayalı Öğrenme. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Editör: Özcan Demirel. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ERDEM, Eda. (2005). Probleme Dayalı Öğrenme. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Editör: Özcan Demirel. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ERDEN, Münire ve Yasemin AKMAN. (1998). **Gelişim Öğrenme-Öğretme**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- ERGÜN, Muammer. (2002). Eğitimin Felsefi Temelleri. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Editör: Özcan Demirel-Zeki Kaya. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- FİDAN, Nurettin. (1986). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- FREEDMAN P. Michael. (1997). Relationship Among Laboratory Instruction, Attitude Toward Science, and Achievement in Science Knowledge. **Journal of Research in Science Teaching**. 34(4), 343-357.
- FRENCH, Donald and Connie RUSSELL. (2002). Do Graduate Teaching Assistants Benefit from Teaching Inquiry-Based Laboratories? **Bioscience**. 52(11), 1036-41.
- FRIEDL Alfred E. and Trish Yarst KOONTZ. (2005). **Teaching Science to Children A Inquiry Approach**. New York: The Me Graw Hill Companies.
- FULLER, L. June. (2001). **An Integrated Hands-on Inquiry Based Cooperative Learning Approach: The Impact of The PALMS Approach on Student Growth**. Washington: Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- GARDNER, William, Abdullah DEMİRTAŞ ve Ahmet DOĞANAY. (1997). **Sosyal Bilimler Öğretimi “Sosyal Bilimler Öğretimi için Öğrenci Kılavuzu”**. Ankara: YÖK/Dünya Bankası, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi.

- GELBAL, Selahattin. (1991). Problem Çözme Becerisinin Öğretimle Geliştirilmesi. **Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu, Eğitimde Nitelik Geliştirme**. İstanbul: Özel Kültür Yayınları.
- GEN (Galileo Educational Network) (2005). What is Inquiry? <http://www.galileo.org/inquiry-what.html> adresinden 26.12.2005 tarihinde alınmıştır.
- GERAY, Haluk. (2006). **Toplumsal Araştırmalarda Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş**. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- GERMANN, J. Paul. (1989). Directed-Inquiry Approach To Learning Science Process Skills: Treatment Effects and Aptitude- Treatment Interactions. **Journal of Research in Science Teaching**. 26(3), 237-250.
- GRONLUND, E. Norman. (1998). **Assessment of Student Achievement**. MA: Allyn&Bacon A Viacom Company, Needham Heights.
- GÜÇLÜ, Nezahat. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. **Milli Eğitim Dergisi**. 160, 272-300.
- GÜNGÖRDÜ, Ersin. (2006). **Coğrafyada Öğretim Yöntemleri ve Çağdaş Öğretim Yaklaşımları**. Ankara: Asil Yayın.
- HERTZBERG, Hazel Withman. (1981). **Social Studies Reform 1880-1980**. Colorado: Social Science Education Consortium, Inc.
- HARLEN, Wynne. (2004). Evaluating Inquiry-Based Science Developments. **Meeting on Evaluation of Inquiry-Based Science**. Washington: National Research Council. (May 11).
- HOLEN, Are. (2000). The PBL Group: Self-Reflections And Feedback For Improved Learning and Growth. **Medical Teacher**. (Sep.) 22(5), 485-488.
- HOWE, Ann C. (1998). Turning Activities Into Inquiry Lessons. **Science Activities**. (Winter) 34 (4) 3-5.

- HUBER, Richard A. and Christopher R. MOORE. (2001). A Model for Extending Hands-On Science to Be Inquiry-Based. **School Science&Mathematics**. 101(1), 32-43.
- ISAAK, Daniel J. and Wayne A. HUBERT. (1999). Catalyzing the Transition from Student to Scientist-A Model for Graduate Research Training. **Bioscience**. 49, 321-326.
- JACOBSEN, David A., Paul D. EGGEN, Donald P. KAUCHAK and Carole DULANEY (1985). **Methods for Teaching: A Skills Approach**. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- JARRETT, Denise. (1997). **Inquiry Strategies for Science and Mathematics Learning It's Just Good Teaching**. Northwest Regional Educational Laboratory.
- JOHNSON A. Margaret and Anton E. LAWSON. (1998). What Are the Relative Effects of Reasoning Ability and Prior Knowledge on Biology Achievement in Expository and Inquiry Classes. **Journal of Research in Science Teaching**. 35(1), 89-103.
- JOHNSON, Dawid W., Roger T. JOHNSON. and E.J. HOLUBEC (1994). **The New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- JOHNSON, Dawid W. and Roger T. JOHNSON. (1992). An Invitation to Social Study. Approaches to Implement Cooperative Learning the Social Studies Classroom. **Cooperative Learning in the School Studies**. R.J. Stahl-R.L. Vansickle (Editors). (p. 21-25) Washington DC: National Council for the Social Studies. Bulletin No:87.
- JOYCE, Bruce R. and Emily E. COLHOUN. (1996). **Creating Learning Experiences: The Role of Instructional Theory and Research**. Alexandria, VA: ASCD.

- KAASBØLL, Jens J. (1998). Teaching Critical Thinking and Problem Defining Skills. **Education and Information Technologies**. 3(2), 1-17.
- KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem. (1985). **İnsan ve İnsanlar**. İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım.
- KALTSOUNIS, Theodore. (1987). **Teaching Social Studies in the Elementary School: The Basic for Citizenship**. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- KARASAR, Niyazi. (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KAYA, Zeki. (2002). Eğitimin Psikolojik Temelleri. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Editörler: Özcan Demirel-Zeki Kaya. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- KEEFER, Matthew. (2002). Designing Reflections on Practice: Helping Teachers Apply Cognitive Learning Principles in an SFT-Inquiry-Based Learning Program. **Interchange**. 33(4), 395-417.
- KEENAN, Kate (1997). **Sorun Çözme**. İngilizceden Çeviren: Veysel ATAYMAN. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- KELLER, JoAnn T. (2001). **From Theory to Practice Creating an Inquiry-Based Science Classroom**. Master Dissertation. Pasific Lutheran University.
- KINDSVATTER, Richard, William W. WİLEN and Margaret ISHLER (1996). **Dynamics of Effective Teaching**. New York: Longman Publishers.
- KISAKÜREK, Mehmet A. ve Fersun PAYKOÇ. (1988). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- KISAKÜREK, Mehmet Ali. (1989). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Editör: Bekir Özer. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- KLAUSMEIER, Herbert J. (1990). Dimensions of thinking and cognitive instruction. **Conceptualizing**. B.F. Jones and L. Idol (Editors). (p. 93-138) NJ: Erlbaum.

- KNEELAND, Steve. (2001). **Problem Çözme**. İngilizceden Çeviren: Nurdan KALAYCI. Ankara: Gazi Kitabevi.
- KOCH, J. (1999). **Science Stories: Teachers and Children as Science Learners**. Boston: Houghton Mifflin Company.
- KOÇ, Gürcü. (2005). Yaşam Boyu Öğrenme. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Editör: Özcan Demirel. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- KORKMAZ, Hünkar. (2002). **Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı.
- KOWALCZYK, Lee Dona. (2003). **An Analysis of K-5 Teachers' Beliefs Regarding The Uses of Direct Instruction, The Discovery Method, and The Inquiry Method in Elementary Science Education**. Master Dissertation. Indiana University of Pennsylvania.
- KÖKDEMİR, Doğan. (2003). **Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı.
- KÖSTÜKLÜ, Nuri. (1998). **Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi**. Konya: Kuzucular Ofset.
- KYLE, C. William. Jr., Ronald, J. BONNSTETTER, Syllvia, MCCLSOKEY and Betty, A. FULTS. (1985). Science Through Discovery: Students Love It. **Science and Children**. 23 (October), 39-41.
- LABELLE, Patrick R. and Karen NICHOLSON. (2005). Student Information Research Skills: Report on a Quebec Study on Information Literacy. **Feature Article**. 1, 47-49.

- LAWSON, E. Anton, Steven, W. RISSING and Stanley, H. FAETH. (1990). An Inquiry Approach to Nonmajor Biology: A Big Picture, Active Approach for Long-Term Learning. **Journal of College Science Teaching**. (May), 340-346.
- LEHTINEN, Erno. (2002). Developing Models for Distributed Problem-Based Learning: Theoretical and Methodological Reflection. **Distance Education**. 23(1), 109-117.
- LEONHARDT, A. Nina. (1998). **An Ecological System Curriculum: An Integrated MST Approach to Environmental Science Education**. Paper presented at the Annual Meeting of the International Consortium for Research in Science and Mathematics Education.
- LIM, Byung-Ro. (2001). **Guidelines for Designing Inquiry-Based Learning on the Web: Online Professional Development of Educators**. Ph.D Thesis. Indiana University.
- LINN, C. Marcia, James D. SLOTTA and Eric BAUMGARTNER. (2000). **Teaching High School Science in the Information Age: A Review of Courses and Technology for Inquiry-Based Learning**. Santa Monica: Milken Family Foundation.
- LLEWELLYN, Douglas. (2002). **Inquiry Within: Implementing Inquiry-Based Science Standards**. USA: Corwin Press, Inc. A Sage Publications Company.
- LUKE, Christopher Layne. (2004). **Inquiry-Based Learning in a University Spanish Class: An Evaluative Case Study of a Curricular Implementation**. Ph.D Thesis. Texas University.
- MACGREGOR, S. Kim and Yiping LOU (2005). Web-Based Learning: How Task Scaffolding and Web Site Design Support Knowledge Acquisition. **Journal of Research on Technology in Education**. 37(2), 161-175.

- MALLERY, Anne L. (2000). **Creating A Catalyst For Thinking**. The Integrated Curriculum. USA: Allyn and Bacon A Pearson Education Company.
- MAO, Song-Ling and Chun-Yen CHANG. (1998). Impacts of an Inquiry Teaching Method on Earth Science Students' Learning Outcomes and Attitudes at the Secondary School Level. **Proceeding National Science Council ROC (D) Inquiry Teaching and Student Learning**. 8(3), 93-101.
- MARLOW, P. Michael and Stevens, ELLEN. (1999). **Science Teacher Attitudes About Inquiry-Based Science**. Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Boston.
- MARX, W. Ronald, Phyllis C. BLUMENFELD, Joseph S. KRAJCIK, Barry FISHMAN, Eliot SOLOWAY, Robert GEIER and T. Revital TAL. (2004). Inquiry-Based Science in The Middle Grades: Assessment of Learning in Urban Systemic Reform. **Journal of Research in Science Teaching**. 41(10), 1063-1080.
- MATTHEWS, Dona J. and Daniel P. KEATING. (1999). What We Are Learning About How Children Learn, and What This Means For Teachers. **Education Canada**. 39(1), 35-37.
- MAXWELL, Nan L., Yolanda BELLISIMO and Jhon MERGENDOLLER. (2001). Problem-Based Learning: Modifying the Medical School Model for Teaching High School Economics. **Social Studies**. (Mar/Apr) 92(2), 73-78.
- MCCARTHY, B. Cheryl. (2005). Effects of Thematic-Based, Hands-On Science Teaching Versus A Textbook Approach For Students With Disabilities. **Journal of Research In Science Teaching**. 42(3), 245-263.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (1998). İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. **Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi**. Nisan, 2487.

- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2004). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4-5. Sınıflar Öğretim Programı.** (Taslak Basım). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2005). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu.** (Taslak Basım). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEHRENS, Williams A. and Irvin J. LEHMANN. (1987). **Using Standardized Tests in Education.** London: Longman Inc.
- MOFFAT, Maurice P. (1957). **Sosyal Bilgiler Öğretimi.** İngilizceden Çeviri: Nesrin ORAN. İstanbul: Maarif Basımevi.
- NCSS (National Council For the Social Studies). (1993a). **The Social Studies Professional.** Washington DC: National Council for the Social Studies. (January-February).
- NCSS (National Council For the Social Studies). (1993b). A Vision of Powerful Teaching and Learning in the Social Studies: Building Social Understanding and Civic Efficacy. **Social Education.** (Sept.), 213-223.
- NORRIS, Stephen P. (1985). Synthesis Of Research on Critical Thinking. **Educational Leadership.** 42(8), 42-45
- OBENCHAIN, Kathryn M. and Ronald V. MORRIS. (2003). **50 Social Studies Strategies for K-8 Classrooms.** New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- O'NEILL D. Kevin and Joseph L. POLMAN. (2004). Why Educate 'Little Scientists?' Examining The Potential of Practice- Based Scientific Literacy. **Journal of Research in Science Teaching.** 41(3), 234-266.
- ORCUTT, C. B. Joan. (1997). **A Case Study on Inquiry-Based Science Education and Students' Feelings of Success.** Master Dissertation. University of San Jose State.

- ORLICH, C. Donald, Donald P. KAUCHAK, Robert J. HARDER, R. A. PENDERGRASS, Richard C. CALLAHAN, Adrew J. KEOGH and Harry GIBSON. (1990). **Teaching Strategies: A Guide to Better Instruction.** Toronto: D. C. Heath and Company.
- ORRILL, Chandra Hawley. (2001). Learning Objects to Support Inquiry-Based, Online Learning. **The instructional use of learning objects.** D. A.Wiley (Editor). Bloomington: Association for Educational Communications and Technology.
- ÖNER, Uğur ve Metin PİŞKİN. (2000). **Görüşme İlkeleri ve Teknikleri.** Ankara: Siyasal Yayıncılık.
- ÖZDAMAR, Kazım. (1997). **Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi I.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları.
- ÖZDEN, Yüksel. (1997). **Öğrenme ve Öğretme.** Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- ÖZER, Bekir. (1999). İnsan Kaynağı Geliştirme Uzmanı Yeterlikleri. **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- PATTON, Michael. Q. (1987). **How To Use Qualitative Methods İn Evaluation.** Newbuty Park. CA: Sage
- PAYKOÇ, Fersun. (1991). **Tarih Öğretimi.** Editör: Bekir Özer. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- PUNCH, F. Keith. (2005). **Sosyal Araştırmalara Giriş.** İngilizceden Çeviren: D. Bayrak, D., H.B. Arslan ve Z. Akyüz. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- QIAN, Gaoyin and Donna E. ALVERMANN. (2000). Relationship Between Epistemological Beliefs and Conceptual Change Learning. **Taylor & Francis.** (16), 59–74.

- RAPP, Whitney H. (2005). Inquiry-Based Environments for the Inclusion of Students With Exceptional Learning Needs. **Remedial and special Education**. (Sept./Oct.) 26(5), 297-310.
- RODRIGUEZ, Imelda and Lowell J. BETHEL. (1983). An Inquiry Approach to Science and Language Teaching. **Journal of Research in Science Teaching**. 20(4), 291-296.
- SABAN, Ahmet. (2004). **Öğrenme Öğretme Süreci-Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SAĞLAMER, Emin. (1983). **İlkokulda Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Tekışık Matbaası.
- SALOVAARA, Hanna. (2005). An Exploration of Students' Strategy Use in Inquiry-Based Computer-Supported Collaborative Learning. **Journal of Computer Assisted Learning**, 21, 39-52.
- SARDILLI, S. Lynn. (1998). **The Use of a Web Site to Disperse Information on Discovery-Based Learning in Elementary Science Education**. Marist College. ED 436 365.
- SCARDAMALIA, Marlene and Carl BEREITER. (1987). Research on Written Composition. **Handbook of Research on Teaching**. Merlin C. Wittrock (Editor). (p. 778-803) New York: Mcmillan Publishing Company.
- SEGRS, Mien ve Filip DOCHY. (2001). New Assessment Forms in Problem-Based Learning: The Value-Added of The Students' Perspective. **Studies in Higher Education**. 26(3), 327-343.
- SELÇUK, Ziya. (2004). Bireyi Tanıma Teknikleri. **İlköğretimde Rehberlik**. Editör: Yıldız Kuzgun. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SELLEY, Nick. (1999). **The Art of Constructivist Teaching in the Primary School**. London: David Fulton Publisher.

- SENEMOĞLU, Nuray. (2004). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Gazi Kitapevi.
- SHERMIS, S. Samuel. (1999). Reflective Thought, Critical Thinking. **ERIC Digest D143**. ED 436007.
- SCHALLERT, Diane L. and D. B. MARTIN. (2003). A psychological analysis of what teachers and students do in the language arts classroom. **Handbook of research on teaching the English language arts**. In J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire, & J. M. Jensen (Editors). (p. 31-45) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- SLAVIN, Robert E. (1980). Cooperative Learning. **Review of Educational Research**. 50(2), 315-342.
- SLAVIN, Robert E. (1994). **Educational Psychology: Theory And Practice**. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- SÖNMEZ, Veysel. (1999). **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- SÖZER, Ersan. (1998). Sosyal Bilimler Kapsamında Soysal Bilgilerin Yeri ve Önemi. **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Editör: Gürhan Can. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- SPANIER, Graham B. (2001). The Transformation of Teaching. **New Directions For Teaching and Learning**. No: 85. Spring.
- SPAULDING, Dean T. (2001). **Stakeholder Perceptions of Inquiry-Based Instructional Practies**. Ph.D Thesis. Albany State University.
- STARKO, Alane Jordan. (2001). **Creativity in the calassroom Schools of Curious Delight**. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- STEWART, R. (2002). Inquiry-Based English Instruction. **Journal Of Adolescent&Adult Literacy**. 46(4), ED:10813004.

- STOHR-HUNT, M. Patricia. (1996). An Analysis of Frequency of Hands-on Experience and Science Achievement. **Journal of Research in Science Teaching**. 33(1), 101-109.
- STOKKING, Karel, Marieke van der SCHAAF, Jos JASPERS and Gijsbert ERKENS. (2004). Teachers' Assessment of Students' Research Skills. **British Educational Research Journal**. 30(1), 93-116.
- SUITS, P. Jerry. (2004). Assessing Investigate Skill Development in Inquiry-Based And Traditional College Science Laboratory Courses. **School Science and Mathematics**. 104(6), 248-256.
- SUMMERBY-MURRAY, Robert. (2001). Analysing Heritage Landscapes with Historical GIS: Contributions from Problem Based Inquiry and Constructivist Pedagogy. **Journal Of Geography in Higher Education**. 25(1), 37-52.
- SUNAL, Szymanski Cynthia and Mary Elizabeth HAAS. (2002). **Social Studies For The Elementary and Middle Grades. A Constructivist Approach**. Boston: Allyn and Bacon.
- SUNGUR, Nuray. (1997). **Yaratıcı Düşünce**. İstanbul: Evrim Yayınevi
- ŞAHİNEL, Melek. (2005). Etkin Öğrenme. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Editör: Özcan Demirel. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ŞAHİNEL, Semih. (2005). Eleştirel Düşünme. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Editör: Özcan Demirel. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- TALLEY, Brooke L. (2007). Incorporating Amphibian Malformations into Inquiry-Based Learning. **Science Scope**. (Jan.) 30(5), 28-35.

