

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENME
STİLLERİNE UYGUN ETKİNLİKLERİN
KULLANILMASININ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME
DÜZEYİ VE KAVRAM YANILGILARININ
GİDERİLMESİ ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİNİN
ARAŞTIRILMASI**

(Doktora Tezi)

Mustafa ŞEKER

İstanbul 2010

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENME
STİLLERİNE UYGUN ETKİNLİKLERİN
KULLANILMASININ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME
DÜZEYİ VE KAVRAM YANILGILARININ
GİDERİLMESİ ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİNİN
ARAŞTIRILMASI**

(Doktora Tezi)

Mustafa ŞEKER

Danışman

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK

Öğr. Gör. Dr. Kaya YILMAZ

İstanbul 2010

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

Mustafa ŞEKER tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenme Stillerine Uygun Etkinliklerin Kullanılmasının Öğrencilerin Öğrenme Düzeyi ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesi Üzerindeki Etkililiğinin Araştırılması” başlıklı bu çalışma, 25.03.2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman 1	Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	
Danışman 2	Öğr. Gör. Dr. Kaya YILMAZ	
Üye	Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN	
Üye	Doç. Dr. Yücel KABAPINAR	
Üye	Yrd. Doç. Dr. Ali YILMAZ	
Üye	Yrd. Doç. Dr. Hamza AKENGİN	

İstanbul 2010

ÖNSÖZ

Bu araştırmayı hazırlama sürecinde her zaman desteklerini hissettiğim aileme, araştırmama her aşamadaki katkılarından dolayı danışmanım Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK ve Öğr. Gör. Dr. Kaya YILMAZ'a, değerli önerileriyle eksiklerin tamamlanmasına katkı sağlayan Doç. Dr. Yücel KABAPINAR ve Yrd. Doç. Dr. Ali YILMAZ'a ölçek geliştirme ve verilerin çözümlenmesi aşamasındaki destekleri için Yrd. Doç. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR'e, fikri desteklerinden dolayı Öğr. Gör. Dr. Özgür ŞİMŞEK'e, ölçme değerlendirme uzmanı Meliha ÇELEBİ'ye, görüşlerinden yararlandığım araştırma görevlileri Ahmet OSMANOĞLU, Hıdır KARADUMAN, Döndü ÖZDEMİR, Ahmet KATILMIŞ, Öğretim Üyeleri Yaşar KOP ve Gül TUNCEL'e, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Kastamonu Üniversitesi alan uzmanı arkadaşlarıma, özellikle ölçek hazırlama ve uygulama aşamasındaki yardımlarından dolayı Dokuz Eylül Üniversitesi'nden Arş. Gör. Dr. Meltem GÖKDAĞ'a, araştırmayı okullarında sürdürmeme izin veren eğitim kurumlarının yönetici ve öğretmenlerine, tüm akademik çalışmalarımda yanımda olan değerli dostlarıma teşekkür ederim. Araştırmanın alana katkı sağlaması dileğiyle...

MUSTAFA ŞEKER

ÖZET

İnsanlarda öğrenme, hayatın her aşamasında yaşam tecrübeleri sonucu gerçekleşir. Özellikle son yıllardaki araştırmalar, gizemli bir yapıya sahip olan beynin öğrenme olayındaki işlevlerini daha iyi açıklayacak verilere ulaşmıştır.

Eğitim kuramlarının etkisinde hazırlanan programlar, bütün eğitim ve öğretim ortamlarını şekillendirdiği gibi sosyal bilgiler dersine ait içerik üzerinde de etkili olmuştur. Türkiye’de Sosyal Bilgiler dersinde, şimdiye kadar uygulama düzeyindeki etkinliklere yeterince yer verilememesi nedeniyle bilginin yaşama geçirilmesinde güçlükler yaşandığı söylenebilir. Ancak, 2004’de yürürlüğe giren Sosyal Bilgiler dersi eğitim-öğretim programı yapılandırmacı ve öğrenci merkezli eğitim doğrultusunda yenilenmiştir.

Önemli bir ders olan sosyal bilgilerin öğrenilmesi ve öğretilmesinde kullanılacak yöntem ve tekniklerin iyi seçilmesi, hedef öğrenci kitlesinin istekleri ve niteliklerinin göz önünde bulundurulması, kullanılacak tekniklerin seçilmesinde daha dikkatli davranılmasını gerektirmektedir. Kullanılacak tekniklerin niceliğinden çok niteliğinin önemli olduğu alan uzmanları tarafından da ortaya konulmuş olup, sosyal bilgiler için en yararlı yöntem ve tekniğin kullanılmasında, alan araştırmalarına çok büyük sorumluluk düşmektedir. Bu çalışmayla, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak farklı öğrenme/öğretme tekniklerinin kullanıldığı eğitim/öğretim ortamlarının oluşturulmasının öğrencilerin sosyal bilgiler dersi öğrenme düzeyleri ile öğrenmenin yapıtaşları olan sosyal bilgiler kavramlarına ait yanılgılarının giderilmesi üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda;

- Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduğu,
- Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere öğrenme stillerine uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması ile kavram yanılgıları ön test çalışmalarında yüksek çıkan yanılgı düzeylerinin son test çalışmalarında olumlu yönde farklılaşarak azaldığı,
- Yine aynı şekilde öğrencilerin sosyal bilgiler öğrenme başarılarının ön testler bakımından düşük olduğu görülürken öğrenme stilleri doğrultusunda yapılan eğitim etkinlikleri sonuçlarına ait son test verilerine göre öğrencilerin sosyal bilgiler

başarılarında artış olduğu görülmüştür. Buna göre; sosyal bilgiler dersinin, öğrencilerin öğrenmede farklılık gösterebileceği gerçeğinden hareketle öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak yapılması ile araştırmanın deney grubunda da görüldüğü gibi daha başarılı bireylerin yetişebileceği söylenebilir.