- TATAR, Nilgün. (2006). **İlköğretim Fen Eğitiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Bilimsel Süreç Becerilerine, Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı.
- TAVŞANCIL, Ezel. (2005). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TEKİN, Halil. (2004). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Yargı Yayınevi.
- TEZBAŞARAN, Ata. (1996). **Likert Tipi Ölçek Geliştirme**. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- TINNIN, Richard Kinna. (2000). **The Effectiveness of a Long-Term Professional Development Program on Teachers' Self-Efficacy, Attitudes, Skills, and Knowledge Using a Thematic Learning Approach**. Ph.D Thesis. Texas University.
- TİMUR, Betül. (2005). **İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Sorgulamalı Öğretimin (Inquiry Teaching) Öğrenci Başarısına Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı.
- TOBIN, Kenneth. (1986). Student Task Involment and Achievement in Process-Oriented Science Activities. **Science Education**. 70(1), 61-72.
- TORP, Linda and Sara SAGE. (1998). **Problems As Possibilities: Problem Based Learning for K-12 Education**. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

- ULUDAĞ, Özlem. (2003). **İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim ve Geleneksel Öğretimin Akademik Başarıya Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- UYSAL, Şefik. (1974) **Sosyal Bilimler Öğretimi “Üniversite Lisans Seviyelerine İlişkin Sorunlar”**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- ÜNVER, Gülsen. (2005). Yansıtıcı Düşünme. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Editör: Özcan Demirel. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÜSTÜNDAĞ, Tülay. (2005). **Yaratıcılığa Yolculuk**. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- VANFOSSEN, Philip J. and James M. SHIVELEY. (1997). Things That Make You Go “Hmmm...”: Creating Inquiry ‘Problems’ in the Elementary Social Studies Classroom. **Social Studies**. 88(2), 71-77.
- VARIŞ, Fatma. (1996). **Eğitimde Program Geliştirme Teoriler-Teknikler**. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- VERNON Philip. E. (1989). The Nature-Nurture Problem in Creativity. **Handbook of Creativity**. John A. Glover, Royce R. Ronning, Cecil R. Reynolds (Editors). (p. 93-108) New York and London: Plenum Press.
- WAKEFIELD, John F. (1992). **Creative Thinking-Problem Solving Skills and the Arts Orientation**. New Jersey: Ablex Publishing Company.
- WALLACE, R. Stephen. (1997). **Structural Equation Model of the Relationships among Inquiry-Based Instruction, Attitudes Toward Science, Achievement in Science and Gender**. Northon Illinois University.
- WATSON, Goldwin and Edward M. GLASER. (1964). **Critical Thinking Appraisal**. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- WESTBROOK, L. Susan ve Laura, N. ROGERS. (1994). Examining The Development of Scientific Reasoning in Ninth-Grade Physical Science Students. **Journal of Research in Science Teaching**. 31(1), 65-76.
- WOOLFOLK, Anita. (2001). **Educational Psychology**. Boston: Allyn and Bacon.
- YAŞAR, Şefik. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme Öğretme Süreci. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 8(1-2), 68-75.
- YEŞİLYAPRAK, Binnur. (2000). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- YILDIRIM, Ali ve Hasan ŞİMŞEK. (2000). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YURTLUK, Makbule. (2003). **Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Matematik Dersi Öğrenme Süreci ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı.

EKLER

Ek I: Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

1. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (33 madde)
2. “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” Ünitesi için Hazırlanan Akademik Başarı Testi (25 soru)
3. “İstanbul’un Fethi ve Sonrası” Ünitesinin Hedef Davranışları ve İçeriği
4. Akademik Başarı Testindeki Soruların Konulara ve Hedeflere Göre Dağılımlarını Gösteren Tablo
5. Akademik Başarı Testindeki Soruların Hedeflere Göre Dağılımını Gösteren Belirtke Tablosu
6. Görüşme Formu (13 soru)
7. Kişisel Bilgi Formu

Ek II: Araştırmacı Tarafından Süreç İçerisinde Kullanılmak Üzere Hazırlanan ve Kullanılan Belgeler

1. **Sürece Hazırlık için Hazırlanan Belgeler**
 - a. İnternette Arama Yapma Bilgi Formu
 - b. İnternette Arama Yapalım Çalışma Kâğıdı
 - c. Kütüphanede Kaynak Tarama Bilgi Formu
 - d. Veli İzin Formu
2. **Süreç İçerisinde Kullanılmak Üzere Hazırlanan Belgeler**
 - a. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Ders Planları
 - 1. Hafta Ders Planı
 - * Gazete Hazırlama Yönergesi
 - 2. Hafta Ders Planı
 - * Örnek Tarihsel Menkıbe
 - 3. Hafta Ders Planı
 - 4. Hafta Ders Planı
 - * Münazara Bilgi Notu
 - 5. Hafta Ders Planı
 - * Örnek Sefer Günlüğü

- b. Araştırma Planı Hazırlama Formu
- c. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Çalışma Kâğıdı
- d. Makale Araştırması Çalışma Kâğıdı
- e. Bilgi-İstek-Öğrenme Kartı

3. Değerlendirme Sürecinde Kullanılmak Üzere Hazırlanan Belgeler

- a. Grup Değerlendirme Formu
- b. Grup Araştırma Değerlendirme Formu
- c. Öz Değerlendirme Formu
- d. Münazara Çalışması Grup Değerlendirme Formu

Ek III: Öğrenci Çalışmalarından ve Ürünlerinden Örnekler

1. Öğrencinin Yaptığı Bir Araştırmaya Dayalı Öğrenme Çalışması
2. Okuduğu Araştırma Makalesinin Özeti
3. Kişisel Gelişim Dosyası İçin Hazırlanan Önsöz Örnekleri
4. Örnek Bilgi-İstek-Öğrenme Kartı Çalışması
5. Süreçle İlgili Yazılmış Bir Günlük
6. İstanbul'un Fethiyle İlgili Gazete Haberleri
7. İstanbul'un Fethi Sırasında Çıkarılan Gazetelerden Örnek Spor Haberleri
8. İstanbul'un Fethi Sırasında Çıkarılan Gazetelerden Örnek Öğrenci Makaleleri
9. İstanbul'un Fethi Sırasında Çıkarılan Gazetelerden Örnek Gazete İlanları
10. Sorular Sorarak Yazdıkları Tarihi Belgesel Niteliğinde Makale Örneği
11. Mısır Seferiyle İlgili Yazdıkları Sefer Günlüğü Örnekleri
12. Kitaplardan ve İnternette Yaptıkları Araştırma Örnekleri

Ek IV: Araştırma Sürecini Yansıtan Bazı Fotoğraflar

EK-I

**ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA
ARAÇLARI**

SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

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. Cevaplama sırasında göstereceğiniz özen ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Hüseyin ÇALIŞKAN

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlar	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Sosyal Bilgiler dersi konuları beni düşünmeye yönlendiriyor.	5	4	3	2	1
2. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğim bilgileri günlük yaşamda kullanmaktan hoşlanıyorum.	5	4	3	2	1
3. Sosyal Bilgiler dersinde işlenen konular zor olduğu için dersi anlamakta zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
4. Sosyal Bilgiler ders konuları ilgimi çekmiyor.	5	4	3	2	1
5. Sosyal Bilgiler dersinde merak ettiğim konuları öğreniyorum.	5	4	3	2	1
6. Sosyal Bilgiler dersinde konuların yoğunluğunun azaltılmasını istiyorum.	5	4	3	2	1
7. Sosyal Bilgiler dersinde tarih konularını öğrenmek çok hoşuma gidiyor.	5	4	3	2	1
8. Sosyal Bilgiler dersinin çevre bilinci kazanmamda etkili olduğuna inanıyorum.	5	4	3	2	1
9. Sosyal bilgiler dersinin çok zevkli geçtiğini düşünüyorum.	5	4	3	2	1
10. Sosyal Bilgiler dersinin günlük yaşamda kullandığımız bilgileri öğrettiğini düşünüyorum.	5	4	3	2	1
11. Sosyal Bilgiler dersi benim en çok sevdiğim derstir.	5	4	3	2	1
12. Sosyal Bilgiler dersi konularının herkes tarafından öğrenilmesine gerek olmadığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
13. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimin gerçek yaşama ilişkin bilgilerimi artırdığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
14. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimin beni sosyal yaşama hazırladığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
15. Sosyal bilgiler dersi konularının arkadaşlarımla tartışmak için uygun olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
16. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğim bilgilerin geleceğime yön vereceğine inanıyorum.	5	4	3	2	1

17. Sosyal Bilgiler dersindeki bazı konular bana çok sıkıcı geliyor.	5	4	3	2	1
18. Sosyal Bilgiler dersinde tarihleri ezberlemekte çok zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
19. Sosyal Bilgiler ders saatlerinin azaltılması gerektiğini düşünüyorum.	5	4	3	2	1
20. Sosyal Bilgiler dersinde kullandığım yazılı kaynakların araştırma becerimi geliştirdiğine inanıyorum.	5	4	3	2	1
21. Sosyal Bilgiler dersinde kendimi çok huzursuz hissediyorum.	5	4	3	2	1
22. Sosyal Bilgiler dersindeki konuları öğrenirken çok eğleniyorum.	5	4	3	2	1
23. Sosyal Bilgiler dersinde sınıftaki en başarılı öğrencilerden biri olduğuma inanıyorum.	5	4	3	2	1
24. Sosyal Bilgiler dersi bende güzel duygular uyandırıyor.	5	4	3	2	1
25. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimin kendime olan güven duygumu artırdığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
26. Sosyal Bilgiler ile ilgili kitap, dergi, ansiklopedi, İnternet vb. yayınları okumayı seviyorum.	5	4	3	2	1
27. Sosyal Bilgiler dersinde okumak, yazmak ve anlatmak hoşuma gitmeyen çalışmalardır.	5	4	3	2	1
28. Sosyal Bilgiler dersi konularının hayata bakışım üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
29. Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilen bilgilerin herkesin ihtiyacı olan bilgileri içerdiğini düşünüyorum.	5	4	3	2	1
30. Sosyal Bilgiler dersinde zamanın çok çabuk geçtiğine inanıyorum.	5	4	3	2	1
31. Sosyal Bilgiler dersi, konularının zorluğu nedeniyle en fazla korktuğum derstir.	5	4	3	2	1
32. Sosyal Bilgiler dersi olmasa öğrenciliğin daha zevkli olacağına inanıyorum.	5	4	3	2	1
33. Sosyal Bilgiler dersi konularının çok karışık ve zor olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1

5. *Kanuni Sultan Süleyman döneminde, Osmanlı Devleti'nin sınırları genişlemiş, yasalar konulmuş, devlet örgütü ve ordu zamanın gereksinimlerine göre geliştirilmiş; ilahiyat, hukuk ve tıp fakülteleri açılmıştır.*
Bu parçada, Kanuni dönemi ile ilgili gelişmelerin hangisinden söz edilmemiştir?
- A) Askeri başarılarla yeni topraklar kazanılması
B) Devlet yönetiminde yeni düzenlemeler yapılması
C) Bilim ve eğitime önem verilmesi
D) Askeri harcamaların denetlenmesi
6. Osmanlılar, 16. yüzyılda doğuda en geniş sınırlara aşağıdakilerden hangisi ile ulaşmıştır?
- A) Amasya Anlaşması'yla B) Ferhat Paşa (İstanbul) Anlaşması'yla
C) Bağdat'ın alınmasıyla D) Mısır'ın alınmasıyla
7. Osmanlı Devleti yükselme döneminde gerçekleştirdiği fetihlerden hangisinde ticaret yolları üzerinde denetim kurmayı hedeflememiştir?
- A) Suriye B) Kırım C) Mısır D) Belgrad
8. 1526'da yapılan Mohaç Meydan Savaşı ile Osmanlılar aşağıdaki yerlerden hangisini kazanmıştır?
- A) Macaristan B) Kırım C) Mısır D) Bosna
9. Aşağıdakilerden hangisi İstanbul'un alınmasının nedenlerinden değildir?
- A) Anadolu ve Rumeli topraklarında bütünlük sağlama istekleri
B) Bizans'ın Anadolu beylerini kışkırtması
C) Karadeniz ticaret yolunu ele geçirme isteği
D) Bizans'ın askeri gücünü ele geçirme isteği
10. Aşağıdakilerden hangisi Osmanlıların karada olduğu kadar denizlerde de başarılı olmalarını zorunlu kılan nedenlerden biri değildir?
- A) Egemenliği altındaki ülkelerin genellikle denizlere kıyılarının olması
B) İlişki içinde olduğu Avrupa devletlerinin denizde güçlü olması
C) Boğazların ve sınırlarının güvenliği'nin sağlanması gerekliliği
D) Deniz ticaretinin daha çok gelir sağlaması
11. Kanuni Sultan Süleyman döneminde;
- *Roma Germen İmparatorluğu'nun tehdidi karşısında Fransa'ya yardım edildi.*
 - *Macaristan'ın büyük bölümü Osmanlıya bağlandı.*
 - *Avusturya, Osmanlı'nın üstünlüğünü tanıdı.*
 - *Akdeniz'de Haçlı donanmasına karşı büyük bir zafer kazanıldı.*
- Verilen bilgilere göre Osmanlı Devleti'nin aşağıdakilerden hangisini amaçladığı söylenemez?
- A) Avrupa Hıristiyan birliğinin oluşmasını önlemeyi
B) Akdeniz'e hâkim olmayı
C) Avrupa'daki reform hareketlerini engellemeyi
D) Orta Avrupa'da siyasî ve askerî üstünlük sağlamayı

20. Aşağıdakilerden hangisi Kanuni Sultan Süleyman'ın Alman Seferi'ne çıkmasının sebeplerinden biri değildir?
- A) Avusturya Kralı Ferdinand'ın Macaristan'ın kendisine ait olduğunu ileri sürmesi
 B) Viyana'nın ilk kez kuşatılması
 C) Kanuni'nin, Ferdinand'ın Macar kralı olarak tanınma isteğini reddetmesi
 D) Ferdinand'ın Budin'e saldırması
21. Fatih Sultan Mehmet döneminde Amasra, Sinop, Trabzon, Kırım gibi yerlerin ele geçirilmesi hangi amacı gerçekleştirmeye yöneliktir?
- A) Karadeniz'i bir Türk gölü haline getirmek
 B) Anadolu beyliklerini itaat altına almak
 C) Venediklerin etkinliklerine son vermek
 D) Anadolu Türk birliğini sağlamak
22. XVI. yüzyılda Osmanlılarla İran arasında yapılan ilk barış antlaşması aşağıdakilerden hangisidir?
- A) İstanbul B) Nasuh Paşa C) Kasr-ı Şirin D) Amasya
23. "İstanbul, Fatih Sultan Mehmet devrine gelinceye kadar birçok kez kuşatılmıştır, ancak alınamamıştır."
 İstanbul'un Fatih Sultan Mehmet zamanında fethedilmesinde, aşağıdaki etkenlerden hangisi daha önemli rol oynamıştır?
- A) Türk askerlerinin sayısal üstünlüğü
 B) Kullanılan üstün savaş teknikleri
 C) Komutanların savaştaki başarıları
 D) Bizans'ın zayıf savunma sistemi
24. - Fatih Sultan Mehmet döneminde İmroz, Taşoz, Bozcaada, Limni ve Midilli'nin alınmasının,
 - Kanuni döneminde Rodos ve Sakız Adası'nın alınmasının, amacı aşağıdakilerden hangisidir?
- A) Sınırların genişlemesini sağlamak
 B) Batı Anadolu ve Ege kıyılarının güvenliğini sağlamak
 C) Venedik ve Cenevizlerin denizlerdeki üstünlüğüne son vermek
 D) Akdeniz'deki üstünlüğü ele geçirmek
25. Osmanlı Devleti Doğu Anadolu'nun güvenliğini sağlamak amacıyla aşağıdaki devletlerden hangileri ile mücadele etmiştir?
- A) Memlûkler-Eyyûbiler B) Safeviler-Memlûkler
 C) Memlûkler-Karakoyunlular D) Eyyûbiler -Safeviler

----TEST SONA ERMİŞTİR----
 ---TEŞEKKÜRLER---

“İSTANBUL'UN FETHİ VE SONRASI” ÜNİTESİNİN HEDEF VE DAVRANIŞLARI

1. "İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi
2. İstanbul'un fethi ile ilgili olgular bilgisi
3. İstanbul'un fethi ile ilgili olguları açıklayabilme
4. Osmanlı Devleti'nin batıdaki ilerlemeleri ile ilgili olgular bilgisi
5. Osmanlı Devleti'nin batıdaki ilerlemeleri ile ilgili olguları açıklayabilme
6. Osmanlı Devleti'nin denizlerdeki ilerlemeleri ile ilgili olgular bilgisi
7. Osmanlı Devleti'nin denizlerdeki ilerlemeleri ile ilgili olguları açıklayabilme
8. Osmanlı Devleti'nin doğuda ve güneydeki ilerlemeleri ile ilgili olgular bilgisi
9. Osmanlı Devleti'nin doğuda ve güneydeki ilerlemeleri ile ilgili olguları açıklayabilme
10. Batıda, doğuda ve denizlerdeki gelişmelerde Osmanlı padişahlarının rolünü açıklayabilme
11. "İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ünitesi ile ilgili haritaları okuyabilme

“İSTANBUL'UN FETHİ VE SONRASI” ÜNİTESİNİN İÇERİĞİ

- A. İstanbul'un Fethi, Nedenleri ve Sonuçları
- B. Osmanlı Devletinin Batıdaki İlerlemeleri
 1. Sırbistan, Mora Yarımadası, Eflâk ve Boğdan'ın alınması
 2. Bosna-Hersek ve Arnavutluk'un alınması
 3. Osmanlı-Macar ilişkileri (Belgrat'ın alınması, Mohaç Meydan Savaşı)
 4. Osmanlı-Fransız ilişkileri (Kapitülâsyonlar)
 5. Osmanlı-Avusturya İlişkileri (1.Viyana Kuşatması, Alman Seferi, Zigetvar Seferi)
- C. Osmanlı Devletinin Denizlerdeki İlerlemeleri
 1. Karadeniz'in bir Türk gölü hâline gelmesi (Amasra, Sinop, Trabzon, Kırım, Kili ve Akkerman'ın alınması)
 2. Akdeniz'de Türk denizciliği (Ege Adalarının alınması, Cezayir'in Osmanlı yönetimine geçmesi, Preveze Deniz Savaşı, Kıbrıs'ın alınması, İnebahtı Deniz Savaşı, Tunus'un alınması, Fas'ın Osmanlı himayesine girmesi)
 3. Hint deniz seferlerinin nedenleri ve sonuçları
- D. Osmanlı Devletinin Doğuda ve Güneydeki İlerlemeleri
 1. Osmanlı-Akkoyunlu ilişkileri (Otlukbeli Savaşı, neden ve sonuçları)
 2. Osmanlı-İran ilişkileri (Çaldıran Savaşı'nın ve Kanunî'nin İran seferlerinin neden ve sonuçları, 1577-1590 Osmanlı-İran savaşları)
 3. Osmanlı-Memlûk ilişkileri (Mercidâbık ve Ridâniye Savaşlarının nedenleri ve sonuçları)

**“İSTANBUL'UN FETHİ VE SONRASI” ÜNİTESİNE YÖNELİK
HAZIRLANAN
BAŞARI TESTİNDEKİ SORULARIN
KONULARA VE HEDEFLERE GÖRE DAĞILIMI**

KONULAR	BİLGİ	KAVRAMA
A. İSTANBUL'UN FETHİ, NEDENLERİ VE SONUÇLARI	14,19	3,9,18,23
B. OSMANLI DEVLETİNİN BATIDAKİ İLERLEMELERİ	8,20	4,5,7,11
C. OSMANLI DEVLETİNİN DENİZLERDEKİ İLERLEMELERİ	2,12,16,21	10,24
D. OSMANLI DEVLETİNİN DOĞUDA VE GÜNEYDEKİ İLERLEMELERİ	6,13,15,22,25	1,17
TOPLAM	13	12

**“İSTANBUL'UN FETHİ VE SONRASI” ÜNİTESİNE YÖNELİK
HAZIRLANAN
BAŞARI TESTİNDEKİ SORULARIN
HEDEFLERE GÖRE DAĞILIMINI GÖSTEREN
BELİRTKE TABLOSU**

HEDEFLER	SORULAR
1	-
2	3, 14, 19
3	9, 18, 23
4	7, 8
5	4, 17, 20
6	2, 12, 16
7	10, 21, 24
8	6, 15, 22, 25
9	1, 13, 17
10	5, 11
11	-

GÖRÜŞME FORMU

Merhaba. Sizinle bir ünite boyunca beraber çalıştık. İstanbul'un Fethi ünitesini araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre işledik. Ünite boyunca pek çok etkinlik yaptık. Yapılan bu etkinliklere ve araştırmaya dayalı öğrenme sürecine ilişkin düşüncelerinizi öğrenmek için sizinle ve bazı arkadaşlarınızla görüşmeler yapıyorum. Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler sadece araştırma için kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüşme yaklaşık yarım saat sürecektir. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz, hem de sorulara verdiğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim.

Görüşmeye katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ediyorum. Eğer sizin bana görüşmeye başlamadan önce sormak istediniz bir soru varsa sorunuzu yanıtlayabilirim.

1. "İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ünitesi işlenirken derslerde neler (ne gibi faaliyetler) yaptınız?
2. "İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ünitesindeki konulara ilişkin çalışmalarını sürdürürken neler hissettiniz?
3. "İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ünitesindeki konulara ilişkin olarak çalışmalarını sürdürürken neler düşündünüz?
4. "İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ünitesindeki konulara ilişkin yapmış olduğunuz çalışmalar sana ne gibi faydalar sağladı?
5. "İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ünitesi işlenirken kullanılan öğretim yöntemleri ile daha önce Sosyal Bilgiler dersi işlenirken kullanılan öğretim yöntemlerini karşılaştırdığında hangileri senin için daha iyi ve faydalı idi? Neden?
6. En çok hoşuna giden etkinliklerin hangileri olduğunu düşünüyorsun? Neden?
7. "İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ünitesi işlenirken yapmış olduğun araştırmalar sonucunda neler kazandığını düşünüyorsun?
8. "İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ünitesi ile ilgili yapmış olduğunuz etkinlikler sonucunda kazanmış olduğunuz bilgi ve becerileri yaşamınızda kullanabileceğini düşünüyor musun? Bunları örnekleyebilir misin?
9. Bu şekilde gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleriyle daha çok öğrenebileceğini düşünüyorsun musun? Neden?
10. "İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ünitesindeki öğrenme konularına ilişkin ortaya çıkardığınız ürünler hakkında neler söyleyebilirsin?
11. "İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ünitesindeki öğrenme konularına ilişkin ortaya çıkan ürünlerin sana neler kazandırdığını düşünüyorsun?
12. "İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ünitesinde öğrendiklerini şuan hatırlayabiliyor musun? Bunlardan örnek verebilir misin?
13. Sana göre derslerin araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile işlenmesinin en önemli katkısı ne oldu?

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler,

Elinizdeki bu form sizinle ilgili çeşitli bilgiler edinmek amacıyla hazırlanmıştır. Soruları cevaplarırken önce soruyu dikkatlice okuyunuz. Sonra sorunun karşısında ya da altında bulunan seçeneklerden durumunuza en uygun düşenin önündeki parantez içine (X) işareti koyunuz. Lütfen cevapsız soru bırakmamaya özen gösteriniz.

1. Adınız ve Soyadınız :
2. Sınıfınız :
3. Cinsiyetiniz : () a. Kız () b. Erkek
4. Yaşınız :
5. Ailenizin ortalama aylık geliri :
 () a. 500 YTL ve daha az () d. 1001 YTL – 1250 YTL arası
 () b. 501 YTL – 750 YTL arası () e. 1251 YTL – 1500 YTL arası
 () c. 751 YTL – 1000 YTL arası () f. 1501 YTL ve daha yukarısı
6. Anne ve babanızın eğitim durumları:

	<u>Anne</u>	<u>Baba</u>
a. Okur-yazar değil	()	()
b. Okur-yazar	()	()
c. İlkokul mezunu	()	()
d. Ortaokul mezunu	()	()
e. Lise mezunu	()	()
f. Üniversite /Yüksekokul mezunu	()	()
g. Üniversite üstü eğitim	()	()
7. Şuanda okul dışında herhangi bir özel dershaneden ya da özel öğretmenden Sosyal Bilgiler dersi alıyor musunuz?
 () a. Evet () b. Hayır
8. Evinizde kaç kitabınız var?
 () a. Hiç yok () b. 1-5 arası () c. 6-10 arası
 () d. 11-15 arası () e. 16-20 arası () f. 21 ve üstü
9. Evinizde ders çalışırken kullandığımız kaç yardımcı kaynak kitabınız vardır?
 () a. Hiç yok () b. 1-5 arası () c. 6-10 arası () d. 11 ve üstü
10. Düzenli aldığınız veya ailenizin aldığı kültürel dergiler var mı? Varsa bunların isimlerini yazınız.
 () a. Var () b. Yok
-
11. Evinizde bilgisayar var mı?
 () a. Evet () b. Hayır
 Bu soruya cevabınız evet ise, bilgisayarınızda internet bağlantısı var mı?
 () a. Evet () b. Hayır
12. Yaptığımız herhangi bir araştırma ile ilgili internette hızlı ve doğru arama yapmayı biliyor musunuz?
 () a. Evet () b. Hayır
13. Yaptığımız herhangi bir araştırma ile ilgili kütüphanede kaynak taraması yapmayı biliyor musunuz?
 () a. Evet () b. Hayır
14. Aradığımız bilgiye ulaşmak için aşağıdaki kaynaklardan hangisini ya da hangilerini sıklıkla kullanırsınız?
 () a. Evdeki kitapları () c. İnterneti
 () b. Okul kütüphanesi () d. Başka kütüphaneler () e. Diğer

EK-II**ARAŞTIRMACI TARAFINDAN SÜREÇ
İÇERİSİNDE KULLANILMAK ÜZERE
HAZIRLANAN
VE
KULLANILAN BELGELER**

**SÜRECE HAZIRLIK İÇİN HAZIRLANAN
BELGELER**

İNTERNETTE ARAMA YAPMA BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler;

Bilginin çok hızlı geliştiği ve sürekli değiştiği günümüzde, bilgiye ulaşmak oldukça önemli bir hale gelmiştir. Bilindiği gibi bilgiye ulaşmanın birçok yolu vardır. Bu yollardan birisi ve hatta en önemlisi çağımızın dev kütüphaneleri kabul edilen internettir. Bu çalışmadaki amacımız sizlerin araştırma becerilerini geliştirmek için internette doğru ve hızlı bir aramanın nasıl yapılabileceği ile ilgili bilgiler vermektir.

İnternette bilgiye ulaşmada arama motorları kullanılır. Bu arama motorları sayesinde doğru ve hızlı bir şekilde aranılan bilgiye ulaşabilirsiniz. Uluslararası ve Türkçe birçok arama motorları vardır. Aşağıda bu arama motorları ile ilgili bir liste verilmiştir.

Türkçe Arama Motorları

Aramayın Bulun arama.com
Ahtapot Arama Motoru
Arama-tr Arama Motoru
Arama.Com Arama Motoru
Baybul Arama Motoru
Bilgi Bankasi Arama Motoru
Hostbul Host Arama Motoru
İnternetrehberi arama motoru
Kurcala Arama Motoru
Nerede Arama Motoru
Netbul.Com Arama Motoru
Saneg Arama Motoru
Sayfa Bul Arama Motoru
Site Ara Arama Motoru
Site Bul Arama Motoru
Türkçe Arama Arama motoru
Turkevi Arama Motoru
Ziyaretci Arama Motoru

Uluslararası Arama Motorları

Alta Vista Arama Motoru
Excite Arama Motoru
Google Arama Motoru
Infoseek Arama Motoru
HotBot Arama Motoru
Lycos Arama Motoru
Magellan Arama Motoru
MegaCrawler Arama Motoru
Windows Live Arama Motoru
Northern Light Arama Motoru
Planet Search Arama Motoru
Snap.Com Arama Motoru
Starting Point Arama Motoru
The Net 1 Arama Motoru
Web Crawler Arama Motoru
Yahoo Arama Motoru

Yapacağınız araştırmalarda burada verilen uluslararası ve Türkçe arama motorlarından kullanabileceğiniz ve biz tarafından sizlere önerilen başta Google olmak üzere Yahoo, Alta Vista, ve Windows Live arama motorlarıdır. Yapacağınız araştırmalarda Türkçe ve uluslararası diğer arama motorlarından ziyade, özellikle çok kapsamlı, en çok kullanılan ve ayrıca Türkçe bir versiyona da sahip olan Google arama motorunu kullanmanızı öneriyoruz. Ancak Yahoo, Alta Vista ve Windos Live gibi arama motorlarını da kullanılabiliyorsunuz.

GOOGLE: En büyük arama motoru olan bu arama motorunun Türkçe versiyonu olması ve çok kullanılması en büyük özelliğidir. Adresi: <http://www.google.com.tr>

YAHOO: En büyük arama motorlarından birisidir. Adresi: <http://www.yahoo.com>

ALTA VISTA: Çok sık kullanılan arama motorlarından birisidir. Adresi: <http://www.altavista.com>

WINDOWS LIVE: Windows'un arama motorudur. Adresi: <http://www.live.com>

Araştırma yapacağınız konu ile ilgili sizlere verilen veya önerilen anahtar kelimeleri arama motorlarından herhangi birine girerek farklı internet adreslerini ziyaret edebilir ve araştırmanız ile ilgili sonuçlara ulaşabilirsiniz. Burada yapmanız gerek daha hızlı ve çabuk bir şekilde amacınıza ulaşmak için anahtar kelimelerinizi tırnak işareti içine almanız önerilir. Ayrıca anahtar kelimelerinizin yanına pdf veya html diye yazarsanız sonucu bu formatlara göre alırsınız. Bu formatlardan özellikle pdf formatlı dokümanlar genellikle makale veya o konu ile ilgili araştırma raporlarıdır. Buda yapacağınız araştırmada sizlere büyük kolaylıklar sağlayacaktır. Ayrıca Google arama motorunda anahtar kelimeler ile arama yaparken ulaşılan sonuçları daha aza indirmek ve daha net bir sonuç elde etmek için "sonuçlar içinde ara" linki tıklanarak verilen sonuçlar arasından da arama yapabilirsiniz.

Sizlerde Google veya herhangi bir arama motorunu kullanarak ulaştığınız bir internet adresini ve yapmış olduğunuz araştırmayı içeren bir çalışma yaparak aşağıdaki çalışma kâğıdını doldurunuz ve sınıf arkadaşlarınızla ve öğretmeninizle paylaşınız.



İNTERNETTE ARAMA YAPALIM

Kullanılan arama motoru:

İnternet adresi:

Araştırma yaptığım/yaptığımız konu ile ilgili ne tür bir kaynağa ulaştınız? Araştırmanızın amacına uygun mu?

.....

Ulaştığınız bu kaynakta ne tür bilgiler var?

.....

Ulaştığınız bu kaynak sizin araştırmanıza hangi yönlerden fayda sağlayacak?

.....

Ulaştığınız kaynağın internet adresi ve sitesinde gördüklerini, ilginç çeken durumları bizimle paylaşır mısın/mısınız?

.....

Bu siteyi ziyaret için hangi bilgilere ihtiyaç var?

.....

Ziyaret ettiğiniz site hakkındaki düşüncelerinizi bizimle paylaşır mısın/mısınız?

.....



KÜTÜPHANEDE KAYNAK TARAMA BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler;

Bilgiye ulaşma yollarından birisi de kütüphaneler ve referans kaynaklarıdır. Araştırma yapmak için sıklıkla başvuru alan kütüphaneler illerde il halk kütüphanesi ve özel kütüphaneler, ilçelerde de ilçe halk kütüphaneleridir. Ayrıca her okulda da küçük de olsa bir okul kütüphanesi vardır. Ayrıca burada kütüphanelerin sayısından çok onun doğru ve hızlı bir şekilde kullanımı önemlidir.

Kütüphanede kitaplar katalog sistemi veya bilgisayarlı sistemle olmak üzere iki şekilde düzenlenmiştir. Konu, kitabın adı veya yazarın soyadına göre sıralanmıştır. Kütüphaneye doğru ve hızlı bir şekilde kullanabilmeniz için kütüphane araştırma becerilerine sahip olmanız gerekir. Bunun için ilkönce kütüphaneye gittiğinizde araştırdığınız kaynağa ulaşmak için kitabın ya da yazarın adını bilmeniz gerekir. Kitabın ya da yazarın adına göre katalog taraması yaparak araştırdığınız kaynağa ait bilgi fişine ulaşabilirsiniz. Bu katalog fişi ile kitabın kütüphanedeki yerini belirleyebilirsiniz. Eğer araştırma yaptığınız kütüphane de açık raf sistemi kullanılıyorsa kitaba kendiniz ulaşabilirsiniz. Kapalı raf sistemi uygulanıyorsa katalogdan aldığınız tasnif numarasını görevliye vererek kitabı ondan alabilirsiniz.

Kütüphanedeki kitaplardan ya fotokopi yaptırarak evde çalışarak ya da yanınızda kalem ve defter getirip not alarak çalışabilirsiniz.

390 . 095845
ALT
1998

Altay, Halife
Anayurttan Anadolu'ya - Halife Altay. -
Ankara : Kültür Bakanlığı , 1998.

XXIII , 522 s. ; 20 cm. - (Kültür Bakanlığı
yayımları ; 354 . Yayınlar Dairesi Başkanlığı
Türk dünyası edebiyatı dizisi : 2)
ISBN 975 - 17 - 1965 - 8

I . k.a . II. Seriler :

Yazarın soyadı, adı

Kitabın adı

Kitabın basıldığı yer ve yıl

Kütüphane kayıt bilgileri

[Kütüphane fişi örneği]

Ders kitaplarının her konuda çok fazla bilgi vermesinin imkânı yoktur. Çünkü kitaplarda bunun için yeterli yer yoktur. Ders kitabındaki bilgilerden daha fazla bilgiye ulaşmak istediğinizde yararlanabileceğiniz kaynaklar referans kaynaklarıdır.

Kütüphanelerde genellikle ayrı bir bölümde bulunan ve kütüphaneden dışarıya çıkarılmaya izin verilmeyen referans kaynaklarını da doğru bir şekilde kullanmakta oldukça önemlidir. Referans kaynakları; ansiklopediler, sözlükler, almanaklar, atlaslar, resimli materyaller, gazeteler, dergiler, biyografi, otobiyografi vb. kitaplardır.

ANSİKLOPEDİLER: Alfabetik sıraya göre düzenlenmiş, her bir kitabına "cilt" denen ve her bir cildin kapağında bulunan harfler o ciltte hangi harfle başlayan konuların bulunduğunu gösteren ansiklopediler, birçok konuda bilgi içeren

kitaplardır. Ansiklopedi de her bir konu, kolay anlaşılması için bölümlere ayrılmış, bölümler ise başlık ve alt başlık şeklinde oluşturulmuştur. Konu ile ilgili daha fazla bilgiye ulaşmak isterseniz konunun bitiminde o konu ile ilgili verilen diğer kaynakları kullanabilirsiniz. Ayrıca her ansiklopedide sizlerin kolayca araştırdığınız konuya ulaşabilmenizi sağlayan indeksler bulunur. İndekste makaleler ve konular sayfa numaralarına göre sıralanmıştır.

ALMANAKLAR: Ansiklopedilerde yer almayan, bazı güncel bilgileri içeren kitap biçiminde takvimlerdir. Diğer bilinen bir ismi ise yıllıktır. Sosyal Bilgiler dersinde özellikle iller için hazırlanan yıllıklar mutlaka kullanılmalıdır. Almanaklarda sizlerin araştırdığınız konuya daha hızlı ve doğru bir şekilde ulaşmanızı sağlayan dizin ve içindekiler kısmı vardır.

ATLASLAR: Haritalara daha fazla yer veren kitaplardır. Atlasları kullanarak insanların yaşadığı yerler hakkında, dağların yüksekliği, bir yere yılda ne kadar yağış düştüğü, doğal kaynakların yerleri gibi pek çok bilgiye ulaşabilirsiniz. Ayrıca atlasların arka sayfalarında ülke ve şehirlerle ilgili kısa bilgilere ve ülkelerin bayraklarına da ulaşabilirsiniz.

BİYOĞRAFİLER: Ünlü bir şahsın yaşamı ile ilgili ayrıntılı bilgi veren ve bilgilerin yorumlanmasını içeren kitaplardır. Ayrıca bu kitaplarda tarihsel bir figür ya da dönem bireyselleştirilir. Şahıs hakkındaki bilgiler farklı yazarlar tarafından yazıldığı için biyografileri karşılaştırabilirsiniz. Biyografileri kullanmak sizlere oldukça açıklayıcı ve verimli bir öğrenme yaşantısı sunacaktır.

OTOBİYOĞRAFİLER: Biyografilere benzer. Tek farkı otobiyografiler şahsın kendisi tarafından yazılır. Otobiyografilerde bir kişinin gerçek yaşamına ait bilgilere ulaşabilir, araştırılan dönem veya olayla ilgili farklı bir bakış açısını inceleyebilirsiniz.

Kaynaklara ulaşmak kadar araştırma becerisinde önemli olan bir unsur ise okuduğunu düzenlemedir. Okuduğunuzu düzenleyebilirsiniz, ulaştığınız bilgi öbeğinden kendinize lazım olanın seçebilir, yorumlayabilir ve kendi cümlelerinizle yazabilirsiniz. Okuduğunu düzenlemenin özet çıkarma ve not tutma şeklinde iki yöntemi vardır. Bu iki yöntem okunanı ya da yazılanı aynen yazmak demek değildir. Okuduğunuzu düzenlerken şu sıralamaya dikkat etmelisiniz: Okunan metnin temel fikirlerini, önemli noktalarını ve destekleyici ayrıntılarını tespit ediniz. Bu işlem sırasında kitaptaki başlık ve alt başlıklardan yararlanabileceğiniz gibi kendi alt başlıklarınızı da oluşturabilirsiniz.

VELİ İZİN FORMU

Sayın Veli;

Ben Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalında doktora öğrencisiyim. Aynı zamanda Ankara ili, Elmadağ ilçesi Lalahan İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmeni olarak çalışmaktayım. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini daha iyi anlamaları, araştırma ve üst düzey düşünme becerileri kazanmaları ve derse karşı daha olumlu tutum geliştirmeleri amacıyla yaptığım çalışmada araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının diğer öğretim yöntemlerine göre etkililiğini araştırıyorum. "İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ünitesi süresince yaklaşık beş hafta sürecek olan bir çalışma planlıyorum. Çalışma süresince çocuklarınızdan elde ettiğim veriler kesinlikle amacı dışında kullanılmayacak ve isimsiz olarak çalışmamda sunulacaktır.

Sizden çocuğunuzun çalışmama katılmasına müsaade etmenizi talep ediyorum. Sormak istediğiniz sorular için aşağıda açık adresim, telefon numaram ve mail adresim yazlıdır. Çocuğunuza olumlu katkılar sağlayacağını düşündüğüm bu çalışmadan memnun olacağınızı umuyorum. Saygılarımla...

Hüseyin ÇALIŞKAN

Lalahan İlköğretim Okulu

Elmadağ/ANKARA

Tel: 865 10 80

Mail: huseyincaliskan37@mynet.com

Çocuğumun bu çalışmaya katılmasını onaylıyorum / onaylamıyorum.

Ad Soyad :

Tarih :

İmza :

**SÜREÇ İÇERİSİNDE KULLANILMAK ÜZERE
HAZIRLANAN BELGELER**

DERS PLÂNI

Dersin Adı	SOSYAL BİLGİLER
Sınıf	7
Ünitenin Adı	İSTANBUL'UN FETHİ VE SONRASI
Konu	A. İstanbul'un Fethi, Nedenleri ve Sonuçları
Süre / Tarih	3 Ders saati / (.....-11-2006)

Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	<ul style="list-style-type: none"> "İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi İstanbul'un fethi ile ilgili olgular bilgisi İstanbul'un fethi ile ilgili olguları açıklayabilme
Ünite Kavramları ve Sembolleri	Fetih, Padişah, Rumeli, Beylik, Şehzade, Hisar, Kale, Sur, Kuşatma, Grejuva, Fatih, Bizans, Roma, Derebeylik,
Öğretme-Öğrenme Stratejisi, Yöntem ve Teknikleri	Araştırmaya Dayalı Öğrenme
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynaklar	Ders Kitapları, Günlük Gazeteler, Dergiler, Ansiklopediler, İnternet, Bilimsel Makaleler, Kütüphanelerdeki Kaynak Kitaplar, Haritalar, Atlaslar

Öğrenme- Öğretme Süreci Zamanlaması	1. DERS	Öğretmenin öğrencilerin konuya ilgisini çekmek için hazırladığı İstanbul'un bugünü, geçmişi ve İstanbul ile özdeşleşmiş şahsiyetlerin fotoğrafları ilgili görsel sunu	5 dk.
		Öğrencilerin beyin fırtınası yapması	5 dk.
		Öğrencilerin var olan bilgilerini kullanarak yapacakları araştırma için ve getirdikleri günlük gazeteleri ne yapacakları ile ilgili tahminde bulunmaları	5 dk.
		Yapılacak araştırma çalışması için işbirliği gruplarının isteklerine göre oluşturmaları, gazetelerin incelenmesi ve öğretmenin yapılacak olan araştırma ile ilgili öğrencileri bilgilendirmesi	10 dk.
		Hazırlanacak olan çalışma için yapacakları araştırmayı planlamaları	15 dk.
	2. DERS	Sınıfta yaptıkları araştırma sonuçlarını grup üyelerinin birlikte çalışması	40 dk.
	3. DERS	Hazırladıkları çalışmalarını paylaşmaları ve sınıfça tartışma yapmaları	30 dk.
		Yapılan çalışmaların değerlendirilmesi	10 dk.

ÖĞRETME- ÖĞRENME SÜRECİ		
Araştırmaya Dayalı Dersin Aşamaları	Araştırmaya Dayalı Öğretmen Etkinlikleri	Araştırmaya Dayalı Öğrenci/Araştırma Grubu Etkinlikleri
Tanıtım	Öğrencilerde merak uyandıracak, dikkatlerini çekecek ve konuya ilgilerini artıracak olan İstanbul'un bugünü, geçmişi ve bu şehirle özdeşleşmiş şahsiyetleri içeren görsel bir sunu yapılır.	Yapılan görsel sunuyu izler/izlerler.
Gözden Geçirme	Sizce resimler nereye aittir? sorusu sorulur. Alınan "İstanbul" cevabından sonra, "Bu haftaki derslerimizde İstanbul'un fethi ve sonrasında yaşanlar ile ilgili bilgiler öğreneceğiz" denir. "Bu şehre hiç giden oldu mu?" sorusu yöneltilir. Gidenlerin bu şehir ile ilgili duygu, düşünce ve fikirleri alınır. Bu şehrin neden önemli bir yer ve niçin buranın tüm milletleri tarih boyunca bu kadar etkilediği üzerinde düşünmeleri istenir.	Beyin fırtınası yapar/yaparlar.
	Bu konu üzerinde öğrencilerin fikirleri alınır ve tartışma yapmaları sağlanır. Daha sonra getirdikleri gazeteleri niçin getirdikleri konusunda ve yapacakları araştırmanın ne ile ilgili olacağı konusunda tahmin yapmaları istenir.	Yapılan tartışmaya katılır/katılırlar ve tahminler yapar/yaparlar.
Gelişim	Öğrencilerin isteklerine göre işbirliği grupları oluşturmaları sağlanır. Daha sonra öğrencilerden ellerindeki gazeteleri incelemeleri istenir. Başlıkların nasıl yazıldığına, kullanılan görsellere, köşe yazılarına, ilan ve reklâmların yazılış şekillerine dikkatlice bakmaları ve bunları incelemeleri istenir. Öğrencilerden bir gazete çıkarmaları istenir. Yalnız çıkaracakları gazetenin bugün değil, İstanbul'un fethi günlerinde çıkacağı vurgulanır. Bu iş için gerekli süre verilir. Ders dışında da bu konu ile ilgili araştırma ve çalışmaların yapılabileceği hatırlatılır.	İşbirliği grupları oluştururlar. Getirilen gazeteleri inceler/incelerler.
	Gerekli olan açıklamalar yapıldıktan sonra hazırlanacak olan çalışma için yapacakları araştırmayı planlamaları sağlanır.	Araştırmayı planlar /planlarlar. Konu ile ilgili problemler yaratır/yaratırlar. Görev paylaşımı yapar/yaparlar.
Araştırmalar ve Aktiviteler	Grup üyelerinin yaptıkları araştırmalarda ulaştıkları kaynakları birbirleri ile paylaşmaları, görev paylaşımını gözden geçirmeleri ve ne yapacakları ile ilgili tekrar ortak bir planlama yapmaları sağlanır. Öğrencilerden grup olarak çalışmalarına ders sonuna kadar sürdürmeleri istenir. Bu süreç esnasında gruplara araştırma ile ilgili sorular sorulur, ipuçları verilir ve gerekli bilgi ve açıklamalar yapılarak rehberlik yapılır.	Ulaşılan kaynakları grupla paylaşır/ paylaşır. Tekrar planlama yapar/ yaparlar.
Sunum	Hazırladıkları gazeteleri sınıfla paylaşmaları ve sergilemeleri sağlanır. Araştırma sonucunda kazanılan ve rapor haline getirilen bilgiler grup sözcülerine sunumu yaptırılır.	Ürünü ve raporu sınıfa sunar/ sunarlar.
Tartışma	Konu ile ilgili sınıfça tartışma yapmaları sağlanır. Öğrencilere; 1. Sizce, İstanbul'un birçok kez kuşatılmış olmasına rağmen bir türlü alınamamasının nedenleri nelerdir? 2. Fatih'in yerinde siz olsa idiniz ve Fatih'in İstanbul'u fethetmek için kullandığı taktik ve stratejik manevraların yerine İstanbul'u fethetmek için neler yapardınız? 3. Şayet İstanbul bugün fethedilmiş olsa idi, Dünya ve Türk tarihi açısından aynı sonuçlara neden olur muydu? Soruları sorularak tartışmaları sağlanır.	Tartışmaya katılarak sorulara cevap verir /veriler.
Özet	Yapılan çalışmaların değerlendirilmesi yapılır ve konu diğer derslerle bağlantı kurularak özetlenir.	Konuyu özet olarak yazar/yazarlar.
DEĞERLENDİRME		
Öğrenciler yaptıkları araştırma sürecinde bilimsel araştırma becerilerini kullanıp kullanmadıkları gözlemlenir. Sorulan sorulara verdikleri cevaplar dinlenir. Grupla araştırma yapma becerileri ve araştırmaya yönelik tutumları izlenir.		

GAZETE HAZIRLAMA YÖNERGESİ

1. Gazetelerde yer alan tüm bölümlere (güncel, ekonomi, eğitim, dış haber, sağlık, spor gibi ...) gazetenizde yer verebilirsiniz. Ama mutlaka güncel bölüm yer almalıdır. Hangi bölümlere yer verecekseniz onu belirleyiniz ve planınızı yapıp çalışmalarınızı ona göre düzenleyiniz.
2. Gazetenizde mutlaka haberlere yer veriniz ve haberde sebep-sonuç ilişkisini belirten olay örgüsü ve ifadeleri kullanmaya özen gösteriniz.
3. Gazetenizde ele alacağınızı haberleri belirleyin. Haberlere okuyucunu ilgisini çekmek için uygun bir manşetler ve sürmanşetler kullanınız. Daha sonra hazırladığınız boş gazete sayfasına yerleştiriniz. Konu ile ilgili mutlaka görseller kullanınız.
4. Haberleri ve görselleri gazete sayfanıza yerleştirildikten sonra, bu haberlerden en az ikisi ile ilgili iki köşe yazısı hazırlayıp gazete sayfasına ekleyiniz.
5. Hazırlayacağınız köşe yazıları problemi, sebep ve sonuçlarıyla ortaya koymalı, problem için çözüm yolları önermeli ve 'Bu olaydan nasıl bir ders çıkarabiliriz?' sorusunu cevaplamalıdır.
6. Ayrıca hazırlayacağınız gazete sayfalarınızın uygun yerlerine ilanları yerleştirebilirsiniz.
7. Haberlerinizi tablo, grafik ve istatistiklerle destekleyebilirsiniz.

DERS PLÂNI

Dersin Adı	SOSYAL BİLGİLER
Sınıf	7
Ünitenin Adı	İSTANBUL'UN FETHİ VE SONRASI
Konu	B. Osmanlı Devletinin Batıdaki İlerlemeleri 1. Sırbistan, Mora Yarımadası, Eflâk ve Boğdan'ın alınması 2. Bosna-Hersek ve Arnavutluk'un alınma 3. Osmanlı-Macar ilişkileri (Belgrat'ın alınması, Mohaç Meydan Savaşı) 4. Osmanlı-Fransız ilişkileri (Kapitülasyonlar) 5. Osmanlı-Avusturya İlişkileri (1.Viyana Kuşatması, Alman Seferi, Zigetvar Seferi)
Süre / Tarih	3 Ders saati / (.....-11-2006)

Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	<ul style="list-style-type: none"> Osmanlı Devleti'nin batıdaki ilerlemeleri ile ilgili olgular bilgisi Osmanlı Devleti'nin batıdaki ilerlemeleri ile ilgili olguları açıklayabilme
Ünite Kavramları ve Sembolleri	Balkanlar, Tuna, Eflak, Boğdan, Sırbistan, Arnavutluk, Mora, Bosna-Hersek, Venedik, sefer, elçi, Macarlar, Avusturya, Belgrad, Ferdinand, Kanun-i, Mohaç, Erdel, Haçlı birliği, Kapitülasyon, Budin, Zigetvar Seferi
Öğretme-Öğrenme Stratejisi, Yöntem ve Teknikleri	Araştırmaya Dayalı Öğrenme
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynaklar	Ders Kitapları, Tarihi Belgesel Niteliğinde Hazırlanmış Dergiler, Ansiklopediler, İnternet, Bilimsel Makaleler, Kütüphanelerdeki Kaynak Kitaplar, Haritalar, Atlaslar

Öğrenme- Öğretme Süreci Zamanlaması	1. DERS	Öğretmenin öğrencilerin konuya ilgisini çekmek için bir tarihsel menkıbe ile derse girilmesi ve menkıbe üzerinde tartışılması	5 dk.
		Öğrencilerin beyin fırtınası yapması	5 dk.
		Öğrencilerin var olan bilgilerini kullanarak yapacakları araştırma için ve getirilen dergiler ile neler yapılacağı ile ilgili tahminde bulunmaları	5 dk.
		Yapılacak araştırma çalışması için işbirliği gruplarının isteklerine göre oluşturmaları, dergilerin incelenmesi ve öğretmenin yapılacak olan araştırma ile ilgili öğrencileri bilgilendirmesi	10 dk.
		Hazırlanacak olan çalışma için yapacakları araştırmayı planlamaları	15 dk.
	2. DERS	Sınıfta yaptıkları araştırma sonuçlarını grup üyelerinin birlikte çalışması	40 dk.
	3. DERS	Hazırladıkları çalışmaları paylaşmaları ve sınıfça tartışma yapmaları	30 dk.
		Yapılan çalışmaların değerlendirilmesi	10 dk.

ÖĞRETME- ÖĞRENME SÜRECİ		
Araştırmaya Dayalı Dersin Aşamaları	Araştırmaya Dayalı Öğretmen Etkinlikleri	Araştırmaya Dayalı Öğrenci/Araştırma Grubu Etkinlikleri
Tanıtım	Öğrencilerin konuya ilgisini çekmek için bir tarihsel menkıbe okunarak derse giriş yapılır.	Okunan menkıbeyi dinler/dinlerler
Gözden Geçirme	Menkıbe üzerinde konuşulur ve tartışma yapılması sağlanır.	Beysin fırtınası yapar/yaparlar.
	Öğrencilerin Osmanlı Devleti'nin yükselme devrinden önce batıdaki ilerlemeler hakkında bildiklerini ölçmek ve ön bilgilerini harekete geçirici sorular sorulur. Daha sonra getirilen dergileri niçin getirdikleri konusunda ve yapacakları araştırmanın ne ile ilgili olacağı konusunda tahmin yapmaları istenir.	Yapılan tartışmaya katılır/katılırlar ve tahminler yapar/yaparlar.
Gelişim	Öğrencilerin isteklerine göre işbirliği grupları oluşturmaları sağlanır. Daha sonra öğrencilerden ellerindeki tarihi belgesel niteliğinde hazırlanmış olan dergileri incelemeleri istenir. Başlıkların nasıl yazıldığına, kullanılan görsellere, çarpıcı bilgi notlarının nasıl hazırlandığına, kronolojik sıralamanın nasıl verildiğine dikkatlice bakmaları ve bunları incelemeleri sağlanır. Bir belgesel niteliğinde hazırlanmış olan tarihi bir makalenin dergide nasıl yer aldığı bir bütün şeklinde görmeleri sağlanır. Öğrencilerden bir belgesel niteliğindeki tarihi bir dergide bir makale yazmaları istenir. Bu iş için gerekli süre verilir. Ders dışında da bu konu ile ilgili araştırma ve çalışmaların yapılabileceği hatırlatılır.	İşbirliği grupları oluştururlar. Getirilen gazeteleri inceler/incelerler.
	Gerekli olan açıklamalar yapıldıktan sonra hazırlanacak olan çalışma için yapacakları araştırmayı planlamaları sağlanır.	Araştırmayı planlar /planlarlar. Konu ile ilgili problemler yaratır/yaratırlar. Görev paylaşımı yapar/yaparlar.
Araştırmalar ve Aktiviteler	Grup üyelerinin yaptıkları araştırmalarda ulaştıkları kaynakları birbirleri ile paylaşmaları, görev paylaşımını tekrar gözden geçirmeleri ve yaratacakları ürünü (tarihi belgesel niteliğinde hazırlanmış dergi için hazırlanan makale) nasıl oluşturacakları ile ilgili ortak bir planlama yapmaları sağlanır. Öğrencilerden grup olarak çalışmalarına ders sonuna kadar sürdürmeleri istenir. Bu süreç esnasında gruplara araştırma ile ilgili sorular sorulur, ipuçları verilir ve gerekli bilgi ve açıklamalar yapılarak rehberlik yapılır.	Ulaşılan kaynakları grupta paylaşır/ paylaşır. Tekrar planlama yapar/ yaparlar.
Sunum	Hazırladıkları makaleleri sınıfla paylaşmaları ve sergilemeleri sağlanır. Araştırma sonucunda kazanılan ve rapor haline getirilen bilgiler grup sözcülerine sunumu yaptırılır.	Ürünü ve raporu sınıfa sunar/ sunarlar.
Tartışma	Konu ile ilgili sınıfça tartışma yapmaları sağlanır. Öğrencilere; 1. Sizde Fatih İstanbul'u fethettikten hemen sonra niçin Balkanlarda bir fetih harekâtına başlamıştı? Şayet Osmanlı Devleti batıda fetih harekâtlarını sürdürmese idi neler olabilirdi? 2. Kanuni'nin Fransızlara kapitülasyonlar vermesinin nedenleri nelerdi? Bu kapitülasyonlara benzer bir durum bugünde var mıdır? Varsa bu iki durumu karşılaştırınız.	Tartışmaya katılarak sorulara cevap verir /veriler.
Özet	Yapılan çalışmaların değerlendirilmesi yapılır ve konu diğer derslerle bağlantı kurularak özetlenir.	Konuyu özet olarak yazar/yazarlar.
DEĞERLENDİRME		
Öğrenciler yaptıkları araştırma sürecinde bilimsel araştırma becerilerini kullanıp kullanamadıkları gözlemlenir. Sorulan sorulara verdikleri cevaplar dinlenir. Grupla araştırma yapma becerileri ve araştırmaya yönelik tutumları izlenir.		

SIR

Yavuz Selim zamanında gerek Rumeli’de gerek Anadolu’nun doğusunda, düşmanlar savaş hazırlığı yapmışlar, harekete geçmek üzerelerdi. Yavuz Selim vezirlerini çağırdı, Sadrazam Piri Mehmet Paşa’ya,

- Piri, seferim vardır. Sefer hazırlığını yapınız, emrini verdi. Piri Paşa seferin Anadolu’ya mı yoksa Rumeli’ye mi olduğunu sormadan, sefer hangi tarafa ise ona göre hazırlık yapalım demeden,
- Emir şevketlü padişahımındır, dedi.

Padişahın yanından dışarı çıktılar. Dışarı çıkınca seferin hangi tarafa olacağını sormadığına pişman oldu. Geri dönüp seferin yönünü sormak istedi. Padişahın “Sen nasıl bir sadrazamsın? Daha ne tarafa sefere çıkılacağını da bilmiyorsun!” diyeceğini ve kendisini de azarlayacağını düşünerek sormaktan vazgeçti.

Padişahın cücesini hatırladı, ona bir tezkere yazdı. “benim ciğer param, iki gözümün nuru oğlum. Dün şefkatli hünkarımız bizi çağırıp seferim var, savaş hazırlığı yapılınsın emrini verdi. Lakin seferin Anadolu’ya mı, Rumeli’ye mi olacağını söylemedi. Hedef bizce de iyi anlaşılmadı. Ahmaklığımıza hamledilmesin, diye biz de sormadık. Utandık, şimdi siz bize lütfedip bir oğulluk yapasınız, padişahımızın neşeli bir zamanında seferin hangi tarafa olduğunu öğrenesiniz” dedi.

Cüce sadrazamın kendisini övmesine, kendisine oğlum demesine gururlandı. Padişahı neşeli bir zamanda yakaladı, padişahın seferin hangi tarafa olduğunu sordu. Padişah celallendi, cücenin yakasına sarıldı.

- Doğru söyle cüce! Sefer hazırlığı yapıldığını sana kim söyledi, diye bağırdı. Akli başından giden cüce:
- Vallahi padişahım! Piri Paşa bana mektup yazıp gönderdi. Padişahımdan seferin hangi tarafa olacağını sormaktan korkmuşlar. Benden, sorup öğrenmemi istediler, dedi. Yavuz Selim;
- Ben sana doğruyu söyler miyim be ahmak! Seferim Rumeli’yedir desem de Anadolu’ya gitsem, Anadolu tarafınadır, deyip Rumeli’ne gitsem, bunun zararını kim görecektir? Sen benden alacağın cevabı alıp sadrazama ulaştıracaksın. O da inanacak, ona göre hazırlık yapacak, diyerek cücenin başını kestirdi. Başını bir tepsinin üstüne koydu. Bir de tezkere yazıp tepsinin üstüne başının yanına koydu.
- Piri Paşa’ya götürün, emrini verdi. Padişah tezkeresinde:
- Bre Piri, bir cücemiz vardı. Bize çok gördünüz. Şimdi cücenin başını sana gönderdim. Seferimin hedefini sorarsan İRAN üzerindedir. Eksiksiz savaş hazırlığı yapınız ve devlet sırrını şuna buna söylemeyiniz! Yoksa sizin başınızı da böyle keserim, diye yazmıştır.

Devlet sırrı, bütün sırların üstünde ve pek önemlidir.

Kaynak: Tahsin Ünal

Osmanlılarda Fazilet Mücadelesi
Sim Matbaacılık, Ankara: 1995.

DERS PLÂNI

Dersin Adı	SOSYAL BİLGİLER
Sınıf	7
Ünitenin Adı	İSTANBUL'UN FETHİ VE SONRASI
Konu	C. Osmanlı Devleti'nin Denizlerdeki İlerlemeleri 1. Karadeniz'in bir Türk gölü hâline gelmesi (Amasra, Sinop, Trabzon, Kırım, Kili ve Akkerman'ın alınması) 2. Akdeniz'de Türk denizciliği (Ege Adalarının alınması, Cezayir'in Osmanlı yönetimine geçmesi, Preveze Deniz Savaşı, Kıbrıs'ın alınması, İnebahtı Deniz Savaşı, Tunus'un alınması, Fas'ın Osmanlı himayesine girmesi) 3. Hint Deniz Seferlerinin nedenleri ve sonuçları
Süre / Tarih	3 Ders saati / (.....-11-2006)

Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	<ul style="list-style-type: none"> Osmanlı Devleti'nin denizlerdeki ilerlemeleri ile ilgili olgular bilgisi Osmanlı Devleti'nin denizlerdeki ilerlemeleri ile ilgili olguları açıklayabilme Batıda, doğuda ve denizlerdeki gelişmelerde Osmanlı padişahlarının rolünü açıklayabilme
Ünite Kavramları ve Sembolleri	Donanma, Ceneviz, Venedik, Pontus Rum İmparatorluğu, koloni, Kili, Bender, Akkırman, Ege Adaları, İnebahtı, Navarin, Modon, Koron, Rodos, Hızır Reis(Barbaros), Andrea Dorya, Korfo, Preveze Kıbrıs, Hint Deniz Seferleri
Öğretme-Öğrenme Stratejisi, Yöntem ve Teknikleri	Araştırmaya Dayalı Öğrenme
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynaklar	Ders Kitapları, Afişler, Dergiler, Ansiklopediler, İnternet, Bilimsel Makaleler, Kütüphanelerdeki Kaynak Kitaplar, Haritalar

Öğrenme-Öğretme Süreci Zamanlaması	1. DERS	Öğretmenin öğrencilerin konuya ilgisini çekmek için deniz araçlarının gelişimini içeren bir görsel sunu	5 dk.
		Öğrencilerin beyin fırtınası yapması	5 dk.
		Öğrencilerin var olan bilgilerini kullanarak yapacakları araştırma için ve getirilen afişleri ne yapacakları ile ilgili tahminde bulunmaları	5 dk.
		Yapılacak araştırma çalışması için işbirliği gruplarının isteklerine göre oluşturmaları, afişlerin incelenmesi ve öğretmenin yapılacak olan araştırma ile ilgili öğrencileri bilgilendirmesi	10 dk.
		Hazırlanacak olan çalışma için yapacakları araştırmayı planlamaları	15 dk.
Öğrenme-Öğretme Süreci Zamanlaması	2. DERS	Sınıfta yaptıkları araştırma sonuçlarını grup üyelerinin birlikte çalışması	40 dk.
		3. DERS	Hazırladıkları çalışmalarını paylaşmaları ve sınıfta tartışma yapmaları
Öğrenme-Öğretme Süreci Zamanlaması	3. DERS	Yapılan çalışmaların değerlendirilmesi	10 dk.

ÖĞRETME- ÖĞRENME SÜRECİ		
Araştırmaya Dayalı Dersin Aşamaları	Araştırmaya Dayalı Öğretmen Etkinlikleri	Araştırmaya Dayalı Öğrenci/Araştırma Grubu Etkinlikleri
Tanıtım	Öğrencilerde merak uyandıracak, dikkatlerini çekecek ve konuya ilgilerini artıracak olan deniz araçlarının gelişimini içeren bir görsel bir sunu yapılır.	Yapılan görsel sunuyu izler/izlerler.
Gözden Geçirme	Resimler üzerine sorular sorulur.	Beyin fırtınası yapar/yaparlar.
	Daha sonra getirilen afişleri niçin getirdikleri konusunda ve yapacakları araştırmanın ne ile ilgili olacağı konusunda tahmin yapmaları istenir.	Yapılan tartışmaya katılır/katılırlar ve tahminler yapar/yaparlar.
Gelişim	Öğrencilerin isteklerine göre işbirliği grupları oluşturmaları sağlanır. Daha sonra öğrencilerden verilen yönerge ışığında bir afiş çalışması yapmaları istenir. Afiş çalışmasında dikkat edilecek noktalar öğrenciler ile birlikte belirlenir. Bu belirleme öğrencilerin afiş çalışmasında yer alacakları grupların ortak oylamaları sonucunda ortaya konulur. (Afişin büyüklüğü, nerede ve ne zaman sergileneceği, afişin içeriği, afiş de yer alacak amblem ve logolar, ayrıca afiş konusunu içeren özlü sözler... vb). Bu iş için gerekli süre verilir. Ders dışında da bu konu ile ilgili araştırma ve çalışmaların yapılabileceği hatırlatılır.	İşbirliği grupları oluştururlar. Getirilen gazeteleri inceler/incelerler.
	Gerekli olan açıklamalar yapıldıktan sonra hazırlanacak olan çalışma için yapacakları araştırmayı planlamaları sağlanır.	Araştırmayı planlar /planlarlar. Konu ile ilgili problemler yaratır/yaratırlar. Görev paylaşımı yapar/yaparlar.
Araştırmalar ve Aktiviteler	Grup üyelerinin yaptıkları araştırmalarda ulaştıkları kaynakları ve dokümanları birbirleri ile paylaşmaları, görev paylaşımını gözden geçirmeleri ve ne yapacakları ile ilgili tekrar ortak bir planlama yapmaları sağlanır. Öğrencilerden grup olarak çalışmalarına ders sonuna kadar sürdürmeleri istenir. Bu süreç esnasında gruplara araştırma ile ilgili sorular sorulur, ipuçları verilir ve gerekli bilgi ve açıklamalar yapılarak rehberlik yapılır.	Ulaşılan kaynakları grupla paylaşır/ paylaşır. Tekrar planlama yapar/ yaparlar.
Sunum	Hazırladıkları afişleri sınıfla paylaşmaları ve sergilemeleri sağlanır. Araştırma sonucunda kazanılan ve rapor haline getirilen bilgiler grup sözcülerine sunumu yaptırılır.	Ürünü ve raporu sınıfa sunar/ sunarlar.
Tartışma	Konu ile ilgili sınıfta tartışma yapmaları sağlanır. Öğrencilere; 1. Osmanlı Devleti'nin Akdeniz politikası nasıldı? Günün şartlarına göre izlemiş olduğu Akdeniz politikasını doğru buluyor musunuz? 2. Teknik gelişmeler Osmanlı donanmasını nasıl etkilemiştir? Osmanlı donanmasının bu gelişmelerden olumsuz bir şekilde etkilenmemesi için neler yapması gerekirdi? 3. Osmanlı Devleti Hint Deniz Seferi'nde başarılı olamayışının nedenleri nelerdir? Sizce nasıl bir strateji izlese idi başarılı olabilirdi?	Tartışmaya katılarak sorulara cevap verir /veriler.
Özet	Yapılan çalışmaların değerlendirilmesi yapılır ve konu diğer derslerle bağlantı kurularak özetlenir.	Konuyu özet olarak yazar/yazarlar.
DEĞERLENDİRME		
Öğrenciler yaptıkları araştırma sürecinde bilimsel araştırma becerilerini kullanıp kullanmadıkları gözlemlenir. Sorulan sorulara verdikleri cevaplar dinlenir. Grupla araştırma yapma becerileri ve araştırmaya yönelik tutumları izlenir.		

DERS PLÂNI

Dersin Adı	SOSYAL BİLGİLER
Sınıf	7
Ünitenin Adı	İSTANBUL'UN FETHİ VE SONRASI
Konu	Ç. Osmanlı Devletinin Doğuda ve Güneydeki İlerlemeleri 1. Osmanlı-Akkoyunlu ilişkileri (Otlukbeli Savaşı, neden ve sonuçları) 2. Osmanlı-İran ilişkileri (Çaldıran Savaşı'nın ve Kanunî'nin İran seferlerinin neden ve sonuçları, 1577-1590 Osmanlı-İran savaşları)
Süre / Tarih	3 Ders saati / (.....-12-2006)

Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	<ul style="list-style-type: none"> Osmanlı Devleti'nin doğuda ve güneydeki ilerlemeleri ile ilgili olgular bilgisi Osmanlı Devleti'nin doğuda ve güneydeki ilerlemeleri ile ilgili olguları açıklayabilme Batıda, doğuda ve denizlerdeki gelişmelerde Osmanlı padişahlarının rolünü açıklayabilme
Ünite Kavramları ve Sembolleri	Otlukbeli Savaşı, Akkoyunlular, Safeviler, Çaldıran Savaşı, Şiilik, Bağdat Seferleri, Amasya Antlaşması, Ferhat Paşa Antlaşması.
Öğretme-Öğrenme Stratejisi, Yöntem ve Teknikleri	Araştırmaya Dayalı Öğrenme
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynaklar	Ders Kitapları, Dergiler, Ansiklopediler, İnternet, Bilimsel Makaleler, Kütüphanelerdeki Kaynak Kitaplar, Haritalar

Öğrenme-Öğretme Süreci Zamanlaması	1. DERS	Öğretmenin öğrencilerin konuya ilgisini çekmek için İran ile ilgili görsel sunu	5 dk.
		Öğrencilerin beyin fırtınası yapması	5 dk.
		Öğrencilerin var olan bilgilerini kullanarak yapacakları araştırma için neler yapacakları ile ilgili tahminde bulunmaları	5 dk.
		Yapılacak araştırma ve buna dayalı olarak gerçekleştirilecek olan münazara çalışması için istekli öğrencilerden gruplar oluşturulması, öğretmenin yapılacak olan araştırma ve münazara ile ilgili öğrencileri bilgilendirmesi	10 dk.
		Yapılacak olan münazara için yapacakları araştırmayı planlamaları	15 dk.
Öğrenme-Öğretme Süreci Zamanlaması	2. DERS	Sınıfta yaptıkları araştırma sonuçlarını grup üyelerinin birlikte çalışması ve münazaraya hazırlanmaları	40 dk.
	3. DERS	Münazara etkinliğinin yapılması	30 dk.
Yapılan çalışmaların değerlendirilmesi		10 dk.	

ÖĞRETME- ÖĞRENME SÜRECİ		
Araştırmaya Dayalı Dersin Aşamaları	Araştırmaya Dayalı Öğretmen Etkinlikleri	Araştırmaya Dayalı Öğrenci/Araştırma Grubu Etkinlikleri
<i>Tanıtım</i>	Öğrencilerde merak uyandıracak, dikkatlerini çekecek ve konuya ilgilerini artıracak olan İran'ın güzelliklerini, zenginliklerini ve tarihini anlatan kısa bir görsel sunu yapılır.	Yapılan görsel sunuyu izler/izlerler.
<i>Gözden Geçirme</i>	“Sizce resimler nerelere aittir?” sorusu sorulur. Alınan “İran” cevabından sonra, “Bu ülkeyle ilgili herhangi bir bilgisi olan var mı?” sorusu yöneltilir. Olan öğrencilerden bu ülke ile ilgili duygu, düşünce ve fikirleri alınır. Bu ülkenin önemi üzerinde o günün şartları içinde düşünmeleri ve bugün ki önemi ile kıyaslamaları istenir.	Beyin fırtınası yapar/yaparlar.
	Bu konu üzerinde öğrencilerin fikirleri alınır ve tartışma yapmaları sağlanır. Daha sonra yapacakları araştırmanın ne ile ilgili olacağı konusunda tahmin yapmaları istenir.	Yapılan tartışmaya katılır/katılırlar ve tahminler yapar/yaparlar.
<i>Gelişim</i>	Osmanlı Devletinin doğuda izlemiş olduğu siyaset hakkında bir münazara yaptırılacağı söylenir. Sınıfta münazaraya kimlerin katılmak istediği sorulur. İstekli öğrenciler arasında yapılan bir seçimle dörder kişiden oluşan iki grup oluşturulur. Grup A, “Osmanlı Devletinin doğuda Akkoyunlular’a ve Safevi (İran) Devletine karşı izlemiş olduğu siyaseti doğru ve başarılı bulduğunu savunacak, Grup B ise bu durumu eleştirecektir. Her iki grubu değerlendirmek için altı kişilik jüri üyeleri seçilir ve dinleyiciler belirlenir. Bir grup konunun olumlu yönünü savunurken diğer grup olumsuz yönünü savunacağı söylenir. Öğretmen münazara tekniğinin içeriğini ve dikkat edilmesi gereken hususları öğrencilere aktarır. Gruplara ayrılan öğrenciler kendi içlerinde iş bölümü yapmaları sağlanır. Bu işbirliği münazaranın teknik özelliklerine dayalı olarak geliştirilir. Münazara konusunda yeterli donanıma sahip olan öğrenciler münazara konusu hakkında bilimsel araştırmalarını yapmaları ve sunumlarını hazırlamaları için gerekli bilgiler verilir. Ayrıca bu iş için gerekli süre de verilir. Ders dışında da bu konu ile ilgili araştırma ve çalışmaların yapılabileceği hatırlatılır.	Münazara grupları, jüri üyeleri ve dinleyicileri belirlerler.
	Gerekli olan açıklamalar yapıldıktan sonra grupların münazara çalışması için yapacakları araştırmayı planlamaları sağlanır. Ayrıca jüri ve dinleyicilerin de gerekli bilgiye sahip olabilmesi için araştırma yapmaları gerektiği bunun içinde yapılan araştırmalar sonucunda bir araştırma raporu yazmaları istenir.	Araştırmayı planlar /planlarlar. Konu ile ilgili problemler yaratır/yaratırlar. Görev paylaşımı yapar/yaparlar.
<i>Araştırmalar ve Aktiviteler</i>	Grup üyelerinin yaptıkları araştırmalarda ulaştıkları kaynakları birbirleri ile paylaşmaları, görev paylaşımını gözden geçirmeleri ve ne yapacakları ile ilgili tekrar ortak bir planlama yapmaları sağlanır. Öğrencilerden grup olarak çalışmalarına ders sonuna kadar sürdürmeleri istenir. Bu süreç esnasında gruplara araştırma ile ilgili sorular sorulur, ipuçları verilir ve gerekli bilgi ve açıklamalar yapılarak rehberlik yapılır.	Ulaşılan kaynakları grupla paylaşır/ paylaşırlar. Tekrar planlama yapar/ yaparlar.
<i>Sunum</i>	Araştırma için verilen süresinin bitiminde münazara çalışması için bütün sınıf toplanması sağlanır. Grupların hangisinin konuşmaya önce başlayacağı belirlenir. Her iki grup için yirmi dakika konuşma süresi verilir. Jüri tarafından konuşmaların değerlendirilmesinde uyulacak kriterler belirlenir. Gruplar arasında münazara etkinliğinin gerçekleşmesi sağlanır. Münazaranın kazananı jüri tarafından belirlenir ve kazanan açıklanır.	Gruplar münazaraya katılır. Jüri grupları değerlendirir/ değerlendirirler. Dinleyiciler yapılan konuşmaları dinler/dinlerler.
<i>Tartışma</i>	Konu ile ilgili sınıfça tartışma yapmaları sağlanır. Öğrencilere; 1. Fatih’in Uzun Hasan ile mücadelesi ile Yavuz Sultan Selim’in Şah	Tartışmaya katılarak sorulara cevap verir /veriler.

	İsmail ile mücadelesindeki benzerlik ve farklılıkları değerlendiriniz? 2. Sizce Yavuz Sultan Selim için doğu politikasına daha çok önem vermiştir? 3. 15. ve 16. yüzyıllarda Osmanlı Devleti ile İran'ın sürekli olarak mücadele etmesinin nedenleri neler olabilir?	
Özet	Yapılan çalışmaların değerlendirilmesi yapılır ve konu diğer derslerle bağlantı kurularak özetlenir.	Konuyu özet olarak yazar/yazarlar.
DEĞERLENDİRME		
Öğrenciler yaptıkları araştırma sürecinde bilimsel araştırma becerilerini kullanıp kullanamadıkları gözlemlenir. Sorulara verdikleri cevaplar dinlenir. Grupla araştırma yapma becerileri ve araştırmaya yönelik tutumları izlenir.		

MÜNAZARA BİLGİ NOTU

Bir konu hakkındaki iki ayrı görüşün, iki küme tarafından belli kurallara uyarak tartışılmasına münazara denir. Bu yöntem tartışmanın düzenli bir şekilde geliştirilmiş şeklidir. Aynı konuda farklı görüşlere sahip iki grup, jüri ve dinleyicilerin önünde düşüncelerini savunur.

Münazarada ileri sürülen düşüncelerin doğruluğunu örneklerle, belgelerle kanıtlamak, jüri ve dinleyicileri inandırmak önemlidir. Böyle bir sonuca varmak için de doğru düşünmek, açık, inandırıcı ve etkileyici konuşmak gerekir.

Münazarada birbirinin karşıtı olan görüşleri savunan iki grup arasında tartışma amacı da vardır. Her grupta üç konuşmacı ve yeterli sayıda tartışmacı yer alır. Tartışmacılarda karşı grubun düşüncelerini eleştirerek çürütmeye çalışırlar. Her grupta bir başkan bulunur. Başkanların, tartışmanın başında ve sonunda olmak üzere kez konuşma hakkı vardır. Jüri, iki grubun konuşmalarını değerlendirerek kazanan grubu belirler ve münazaranın sonunda açıklar.

Münazara, okullar arasında, sınıflar arasında veya aynı sınıftan iki grup arasında yapılabilir. Her iki grubunda hazırlanabilmesi için münazara konusunun önceden belirlenmesi gerekir.

Münazarada başarılı olabilmek için uyulması gereken kurallar şöyle sıralanabilir.

1. Ses tonu tüm sınıfın duyabileceği şekilde olmalıdır.
2. Konu dışına çıkılmamalıdır.
3. Karşı grubun konuşmaları dikkatle dinlenerek yanlışlıklar not edilmeli ve eleştirisi yapılmalıdır.
4. Görüş ve düşünceleri savunurken tanıklardan, örneklerden, kanıtlardan yararlanmaya özen gösterilmelidir.
5. Münazara sırasında, konuşmacıların sözlerine müdahale edilmemeli, dikkatle dinlenmelidir.

Kaynak: İlköğretim Güzel Konuşma ve Yazma 5,
Fırat Yayıncılık San. Ve Tic. A. Ş.,
Ankara, 2005.

Not: Münazaranın değerlendirilmesi amacıyla “Grup Değerlendirme Formu” kullanılacaktır. Form jüri üyeleri tarafından doldurulacaktır. Değerlendirme, 100 puan üzerinden yapılacak olup en yüksek puan alan grup başarılı sayılacaktır.

DERS PLÂNI

Dersin Adı	SOSYAL BİLGİLER		
Sınıf	7		
Ünitenin Adı	İSTANBUL'UN FETHİ VE SONRASI		
Konu	3. Osmanlı-Memlûk ilişkileri (Mercidâbık ve Ridâniye Savaşlarının nedenleri ve sonuçları)		
Süre / Tarih	2 Ders saati / (.....-12-2006)		
Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	<ul style="list-style-type: none"> • Osmanlı Devleti'nin doğuda ve güneydeki ilerlemeleri ile ilgili olgular bilgisi • Osmanlı Devleti'nin doğuda ve güneydeki ilerlemeleri ile ilgili olguları açıklayabilme • Batıda, doğuda ve denizlerdeki gelişmelerde Osmanlı padişahlarının rolünü açıklayabilme 		
Ünite Kavramları ve Sembolleri	Memlûkler, Mercidabık Savaşı, Ridaniye Savaşı, Halifelik, Baharat yolu, Kutsal Emanetler		
Öğretme-Öğrenme Stratejisi, Yöntem ve Teknikleri	Araştırmaya Dayalı Öğrenme		
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereç ve Kaynaklar	Ders Kitapları, Dergiler, Ansiklopediler, İnternet, Bilimsel Makaleler, Kütüphanelerdeki Kaynak Kitaplar, Haritalar		
Öğrenme-Öğretme Süreci Zamanlaması	1. DERS	Öğretmenin öğrencilerin konuya ilgisini çekmek için Mısır ve kutsal emanetler ile ilgili görsellerden oluşan bir sunu yapılması	5 dk.
		Öğrencilerin beyin fırtınası yapması	5 dk.
		Öğrencilerin var olan bilgilerini kullanarak yapacakları araştırma için neler yapacakları ile ilgili tahminde bulunmaları	5 dk.
		Yapılacak araştırma ve buna dayalı olarak gerçekleştirilecek olan sefer günlüğü çalışması için öğrencilerin gruplarını isteklerine göre oluşturmaları, öğretmenin yapılacak olan araştırma ve sefer günlüğü ile ilgili öğrencileri bilgilendirmesi	10 dk.
		Yapılacak olan sefer günlüğü çalışması için araştırmayı planlamaları	15 dk.
	Ders Dışı Faaliyet	Okul dışında yaptıkları araştırma sonuçlarını grup üyelerinin birlikte çalışması ve sefer günlüğü çalışmasına hazırlanmaları	-
	2. DERS	Yazılan sefer günlüklerinin sınıfta paylaşılması	30 dk.
		Sefer günlüğü etkinliğinin değerlendirilmesi	10 dk.

ÖĞRETME- ÖĞRENME SÜRECİ		
Araştırmaya Dayalı Dersin Aşamaları	Araştırmaya Dayalı Öğretmen Etkinlikleri	Araştırmaya Dayalı Öğrenci/Araştırma Grubu Etkinlikleri
Tanıtım	Öğrencilerde merak uyandıracak, dikkatlerini çekecek ve konuya ilgilerini artıracak olan Mısır'ın güzelliklerini, zenginliklerini ve tarihini anlatan ve kutsal emanetler ile ilgili kısa bir görsel sunu yapılır. Örnek bir asker günlüğü okunur.	Yapılan görsel sunuyu izler/izlerler. Okunan günlüğü dinler/dinlerler.
Gözden Geçirme	“Sizce resimler nerelere aittir?” sorusu sorulur. Alınan “Mısır” cevabından sonra, “Bu ülkelerle ilgili herhangi bir bilgisi olan var mı?” sorusu yöneltilir. Olan öğrencilerin bu ülkeler ile ilgili duygu, düşünce ve fikirleri alınır. Bu ülkelerin önemleri üzerinde o günün şartları içinde düşünceleri istenir. Okunan asker günlüğü ile ilgili sorular sorulur. O anki şartların nasıl olduğu, askerinin duygu ve düşünceleri, olayın anlatıldığı yer ile ilgili tartışma yapılır.	Beyin fırtınası yapar/yaparlar.
	Bu konu üzerinde öğrencilerin fikirleri alınır ve tartışma yapmaları sağlanır. Daha sonra yapacakları araştırmanın ne ile ilgili olacağı konusunda tahmin yapmaları istenir.	Yapılan tartışmaya katılır/katılırlar ve tahminler yapar/yaparlar.
Gelişim	Öğrencilerin isteklerine göre işbirliği grupları oluşturmaları sağlanır. Getirilen örnek günlükleri öğrencilerin incelemeleri sağlanır. Bir günlük yazılırken nelere dikkate edileceği ve nasıl yazılacağı ile ilgili hususlar öğrencilere açıklar. Getirilen örnek günlükler incelenir. Daha sonra öğrencilerden bir sefer günlüğü yazmaları istenir. Ancak öğrencilerin kendilerini Mercidâbık ve Ridâniye savaşlarına katılan bir asker (er yada herhangi bir rütbede) olarak düşünmelerini, bu sefer süresince ne yaşadıklarını bir günde anlatmaları istenir. Bu iş için gerekli süre ile ilgili açıklama yapılır. Bu konu ile ilgili araştırma ve çalışmaların işbirliği grupları ile ders dışında yapılacağı ve sefer günlüğü çalışmasının da bir daha ki derse hazırlanmış olarak getirileceği vurgulanır.	İşbirliği grupları oluştururlar. Getirilen günlükler inceler/inceleler.
	Gerekli olan açıklamalar yapıldıktan sonra hazırlanacak olan çalışma için yapacakları araştırmayı planlamaları sağlanır.	Araştırmayı planlar /planlarlar. Konu ile ilgili problemler yaratır/yaratırlar. Görev paylaşımı yapar/yaparlar.
Araştırmalar ve Aktiviteler	Grup üyelerinin yaptıkları araştırmalarda ulaştıkları kaynakları birbirleri ile paylaşmaları, görev paylaşımlarını gözden geçirmeleri ve ne yapacakları ile ilgili tekrar ortak bir planlama yapmaları sağlanır. Öğrencilerden grup olarak çalışmalarına ders sonuna kadar sürdürmeleri istenir. Bu süreç esnasında gruplara araştırma ile ilgili sorular sorulur, ipuçları verilir ve gerekli bilgi ve açıklamalar yapılarak rehberlik yapılır.	Ulaşılan kaynakları grupta paylaşır/ paylaşırlar. Tekrar planlama yapar/ yaparlar.
Sunum	Hazırlanan sefer günlüklerini gönüllü öğrenciler sınıfa sunarlar. Araştırma sonucunda kazanılan ve rapor haline getirilen bilgiler grup sözcülerine sunumu yaptırılır.	Ürünü ve raporu sınıfa sunar/ sunarlar.
Tartışma	Konu ile ilgili sınıfta tartışma yapmaları sağlanır. Öğrencilere; <ol style="list-style-type: none"> 1. İyi olan Osmanlı ve Memluklu ilişkileri hangi nedenlerden dolayı bozulmuştur? 2. Yavuz Sultan Selim'in Mısır'a sefer düzenlemesinin nedenleri neler olabilir? 3. Mısır seferinin ekonomik ve siyasal sonuçlarının Osmanlı Devletine ne tür faydalar sağladığını değerlendiriniz? 	Tartışmaya katılarak sorulara cevap verir /veriler.

Özet	Yapılan çalışmaların değerlendirilmesi yapılır ve konu diğer derslerle bağlantı kurularak özetlenir.	Konuyu özet olarak yazar/yazarlar.
DEĞERLENDİRME		
Öğrenciler yaptıkları araştırma sürecinde bilimsel araştırma becerilerini kullanıp kullanamadıkları gözlemlenir. Sorulan sorulara verdikleri cevaplar dinlenir. Grupla araştırma yapma becerileri ve araştırmaya yönelik tutumları izlenir.		

Örnek Sefer Günlüğü

15. 08. 1915

Sevgili günlüğüm,

Bugün kumandanlar ve asker arkadaşlarla beraber düşman kuvvetlerinin doğusunda Kilitbahir'de mevzilerimizdeyiz. Giyecek ve yiyecek sıkıntımız giderek artmakta. Atların yemi dahi kalmadı. Cephemiz az. Hava oldukça sıcak... Öyle ki geceleri sıcaktan uyumuyor. Uzun zamandır yıkanamıyorum. Bazı arkadaşlarım umutsuz. Duyduğumuza göre İngiliz kuvvetleri asker sayısını artırmış, yeni silah ve araçlarla donanmış. Askerler arasında umutsuzluk baş gösterdi ama ben umutsuz değilim. Şimdi ailemle olmak, evimde uyumak istiyorum ama bizim büyük bir sorumluluğumuz var. Çünkü Türk Halkı bize güveniyor. Kumandanım Yüzbaşı Hasan Bey yarın mevzilerden çıkarak süngü ile hücum edeceğimizi söylüyor. Muhtemelen yarın şehit olacağım. Anam, babam ve tüm ailem benimle gurur duyacak. Ben öleceğim ama bu savaşı da kazanacağız. Düşmanlar vatan topraklarına giremeyecek. Allah Türk milletini korusun...

Mehmet Çavuş

Ders : Sosyal Bilgiler
Sınıf : 7
Ünite : İstanbul'un Fethi ve Sonrası
Kazanım :

ARAŞTIRMA PLANI HAZIRLAMA FORMU

“Yapabileceğimiz şeyleri yapmaya başlarsak kendimizi hayretler içinde bırakacak sonuçlar alırız.”

Thomas Edison

<i>Araştırma Bilgi Formu</i>

Grubumuzun Adı	:
Ünitemizin Adı	:
Araştırmamızın Konusu	:
Araştırma Süresi	: / / 2006 - / / 2006
Çalışma Planımız	:

İhtiyaçlarımız	:

Görev Dağılımı	
Süre:	Bilgi Materyal Toplama:
Süre:	Rapor Hazırlama:
Süre:	Sunum:



**ARAŞTIRMAYA DAYALI ÖĞRENME
ÇALIŞMA KÂĞIDI**

Araştırmanın Konusu	:
Araştırılan Sorun	:
Hipotezler	:
Araştırma Süreci	:
Araştırılacak yerler	:
Karşılaşılan sorunlar	:
Çözümleri	:
Yararlanılan Kaynaklar	:
Bulgular	:
Bulguları Soruya Çevirme	:
Soruları kendi cümleleriyle cevaplama:	
Araştırmanın sonucu	:
Düşünceler	:

**MAKALE ARAŞTIRMASI
ÇALIŞMA KÂĞIDI**

Bu ünite (İstanbul'un Fethi ve Sonrası) ile ilgili olarak yaptığın araştırmalara göre bir kaynaktaki okuduğun yazı ile ilgili olarak doldurulacaktır.

Adı ve Soyadı:	Sınıfı:
Tarih:..../..../.....	
Makale İsmi:	
Yayınlanan Kaynağın İsmi:	
Tarihi:	
Sayfa Numarası:	
Kaynağın elde edilişi: Kütüphane () İnternet () Dergi () Diğer ()	
Makalenin Özeti :	
Makale Hakkındaki Düşüncem:	
Beni nasıl etkiledi:	

BİLGİ-İSTEK-ÖĞRENME KARTI

BİLDİKLERİM	ÖĞRENMEK İSTEDİKLERİM	ÖĞRENDİKLERİM

**DEĞERLENDİRME SÜRECİNDE
KULLANILMAK ÜZERE HAZIRLANAN
BELGELER**

GRUP DEĞERLENDİRME FORMU

Grubun Adı :

Sınıfı :

Yönerge: Aşağıdaki her bir ölçütün ne düzeyde yeterli olduğunu göz önüne alarak grubu değerlendiriniz.

BECERİLER	DERECELER				
	1- Hiçbir zaman	2- Nadiren	3- Bazen	4- Sıklıkla	5- Her zaman
Grup üyeleri birbirleriyle yardımlaşır.					
Grup üyeleri birbirlerinin düşüncelerini dinlerler.					
Grup üyelerinin her biri çalışmalarda rol alır.					
Grup üyeleri birbirlerinin düşüncelerine ve çabalarına saygı gösterir.					
Grubun her üyesi birbirleriyle etkileşim içerisinde tartışır.					
Grup üyeleri ulaştıkları sonucu birbirlerine iletir.					
Grup üyeleri bireysel sorumluluklarını yerine getirir.					
Grup üyeleri bilgilerini diğerleriyle tartışır.					
Grup üyeleri birbirlerine güvenir.					
Grup üyeleri birbirlerini cesaretlendirir.					
Grup üyeleri söz hakkının adil bir biçimde paylaşılmasına özen gösterirler.					
Grupta birbiriyle çatışan görüşler olduğunda, gruptakiler bunları tartışmaya açarlar.					
Çalıştıkları konuda, grup üyeleri ortak bir görüş oluşturur.					
Grup üyelerinin birlikte çalışmaktan hoşlanır.					
TOPLAM					

YORUMLAR :

.....

.....

.....

NOT: Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların ortalamasını kullanarak performanslarını ölçebilirsiniz.

GRUP ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Araştırma Adı :
 Grubun Adı :
 Sınıfı :
 No :

GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	DERECELER				
	Pekiyi	İyi	Orta	Geçer	Zayıf
	5	4	3	2	1
I. ARAŞTIRMA HAZIRLAMA SÜRECİ					
Araştırma amacını belirleme					
Araştırmaya uygun çalışma planı yapma					
Grup içinde görev dağılımı yapma					
Araştırılan sorun ile ilgili hipotezleri kurma					
İhtiyaçları belirleme					
Araştırmayı plana göre gerçekleştirme					
TOPLAM					
II. ARAŞTIRMANIN İÇERİĞİ					
Süreçte karşılaşılan problemlere çözüm üretme					
Doğru ve güvenilir bilgi kaynaklarını kullanma					
Bilgileri doğru ve tutarlı ifade etme					
Üründe yaratıcı düşünme					
Yapılan çalışmada eleştirel düşünme becerisini gösterme					
Üretilen ürünü amacına göre hazırlama					
TOPLAM					
III. SUNU YAPMA					
Türkçeyi doğru ve düzgün kullanma					
Sorulara cevap verebilme					
Konuyu ilgi çekecek şekilde sunma					
Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleme					
Sunuda akıcı bir dil ve beden dilini kullanma					
Verilen sürede sunuyu yapma					
TOPLAM					
GENEL TOPLAM					

Öğretmenin yorumu:

.....

.....

.....

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Adı ve Soyadı :
Sınıfı :
No :

Açıklama: Aşağıdaki tabloda proje boyunca çalışmalarınızı en iyi şekilde ifade eden seçeneğin altına (X) işareti koyunuz.

DEĞERLENDİRİLECEK TUTUM VE DAVRANIŞLAR	DERECELER		
	Her zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
1. Planlı çalışmaya özen gösterdim.			
2. Araştırma çalışmalarım sırasında planıma uygun hareket ettim.			
3. Araştırmada çeşitli kaynaklardan yararlandım.			
4. Öğretmenimin önerilerini dinledim.			
5. Çalışmalarım sırasında zamanı akıllıca kullandım.			
6. Çalışmalarım sırasında değişik materyallerden faydalandım.			
7. Sorumluluklarımı tam anlamıyla yerine getirdim.			
8. Çalışmalarımı sunarken görsel materyalleri kullanmaya çalıştım.			

Bu etkinlik sırasında en iyi yaptığım şeyler ve diğer yorumlarım:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK-III**ÖĞRENCİ ÇALIŞMALARINDAN VE
ÜRÜNLERİNDEN ÖRNEKLER**

Öğrencinin Yaptığı Bir Araştırmaya Dayalı Öğrenme Çalışma Kâğıdı



ARAŞTIRMAYA DAYALI ÖĞRENME ÇALIŞMA KÂĞIDI

Araştırmanın Konusu	: Osmanlı Devleti'nin Batıdaki İlerlemeleri
Araştırılan Sorun	: Mohaç Meydan Savaşı
Hipotezler	: Osmanlı Devleti, Mohaç Meydan Savaşı ile batıdaki ilerlemesi açısından çok önemli sonuçlar elde etmiştir.
Araştırma Süreci	: Hipotezimin çözümüne yönelik kütüphane ve internetten araştırmalar yaptım. Daha sonra aşağıdaki bulgulara ulaştım.
Araştırılacak yerler	: İnternet ve kütüphane
Karşılaşılan sorunlar	: —
Çözümleri	: —
Yararlanılan Kaynaklar	: İnternet ve kütüphane
Bulgular	: 29 Ağustos 1526 yılında yapılmış bir savaştır. Bu savaşla batıdan ilerlememiz kolaylaşmış, Avrupa Devletleri yaşamıza kabul etmiştir. Ayrıca 2 saat süren bu savaş Dünya tarihine en kısa savaş olarak geçmiştir.
Bulguları Soruya Çevirme	: Savaşın tarihi nedir? Savaşın önemi nedir?
Soruları kendi cümleleriyle cevaplama:	29 Ağustos 1526'dır. Bu savaşla, balkan olarak görülen Macaristan yıkılmış. Osmanlı Devleti'nin ilerleyişini kolaylaştırmıştır.
Araştırmanın sonucu	: —
Düşünceler	: Bu araştırma, tarihimizi daha iyi tanımama neden oldu.

Okuduğu Araştırma Makalesinin Özeti

MAKALE ARAŞTIRMASI ÇALIŞMA KÂĞIDI

Bu ünite (İstanbul'un Fethi ve Sonrası) ile ilgili olarak yaptığın araştırmalara göre bir kaynaktaki okuduğun yazı ile ilgili

Adı ve Soyadı:	Sınıfı: 7-B	Tarih: 15.12.2016
Makale İsmi: II. Bayezid Döneminde Osmanlı-Safevi ilişkileri		
Yayınlanan Kaynağın İsmi: Türk Yurdu Tarihi: Aralık 1999 - Ocak 2000 Sayfa Numarası: 416, 417, 418, 419		
Kaynağın elde edilişi: Kütüphane () İnternet () Dergi () Diğer ()		
<p>Makalenin Özeti : İsmail, İranda hüküm sürmüş Safevi hanedanının ilk hükümdarıdır. Şeyh Haydar'ın oğlu olan İsmail ve kardeşi İbrahim, babaları öldükten sonra saltandılar. Sonra yerleri bulunabileceğinden yine kurtuldu. Bu olaya ilişkin ifadeler tartışmalıdır. Atkayınlılar arasında sultanat mücadeleleri hâlâ devam ediyordu. Atkayınlılar, İkiye ayrıldı. Bunu burada Şah İsmail dedesinin bıraktığı toprakları almak için harekete geçti. Şah İsmail kendisine toprak topluyordu. Daha sonra Azerbaycanı aldı, Şahlık tahtına oturdu. Şah İsmail zafere zafere koşuyordu. Osm. hükümdarı, teb'asının İran'a gitmesini önleyici tedbirler aldı. Bunun üzerine Şah İsmail II. Bayezid'e oldukça saygılı bir mektup gönderdi ve torikat mensuplarının ziyaretine mani olmamasını rica etti. Şah İsmail Alaüd-Devle Bey'in üzerine yürüdü. Şah'ın nedeni çeşitlidir. Şah İsmail Anadolu'ya adamlarını gönderip propaganda yaptırıyor ve isyan hazırlıyordu. Sonra da Şah Kulu isyanı çıktı. Şah Kulu harekete geçtikten sonra Osm. iy. üst üste yenilgiye uğradı. Şah İsmail Erzurum'a gelmek istedi. Bunu duyan Selim'ten Erzurum'a ilerledi. Safevi'lere hücum edildi ve yapılan savaşta Safevi Ordusu mağlup edildi ve dağıldı.</p>		
<p>Makale Hakkındaki Düşüncem: Makalede II. Bayezid Dönemi Osmanlı-Safevi ilişkileri geniş bir biçimde ele alınmış. Çeşitli düşüncelere yer verilmiş. Bir konuda birden fazla kişinin düşüncesine yer verilmiş.</p>		
Beni nasıl etkiledi:		

Kişisel Gelişim Dosyası İçin Hazırlanan Önsöz Örnekleri

ÖNSÖZ

Ben, 7/B sınıfından ~~Öğrencisiyim~~, Sosyal Bilgiler dersinin ikinci ünitesi olan İstanbul'un Aethi ve Sonrası ünitesinde, grup içi çalışmamın bana paydali olacağını düşünüyorum.

Bu üniteyi grup içerisinde, arkadaşlarımla birlikte uyguluyacağım. Öğretmenimizin yardımıyla başarılı olacağım. Grup içi çalışmam daha da güçlenecek. Araştırmam gücüm ortaya çıkacak. Genel olarak Sosyal Bilgiler dersi sevilmeyen bir dersdir Coğrafya ve Tarih konuları, sıkıcı ve karışık olarak bilinir. Ama ben başaracağıma inanıyorum. Ve ünite sonunda biruste bilgim olarak, sınavı hazır hale geleceğime inanıyorum.

ÖNSÖZ

Sosyal bilgiler dersinden bazen bir şey anlıyorum da anlatıp alamıyorum. Bazen sıkıcı geliyor. Tarihini sevmiyorum ama biraz fazla zor olduğu için çalışmak gerekiyor.

Şimdiki ünitemiz çok iyi ve heyecanlı geliyor. Heyecanlı öğrenmenin ne kadar çok ders başka bir şey öğrenme hissi var. ve her anıya gelir, öğrenip anladık için çokta gösteriyoruz. Eğer bir kişi sosyal bilgiler dersine önem vermiyorsa sosyal dersini öğrenmiyordur. öğrenmek isteyenler kadar da öğrenenler istemeler de var.

Ben öğrenmek isteyenlerim ve sosyal bilgiler dersinden başarılı olacağına inanıyorum.

Örnek Bilgi-İstek-Öğrenme Kartı Çalışması

BİLGİ-İSTEK-ÖĞRENME KARTI

BİLDİKLERİM	ÖĞRENMEK İSTEDİKLERİM	ÖĞRENDİKLERİM
<p>Bizanslıların fethi önlemek amacıyla Halk köprüsüne çektikleri zincir ve Fatih'in bu zincir için den gemileri karadan Halice getirtmesi.</p>	<p>Bizanslıların fethi önleme çalışmaları İstanbul fethinin nedenleri ve sonuçları Fetih için yapılan çalışmalar</p>	<p>II. Murat'ın ölümünden sonra yerine oğlu II. Mehmet geçiyor. II. Mehmet, İstanbul'un alınması için 2 yıl hazırlıklar yaptırıyor. Tekerlekli kuleler yaptırıyor. Anadolu Hisarının karşısına Rumeli Hisarı yaptırıyor. Havan topları yaptırıyor. 400 parçalık büyük bir donanma hazırlıyor. Sonuçunda İstanbul Osmanlı Devleti'ne bağlanıyor. Başkenti Edirne'den İstanbul'a taşınıyor. Osmanlı Devleti'nin kuruluş dönemi bitiyor, yükselme devri başlıyor. Bizans imparatorluğu yıkılıyor. Surların kapıları havan topuyla açıldığı öğreniliyor. Karadeniz ile Akdeniz arasındaki ticaret yolu tamamen Osmanlılara geçiyor. II. Mehmet ve Fatih'in vatanı veriliyor. Deniz çağı bitiyor yakın çağ başlıyor. Ortodoks Mezhebi Osmanlıların himayesine alınıyor.</p>

Süreçle İlgili Yazılmış Bir Günlük

Sosyal Bilgiler dersinden bazen bir şey anlamasam da anlamaya çalışıyorum. Bazen sıkıcı geliyor. Tarihî seviyorum ama biraz fazla zor olduğu için çalışmak gerekiyor.

Şimdiki ünitemiz çok iyi ve heyecanlı geliyor. Heyecanlı geçmesinin nedeni her ders başka bir şey öğrenme hissi var. Ve her saniye onları öğrenmek için merak ediyor insan. Onları öğrenmek için o konuyu istiyceğin günü sapsızlıkla bekliyorsun. İnsan bir şeyi öğrenmek istiyorsa gerçekten öğreniyor. Bence öğrenip öğrenmemek kişinin elinde. Kişi sosyal dersine merak sandıkça zaten aklındaki düğümlere sorunun cevabını veriyorsun.

O soru cevaplanırken senin aklında bir soru daha oluşuyor. O soruları cevaplarken o konuyu daha da fazla öğreniyorsun. Sen öğrendikçe zaten sana kalan şey dersti zamanında dinlemen ve öğretmenin zamanında öğrettiği şeyleri zamanında öğrenmek.

İnsan gerçekten bir şeyi öğrenicekse

o öğrenmesi gereken şeyleri

gerçekten öğrenmek hissi

ile anlamlı bir cevap verip öyle öğrenecektin

İstanbul'un Fethiyle İlgili Gazete Haberi



İSTANBUL'UN FETHİ KUTLU OLSUN

Sultan Mehmet İstanbul'u aldı. Her zorluğu zekasıyla yenen Mehmet sayesinde İstanbul bizimdir!!!

Bizans'ın Kahpe Oyunu.
Haliç'e zincir çeken Bizanslılar Sultan Mehmet'in oradan geçmesini engelleyecekti. Ve arkaya donanmalarını koydular imkansız gibi görünüyordu.

"Çılgın Sultan Mehmet"
Çekilen zincirlerden karşı geçmek imkansızdı. İşte burada dehasını kanıtlayan Mehmet gemileri karadan Bizans donanmasının arkasına dolandı. Bizans'ın tüm planlarını alt üst etti.

O bir ilki başardı
İstanbul'u Macarlar, Venedikliler, Cenovalılar, Ruslar, Abbasiler ve daha bir çok devlet kuşattı. Ama sadece Sultan Mehmet aldı İstanbul'u. Artık güç bizde.

CONSTANTİNOPLE BİZİMDİR!

6 Nisan 1453 tarihinde kusatılan Constantinople fethedildi. Büyük uğraşlar sonucu Constantinople'yi fetheden II. Mehmet çok sevindi. II. Mehmet önce Ayasofya'ya koştu.

6 Nisan 1453 tarihinde kuşatma altına alınan Constantinople fethedildi. Uzun zamandır her padişah gibi Constantinople'yi isteyen II. Mehmet, sonunda fethi gerçekleştirdi.

II. Mehmet'in bu büyük fethi bütün dünyada yankılara yol açtı. Avrupa Devletleri için önemli olan Constantinople, İslam Dünyası için de önemliydi. Constantinople batıya açılan bir kapı gibiydi. Bu kapının Osmanlı'nın eline geçmesi Avrupa Devletleri'ni korkuttu.

Constantinople'nin fethi için yeni buluşlar yapan II. Mehmet zeytin yağıyla sağutmayı buldu. Ayrıca dik mermi yollu ilk silahı keşfetti. Bu güne kadar kimsenin aşamadığı surlar bu mermilerle asıldı. II. Mehmet'in uyguladığı taktikler herkesi hayrete düşürdü. Bizans'ın koruma amacıyla kilitlediği Haliç'e ulaşabilmesi için gemiler karadan karadan yürütüldü. Bizanslılar bu olay karşısında diğer devletlerden yardım sağlayıp savunmaya geçtiler. II. Mehmet'in aldığı önlemlerle bu işin üstesinden geldi. 29 Mayıs günü yapılan son taarruzda Constantinople düştü.

Constantinople'ye giren II. Mehmet'in ilk işi Ayasofya'ya gidip namaz kılmak oldu ve burayı camiye çevirdi. II. Mehmet'e "Fatih" unvanı verildi.

İstanbul'un Fethiyle İlgili Çıkarılan Gazetelerden Örnek Spor Haberleri



ŞENLİK GÜNÜ

Şenlikte atılar için hareketli bir hedef de konacak. İnsan heykeli, beline bağlanmış bir demir çubuk üzerinde duracak; eksenini çevresinde kolayca dönebilecek. Heykelin bir elinde içi taşla doldurulmuş bir torba, öteki elinde de bir daire olacak. Binici direğe hamle yapınca, hedef ekseninde dönecek ve elinde bulunan içi taş dolu torbayı biniciye vuracak. Bu darbeyi yememek için atının hızla kaçması gerekecek. Ayrıca at yarışları da düzenlenecek. Daha çok şenliklerde yapılan bu yarışların sonunda padişah, derece alanlara ödül verecek.

Yarışmalarda Sultan Mehmet'in süvarileri yani Merzifon kuvvetleri (Lahanacılar) bu güne kadar üstün başarı gösterdi ve Amasyalıları karşı galip geldi.

Ayrıca yine iki kişi sarayda nöbet tutacak. İstanbul'da alındığından artık bu nöbet onlar için büyük bir şereftir. Bakalım atılar ne yapacak yine lahanacılar mı kazanacak yoksa bamyacılar artık bu makus talihi değiştirebilecek mi?



YAĞLI GÜREŞ MÜSABAKALARI

Şenlikte yağlı güreşlerde olacak 1351 yılından beri süregelen Kırkpınar yağlı güreşleri bu sene daha eğlenceli geçecek.

Bu yıl ki ağa kim?
Ağalığa aday olan
Ve kazanabilecek 2
İsim var Şahin ve
Çulsuz Hayri. Baka

Güreşleri kim kazanacak?
Şansı en çok olan isim
Ciro Ahmet. Geçen senenin şam
piyonu olan Ciro bu seneki
dişli rakiplere karşı ne yapacak.

İstanbul'un Fethiyle İlgili Çıkarılan Gazetelerden Örnek Makaleler

İSTANBUL BİZİM!!

İstanbul alındı. Artık İstanbul bizim. Geride kalan ganimetler, binalar, yollar her şey bizim. Boğazlardan biz faydalanacağız. Bizans da yıkıldığından batıda durmadan ilerleyeceğiz. Kültürümüz gelişecek. Ve biz bunların hepsini o kahramana borçluyuz. "Sultan 2. Mehmet". Artık o "İstanbul Fatih". Kimsenin alamadığı ama düşlerinde yatan o müthiş şehrin fatihi. Ve artık onun adı "FATİH SULTAN MEHMET". Onun hayatına şöyle bir bakarsak daha küçük yaşta tahta geçmiş. Dehasını o yaşta kanıtlamış birisi. Şimdi de bizim en büyük kahramanımız. Son olarak İstanbul'un Fethi kutlu olsun ve yaşasın FATİH SULTAN MEHMET.

İSTANBUL EKONOMİYİ ÇOŞTURDU

İstanbul artık bizim. Artık o güzel yerlerden biz de faydalanacağız. Boğazların kontrolü bizim elimizde. O doğal ve tarihi güzelliklerin hepsi bizim. Yararlanmasını bilirsek ekonomimiz adeta coşacak. Taşı toprağı altın İstanbul artık Türklerindir ve bunun değerini bilmeliyiz. Bu sayede hem devletimiz hem de devletimiz rahatlayacak. Ganimetlerini bırakıp kaçtılar ve onların hepsi, altınlar, gümüşler, saraylar, binalar her şey ama her şey bizim. Yani 2. Mehmet'e bir teşekkür borçluyuz. İstanbul'u alan bu zeki insana bence 2. Mehmet değil "FATİH SULTAN MEHMET" denmelidir. Çünkü o kimselerin alamadığı o nadide şehri İstanbul'u aldı. Benim gördüğüm en muhteşem kahraman ve cengaver. Basacağı yeni altın sikkelerde çok yerinde bir karar. Bu ganimetler ve zenginliklerle ülkemiz yükseliş devrine girecek gibi. Ve bence 2. Mehmet bir çağı kapayıp bir çağı açacak gibi...

FETİH ŞENLİKLERİ

Yine bir Merzifon-Amasya kapışması... Atlar, oklar insanlar şenlikler yine hat safhada. İstanbul'un da alınması ile bir başka olacak bu şenlikler eğlenceler. Neyse konumuza dönelim. Merzifonlular ve Amasyalıları namı değer lahanacılar ve bamyacılar... Bu güne kadar yapılan tüm yarışmalarını büyük çoğunluğu lahanacıların üstünlüğü ile sonuçlandı. Lakin bamyacılar da hiç pes etmediler. Bu iki grubun kapışmaları çok zevkli oluyor doğrusu. Hele askerlerin saray kapısında nöbet tutması onların en güzel anlarından biridir. Her şenlikte iki gruptan birer kişi nöbet tutar o günün anısına. Kim bilir belki de artık İstanbul'da tutacaklar nöbetlerini. Bence ilerde bu yiğitlerin anısına dokumalar çiniler yapılacak belki anıtları dikilecek. Kimileri orduya gidecek kimileri evine... Ama ne olursa olsun onlar birer kahraman benim gözümde. Onların değeri bilinmeli, şimdi ve gelecekte ...

İstanbul'un Fethiyle İlgili Çıkarılan Gazetelerden Örnek Gazete İlanları

<p>TOPÇU ARANIYOR ÖZELLİKLERİ: 1.Kısa boylu 2.Deneyimli 3.Çok güçlü</p>	<p>MİMAR ARANIYOR Ayasofya kilisesini Cami'ye Çevirecek deneyimli bir mimar araniyor.</p>	<p>MÜDERRİS ARANIYOR Yeni açılan medresemizde tecrübeli müderris arıyor.</p>
---	---	---

VEFAT

Bursa ili Kozaklı, Kantonu, Ahmet Paşa
 Hakkın rahmetine kavuşmuştur.
 Cenazesi bugün ikindi namazına müteakip,
 Ulu Camiden kaldırılıp şehir mezarlığına
 Defnedilecektir.
 Destve okrabalarına duyurulur.

Kantonu, Veli

SATILIK ARSA

Konluca sirtlarında
 Denize 100m İmarı yapılmış
 Dağ ve deniz manzaralı.
 Satılık arsa fiyatla anlaşılır.
 Müracaat: Konyalı Mehmet Paşa

İŞ

Sultan Mehmet'e yardımcı olacak
 Her türlü sanatı bilen sanatkar alınacaktır.
 Müracaat: Saray başkatibi
 Ücreti dolgunudur.

SATILIK KAĞNI VE AT ARABALARI

Çok iyi durumda az kullanılmış.
 Her birinde iki at ve dört olan
 At ve öküzleri bakımlı semiz
 Yul ve insan taşımaya hazır.

Sorularla Yazdıkları Tarihi Belgesel Niteliğinde Makale Örneği

Fatih Neden sefere çıktı?

Fatih Sırbistan seferine çıkmaya karar verdi. Eflâk beyliği daha, "önceden Osmanlılara bağlıydı. Eflâk beyinin vergilerini ödememesi ve Türk elçilerini öldürmesi" üzerine Fatih sefere çıktı.

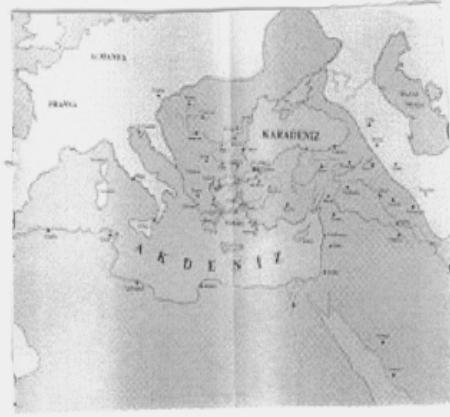
Kısa zamanda Eflâk'ı aldı.

Burayı Osmanlı yönetimine bağladı.

Buraya yapılan üç sefer sonunda Belgrad şehrinin dışında bütün Sırbistan Osmanlı ülkesine katıldı.

Eflâk alındıktan sonra

Osmanlı yönetimine bağlandı. Bir müddet sonra Eflâk (1462) ve Bağdan (1476) Osmanlı yönetimi altına alındı.



Fatih zamanındaki sınırlar.



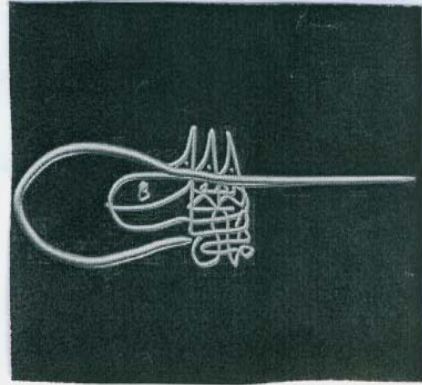
Fatih zamanındaki sınırlar.

Boğdan Ne Yönetimi Altına Alındı?

Fatih, fırsat buldukça Macarlarla anlaşır Türkiye'ye saldıran Sırlar üzerine düzenlediği üç sefer sonunda Belgrad dışında bütün Sırbistan'ı ve kıydaki bir kaç kalenin dışında Mora'yı ve Atina'yı fethetti.

Macarlarla anlaşan Sırlar fırsat buldukça Osmanlılara saldırıyordu. Boğdan da Osmanlı yönetimi altına alındı. Fatih Mora yarımadası üzerine de iki sefer yaptı. Sultan Süleyman bu memleketin prensi olan Raresç'in durumundan memnun olmadığından buraya sefer açtı.

Burayı Osmanlı yönetimine bağladı. Daha sonra Boğdan da Osmanlı yönetimi altına alındı. (1476)



Fatih'in Turası



Fatih Sultan Mehmet

Mora Yarımadasının Alınması Bize Ne Kazandı?

Mora'nın iki despotu, Patras'ta Thomas ve Mistra'da Demetrios, vergilerini ödemede yıllardır gecikmiş durundaydılar. Teselya'ya gitmek üzere, 1458 nisanında Edirne'den ayrılan II. Mehmet, vergilerini ödemelerini hatırlattı onlara. Emirine yonit gelmeyince Mora'ya adım attı. Korinthos önünde bir birlik bırakarak, güneye girdi daha sonra kuzeybatıya döğrulüp birçok yerin teslim olmasını kabul ederken, başkabrınıda yakıp yıkmıştır.

6 Ağustos 1458'te halkın istediğı vergi vermeye bağlı ööpürkölğü karşılığında, Osmanlılar Akrokorinthos kalesine girdiler. Despotlar adına bir korış anlaşması yaptılar. Despotlar, yükümlü oldukları verginin dışında, sultanın fethettiğı bütün kent ve kalelerle, ordularının girmiş olduğı toprakları Babiali'ye karakacaklardı. Antik Mora'nın büyük bir bölümü Osmanlıdır.



Viyana'da Ne Oldu?

Osmanlılar 15. yüzyılın başından beri Avrupa topraklarında hızla ilerlemeye başladı. Bu durum sınır komşusu olan Avusturya'yı ürküttü. Osmanlı bu topraklardan gitmedikçe rahat edemeyeceklerini düşünüyorlardı. Bu nedenle Avusturya Dükü I. Ferdinand Macaristanın başkentine girdi. Ferdinand kendisini krâk ilan etti. Basna ve çevresinde içine olan geniş bir alanı Osmanlı'dan istedi. Bu nedenle Kanuni yeni bir sefere çıktı.

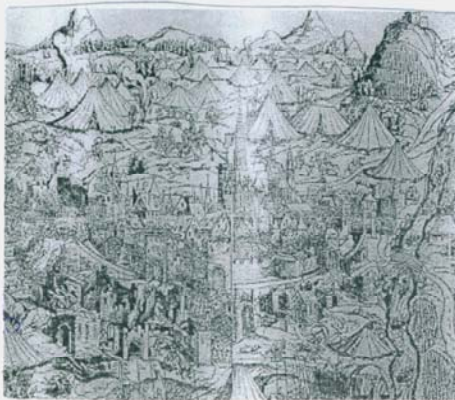
Kanuni, kısa süren bir kuşatmanın ardından Budin'i aldı. Viyana'ya geldi. Kuşatma altına aldı. Fakat Ferdinand vaziyeti öğrenip savunmayı güçlendirdi. Kuşatma; erzak sıkıntısı, cephanenin yetersizliği vb. nedenlerle kaldırıldı.



Kanuni Viyana Kuşatmasında



Kanuni Viyana Önderinde

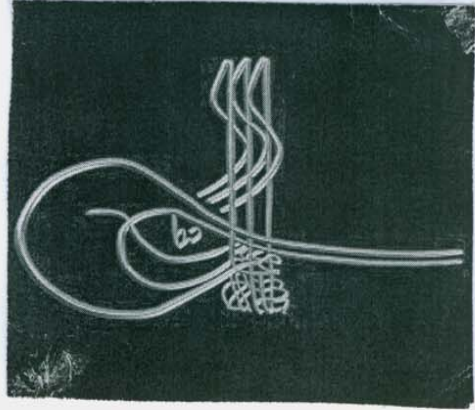


I. Viyana Kuşatması

Almanya Seferi Niçin Düzenlendi?

Osmanlı ordusunun geri dönmesini fırsat bilen I. Ferdinand Budin'i yine kuşattı.

Bu olaylar karşısında Kanuni Sultan Süleyman, Fortken'le hesaplaşmak için direkt Almanya üzerine yürümeye karar verdi. Bu sefer için yola çıkan Kanuni Sultan Süleyman, Fortken'le bir türlü karşılaşamadı. Bu arada doğu sınırlarında oluşan İran'la savaş ihtimali Kanuni'yi Ferdinand'ın istediği kabul etmeye yönlendirdi. Yapılan bu antlaşmaya göre; Ferdinand, Kanuni'nin üstünlüğünü kabullenecek, Venedik'in krallığını tanıyıp, her yıl düzenli olarak vergi verecek. Ayrıca Ferdinand, Osmanlı Sadrazamıyla denk tutulacaktı.



Kanuni'nin Turası



Kanuni Sultan Süleyman

Mısır Seferiyle İlgili Yazdıkları Sefer Günlüğü Örnekleri

22-Ağustos-86

Sevgili günlüğüm,
Bugün sabah erkenden komutanımız geldi ve Mısır üzerine sefere çıkacağımızı ve arabalar hazırlanıp dışarı gelmemizi söyledi. Öyle olacak ki söylentiler doğrudur. Gerçi bu söylentileri de biri ayrı birayn söylüyordu ya neyse.

Hemen hazırlanıp dışarı çıktık. Ulu Hanımız geldi. Atlarımızdaki düşüncelerin doğru olması için neden sefere çıktığımızı söyledi.

Yollara düştük gidiyoruz Hanımız bil elai yolda ve Gansu Gavri'ye Mercü-dobik'ta karşılaşılabileceğini bildirmiş. Bakalım orada kim öle, kim kalsın.

Allah, hakkımızda hayırlısı neyse, onu versin.

Osman Gavs.

1- Ocak -1517

Sevgili günlüğüm,
Mercü-dobik savaşını kazandık Şam'i aldık. 30y kadar dir buradayız. Dugumlarımıza göre kansu Gavri' olmuş yerine de Tomanbay gelmiş. Bunun üzerine Hanımız elai göndermişti ya öldüklerini duyduk Hanımızla ondan dolayı 15 Aralık'ta yola çıktık. Mısır'a.

Yollara düşmüş gidiyorduk ki ucaşuz buca ksız bir cül çıktı korsımıza. Sina Cülü. Önceleri kimse geçene miş bu cülü. Bunu duyunca bizimkiler geri dönelim olürüz burda dediler. Han da veziri idam ettirdi ve sesler kesildi.

Bizim Hanımız ne kadar iyidir. O coraklıkta u- gidiyorduk. Hanımız otından indi. Biz de in dik. Hanımız dağ çok korkardı. Kimse niye diye sormaya cesaret edemedi. Sonunda arkadaşına sordurttuk. Hanımızın cevabı, biz çok etkiledi, "Önde Resûrullah yaga giderken ben nasıl ata binerim?" Oysa biz hiçbir şey görmüyorduk. Bir de baktık ki yağmur yağıyor. O anda herkesi bir mutluluk sarıldı. Ve sonunda Mısır'a vardık.

Allah, Hakkımızda hayırlısını vere.

Osman Gavs.

15 Eylül - 1977

Sevgili günlüğüm,

Kahireye yakın bir yerde konaklıyorduk. Memleketliler karşı harekete başladı ve Ridaniye'ye taşıdık.

Ridaniye savaşı'nı da kazandık. Bunun üzerine senliklerde Kahireye girdik.

Geri dönüyoruz. Yanımızda Kutubal Emanetler de başkente gidecekmiz. Yakulub simdiik sessiz ama her kesin yüzünden mutluluktan gözler ve hepimiz bu seferin sonuçlarını biliyoruz.

Bu arada anamı, babamı da çok özledim. Uzun zaman oldu görmeyeli. Bu seferde dinedim hemen gidip ellerini öpeceğim. Babalığım anlar nasıl?

Allah her zaman hakkımızda hayırları versin!

Osman Cavus

Kitaplardan ve İnternette Yaptıkları Araştırmalar

KIBRIS'IN ALINMASI

Kıbrıs, Doğu Akdeniz'in en büyük adasıdır. Coğrafi bakımından çok önemli bir yere sahiptir. O tarihte Kıbrıs Venediklilerin elinde idi. Venedikliler adayı üs olarak kullanıyor ve zaman zaman Türk gemilerine saldırıyorlardı. Suriye ve Anadolu arasındaki ticaret yollarını güvenliği için Kıbrıs'ın alınması gerektiriyordu. Bir yıl süren kuşatmadan sonra Kıbrıs ele geçirildi. Akdeniz ticaret yolunun tam güvenliği sağlandı, Türk filosu buraya getirilerek yerleştirildi.

Kıbrıs'taki Venedikli korsanlar, Anadolu ve Suriye kıyılarında saldırıyorlardı. Üstelik Kıbrıs halkını iyi davranmıyorlardı. Bu sebeplerle Lala Mustafa Paşa komutasındaki güçlü bir donanma ile Kıbrıs'ı fethedildi. (1571) Bizans imparatoru Niketas Paşa, 970'de adayı geri almaya muvafık oldu. Kıbrıs krallığı, donanmasıyla Anadolu ve Suriye sahiplerini tehdit ederek müslüman gemilerine zarar verdi. Hatta 1366'da bir ordu ile İskenderiye limanını bile krallığın işgaline uğratmıştı.

Venedik Cumhuriyeti Kıbrıs seferinin kaldırıldığını daha önce öğrenmiş ve İstanbul'daki elçileri Barbaro, seferi önlemek için her çabaya girişmiş ise de başarılı olamamıştı.

Kaynak: 7. Sınıf
Tüm dersler kitabı



Ana Sayfa > İstanbul'un Fethi

İstanbul'un Fethi

Osmanlı sultanlarından İkinci Mehmed Hanın, 29 Mayıs 1453'te, Bizans İmparatorluğunun başşehrini alması. Tür mefkûresinde çok önemli bir yer işgal eden İstanbul'un fethi, İslâmiyet'le birlikte ortaya çıkan mukaddes bir idea kızı elma, yani yüce bir gayedir. Bu ulvî gaye uğruna önce Araplar, sonra da Türkler, İstanbul surları önünde sev can verdiler ve şehadet mertebesine kavuştular.

İstanbul, 1453 tarihine kadar birçok defalar, çeşitli millet, devlet ve topluluklar tarafından kuşatılıp, işgal edildi. Peygamber efendimizin; "İstanbul muhakkak fethedilecektir. Bu fethi yapacak hükümdar ne güzel hükümdar ve askerleri ne güzel askerlerdir" hadîs-i şerîfi, bütün İslâm hükümdar ve kumandanlarının bu şehri fethetmek arzu gayretlerini harekete geçiriyordu. Müslümanlar, "Feth-i Mübin'i gerçekleştirmek için pek çok teşebbüste bulund

Onuncu yüzyılda, en son ve mütekâmil din olan İslâmiyet'i büyük topluluklar hâlinde kabul eden Türkler, aynı şe imanla, İstanbul'un fethini ulvî bir gaye olarak benimsediler. Danışmendnâme'deki gazâ menkıbeleri ve kahrama destanlarını okuyarak maneviyatlarını yükselten Türkler, askerî ve siyasî harekâtlar için hazırlanıyorlardı. On biri yüzyıldan itibaren Anadolu'ya yapılan Selçuklu akınlarının hedefi, İstanbul yolunu tutmaktı. 1071 Malazgirt Zafer Anadolu'ya yerleşen Türkler, iki yıl sonra Marmara Denizinden başka, Boğaziçi'nin Anadolu sahillerine kadar bütü yerlere hakim olup, İstanbul'u tehdide başladılar. Bizanslılar, Papa dahil bütün Hıristiyan devletlerden, Türk-İslâr fütuhata karşı her türlü yardım talebinde bulundular. On birinci yüzyılın sonlarında, Papalığın öncülüğünde, Hıristiyanlığın mukaddes beldelerini Müslümanlardan kurtarmak ve Türkleri Anadolu'dan atmak için yapılan Haçlı seferleri, İstanbul'un fethini geciktirdi.

Osman Gazi (1281-1326) tarafından kurulan Osmanlı Devleti, hükümdar ve askerleri, hadîs-i şerîflerle müjdelen gayeyi gerçekleştirmek şerefine mazhar olmak arzusuyla faaliyetlerde bulundular. Osman Gâzinin, ölüm döşeğinin Orhan Gazi'ye; "İstanbul'u al gülzâr et" diyerek vasiyette bulunması, İstanbul'un, gönlünde nasıl yer ettiğini gös bakımından pek mânîdardır.

İstanbul fethinin "ilâhî bir vaad" olduğu inancını taşıyan Osmanlılar, ısrarla bunun üzerinde durdular. 1391'de Su Yıldırım Bayezid Han (1386-1402), şehri kuşattı. Abluka şeklinde devam eden bu kuşatma, İstanbul'da bir Türk garnizonu, mahallesi, cami, mahkeme kurulması ve kadı (hakim) bulundurulması ile her sene on bin altın haraç verilmesi şartıyla kaldırıldı. Bu şartlardan bazılarının, Osmanlıların kuşatmayı kaldırmamasından sonra Bizanslılar ta yerine getirilmemesi üzerine, İstanbul, 1395'te tekrar kuşatıldı. Haçlıların Niğbolu'ya gelmesi sebebiyle bu kuşatı gevşetildi. Yıldırım Bayezid Han, 1396 Niğbolu Zaferi sonunda, Bizanslıların Haçlılardan yardım almasını önlemek Karadeniz sahilindeki Şile'yi zaptedip, Boğaziçi'nde Anadolu (Güzelve) Hisarını yaptırdı. Şehrin teslimini isteyen E Han, isteği kabul edilmeyince, kuşatmayı tekrar şiddetlendirdi. 1397'de başlayan bu kuşatma neticesinde Bizans eski antlaşma şartlarını yerine getirmeyi kabul ettiler. Yıldırım Bayezid Hanın son kuşatması, 1400'de başlayıp, T Han'ın (1370-1405) Osmanlı hududuna girmesiyle son buldu.

1411'de Şehzade Musa Çelebi'nin şiddetli hücum ve top ateşleriyle başlayan İstanbul kuşatması, Bizans entrikası neticesinde kaldırıldı.

1422 yılında Osmanlı Sultanı İkinci Murad Han (1421-1451) tarafından dört ay kadar süren çok şiddetli taarruzla yapıldığı kuşatmada, her türlü savaş taktiği ve zamanın teknik imkânları kullanıldı. Mihaloğlu Mehmed Bey'in, 10 akıncı ile başlattığı kuşatmaya, İkinci Murad Han büyük bir orduyla katıldı. Marmara'dan Haliç'e kadar bütün karı surlarının kuşatıldığı bu seferde, Murad Han, Topkapı ile Edirnekapi üzerinde taarruzlarını sıklaştırdı. Surlara yakı tahtalardan, üzeri topraklarla örtülen siperler yapıldı. Surların yüksekliğinde demir tekerlekli vasıtalarla hareket (ahşap yapılmış yürüyen kuleler ile surlara yaklaşıldı. Kuvvetli topçu atışları ve lağım kazılmak suretiyle bütün imkâr seferber edilerek kuşatma devam ettirildi. İstanbul'un düşmesi, an meselesi hâline geldi. Bizanslılar, kadını erkek bütün ahalî ile şehri savundular. Meşhur Bizans entrikası tatbik edilerek, Anadolu'da Osmanlı'ya karşı ittifak tesis edilince, iki düşmanla uğraşmanın güçlüğünden, kuşatma kaldırıldı.

İstanbul'un son kuşatması Fatih Sultan Mehmed Han (1451-1481) tarafından, 1453'te yapıldı.

Osmanlı Türklerinin, Trakya, Boğaz ve Kocaeli Yarımadasını alması ile Bizans, İstanbul dahil birkaç şehirden ibarî kalmıştı. Toprak ve nüfus azlığına rağmen, Avrupa Hıristiyanlarının hâmsi durumunda olan Bizans, Papalığın da desteğini görüyordu. Bizans, kendisi için tehlike kabul ettiği Osmanlı Devletinin zararına çalışmaktan bir an geri durmuyordu. Anadolu Türk Beyleri, Bizans'ın entrikaları ile Osmanlı Devletine taarruz ediyorlardı.

Çocukluğundan itibaren devrin en büyük âlimlerinin önünde diz çöküp manevî bir terbiye alarak, millî kültür ve cihangirlik suuru içinde yetiştirilen Fatih, daha 1444-1446 seneleri arasında İstanbul'u fethetmek ve böylece mar müjdelere mazhar olmak idealiyle sabırsızlanıyordu. Bu sebeple, henüz on dokuz yaşındayken 1451'de ikinci def. saltanat tahtına oturur oturmaz, bu büyük idealini gerçekleştirmeye çalıştı. Fethi öncesi Bizans'ın en önemli kuvv ikmal yolu olan deniz yolunu, Osmanlı kontrolü altına almak maksadıyla; Anadolu Hisarının karşısına keşfini bizz kendisinin yaptırdı Rumeli (Boğazkesen) Hisarının yapımını başlattı. Anadolu Hisarı da tamir edilip, top verildi

Belgrad kuşatması

Vikipedi, özgür ansiklopedi


Bu madde Belgrad veya Nándorfehérvár'ın 1456 kuşatması ile ilgilidir, kale aynı zamanda 1444, 1521, 1718 ve 1788 yıllarında da kuşatılmıştır.

1453'de İstanbul'un fethinden sonra, Osmanlı sultanı Fatih Sultan Mehmet Macaristan Krallığı'nı hüküm altına almak için güçlerini toplamaktaydı. En acil hedefi Belgrad (eski Macarca *Nándorfehérvár*) kasabasının sınır kalesiydi (Macarca *végvár*). Önceki yirmi yıllık süreçte Osmanlı ile birçok savaşta bulunmuş, Valak soyundan soylu ve savaşçı lider olan, John Hunyadi, sadece bir saldırı bekliyordu.

Kuşatma sonunda büyük bir savaşa dönüştü. Hunyadi'nin komutasındaki ani karşı saldırı ile Osmanlı kampını istila etmesi sonucunda, yaralanan Fatih Sultan Mehmet kuşatmayı kaldırmak ve geri dönmek zorunda kaldı. Belgrad kuşatması "Hristiyanlığın kaderini belirlemiştir".^[1]

Papa III. Callixtus tarafından emredilen öğle çanı, Hristiyan dünyasında bu galibiyeti anmak için kullanılmaktadır.

Kaynaklar

 Wikimedia Commons'da **Belgrad kuşatması** ile ilgili çoklu ortam belgeleri bulunur.

- 8 Ekim 2006 tarihli İngilizce Vikipedi **Siege of Belgrade** maddesi (http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Siege_of_Belgrade&oldid=80197974)

- ↑ Papa Calixtus III'ün 14 Ağustos 1456'da Burgundian piskopos ile Belgrad'da Hristiyanlığın kurtarılması konulu konuşması



Tarih: 4 Temmuz-22, 1456

Yer: Belgrad

Sonuç: Macaristan zaferi

Taraflar

Osmanlı İmparatorluğu | Macaristan Krallığı

Komutanlar

Fatih Sultan Mehmet | John Hunyadi

Kuvvetler

Yaklaşık 100.000

Yaklaşık 750.000

EK-IV

**ARAŞTIRMA SÜRECİNİ YANSITAN BAZI
FOTOĞRAFLAR**



Konuya ilgilerini çekecek olan hazırlanan görsel sunuyu izliyorlar



İşbirliği grupları araştırma planlamalarını yapıyorlar



Kütüphanede araştırma yapıyorlar



Kütüphanede araştırma yapıyorlar



Teknoloji sınıfında internette araştırma yapıyorlar



“İstanbul’un Fethi” ile ilgili gazete çalışması yapıyorlar



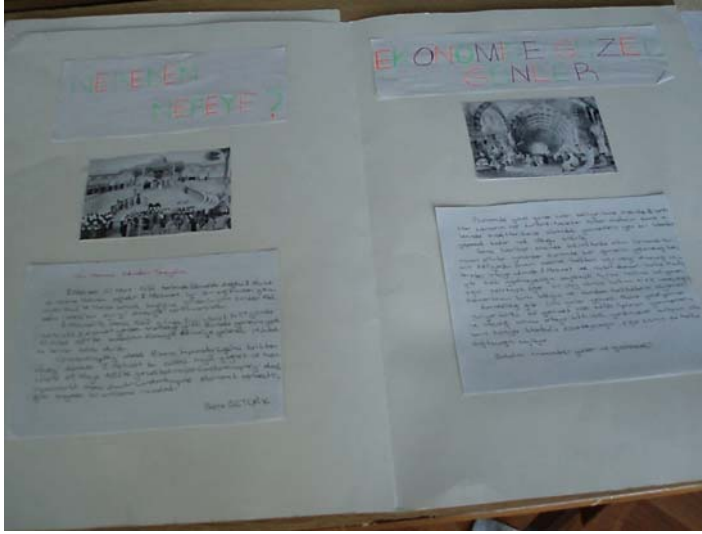
“İstanbul’un Fethi” ile ilgili gazete çalışması yapıyorlar



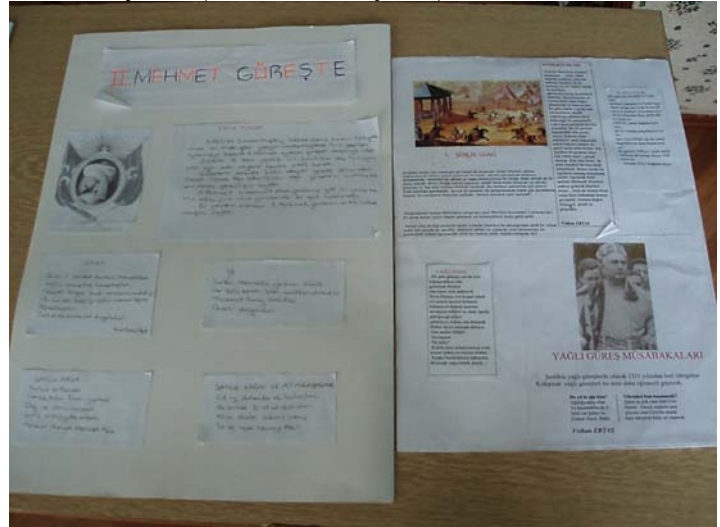
“İstanbul’un Fethi” ile ilgili hazırlanan gazeteler



Hazırlanan gazetelerden birinin iç sayfası (Ekonomi Sayfası)



Hazırlanan gazetelerden birinin iç sayfası (Ekonomi Sayfası)



Hazırlanan gazetelerden spor sayfası örnekleri



İran Seferleri ile ilgili münazara çalışması yapıyorlar



İran Seferleri ile ilgili münazara çalışması yapıyorlar



Dinleyiciler münazara çalışmasını takip ediyorlar



Mısır seferi ile ilgili sefer günlüğü çalışmasını sunuyor



Osmanlı sikkelerini inceliyorlar (Anadolu Medeniyetler Müzesi)



Osmanlı kılıçlarını inceliyorlar (Kurtuluş Savaşı Müzesi)



Çeşitli silahları inceliyorlar (Kurtuluş Savaşı Müzesi)