- Öğrenme stilleri programı doğrultusunda yapılan eğitim etkinlikleri sonucunda deney grubu lehine azalan kavram yanlışlarının öğrencilerin demografik değişkenlerinin (yaş, cinsiyet, veli eğitim düzeyi ve veli mesleği) etkisinden bağımsız olduğu ve öğrenme stillerine göre oluşturulan eğitim ortamlarının bu başarı üzerinde olumlu yönde etkili gösterdiği,

- Yine aynı şekilde öğrenme stilleri programı doğrultusunda yapılan eğitim etkinlikleri sonucunda deney grubu lehine artış gösteren sosyal bilgiler başarıları üzerinde öğrencilerin demografik değişkenlerinin (yaş, cinsiyet, veli eğitim düzeyi ve veli mesleği) etkili olmadığı ve öğrenme stillerine göre oluşturulan eğitim ortamlarının bu başarının elde edilmesinde etkili olduğu anlaşılmıştır.

Buna göre; öğrenme stilleri doğrultusunda yapılan eğitim etkinliklerinin başarılı olduğu, öğrenme stillerine uygun oluşturulacak eğitim ortamlarında daha başarılı bireylerin yetişeceği, okuduğunu anlayan, anladıklarını analiz ederek yorumlayan bireylerin yetişmesi için bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasının önemli olduğu bu araştırmayla ortaya konulmuştur. Bu çalışmada; farklı öğrenme stillerine sahip ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenme düzeyleri araştırılmış, sahip oldukları kavram yanlışları tespit edilerek çözüm önerileri üzerinde durulmuştur.

ABSTRACT

Learning by human beings takes place as a result of life experiences gained at every phase of life. Especially the researches conducted in the last couple of years have provided data giving better explanations of the learning functions of human brain that, in fact, has a mysterious structure.

Programs prepared under the influence of educational theories have shaped all education platforms as well as being influential on the content of Social Studies course. Due to the fact that sufficient emphasis has not placed on the application activities in Social Studies course in Turkey, difficulties have been experienced in putting the knowledge into application. However, the Social Studies course education program, which launched in 2004, was restored as a constructivist and student-focused educational model.

It is essential to make an elaborate and more meticulous selection of methods employed in learning and teaching of Social Studies, which is a significant course, and to take the inclinations and characteristics of target student community into account. Experts of the discipline state that not the quantity but the quality of the methods utilized is more important so field surveys should be emphasized in employing the most useful method for Social Studies. This study has explored whether the construction of educational platforms where different learning/teaching methods are employed by considering individual distinctions has an impact on learning levels of students in Social Studies course and elimination of misconceptions related to notions of Social Studies, being cornerstones of learning. As a result of the study, it has been observed that:

- Students have differing learning manners.
- Misconception levels that had been found high in preliminary test studies have decreased and changed affirmatively in final test works as a result of construction of appropriate learning platforms fitting different students with different learning manners.
- While learning success levels of students that had been low as indicated by preliminary tests, final test data indicated that success levels of students increased

as a result of the educational activities relating to learning manners. Accordingly, it is possible to state that application of Social Studies course with the consideration of students' learning manners will bring in more successfully individuals.

- Notional misconceptions that decreased in favor of the experimental group as a result of the educational activities in accordance with learning manners program is independent of the effect of the students' demographic variables (age, sex, parents' education level and parents' profession) and educational platforms established according to learning manners have an affirmative impact on these success levels.

- Students' demographic variables (age, sex, parents' education level and parents' profession) have not affected the success levels in Social Studies that increased in favor of the experimental group as a result of the educational activities in accordance with learning manners program and educational platforms established according to learning manners are influential on achieving these success levels.

Hence, through the study, it has been confirmed that the educational activities executed in accordance with learning manners have been successful; more successful individuals would be raised by means of the educational platforms constructed with the consideration of learning manners; taking individuals distinctions into account is significant for raising individuals who are able to interpret and analyze what they hear or see. In this study, learning levels of primary school students with distinct learning manners in Social Studies were inquired; misconceptions they have were determined; and proposed solutions were deliberated.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar LİSTESİ.....	XI
BÖLÜM I. GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	10
1.3. Önem.....	11
1.4. Varsayımlar.....	13
1.5. Sınırlılıklar	14
1.6. Tanımlar.....	14
1.7. Kısaltmalar.....	15
BÖLÜM II. ALANYAZIN	16
2.1. Eğitim.....	16
2.2. Öğrenme.....	19
2.2.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı.....	20
2.2.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	23
2.2.3. Duyuşsal Öğrenme kuramı.....	26
2.2.4. Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı.....	27
2.2.5. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı.....	28
2.3. Öğrenme Stilleri.....	33
2.3.1. Öğrenme Stili Yaklaşımları.....	35
2.4. Sosyal Bilgiler Öğretimi.....	47

2.5. Kavram.....	56
2.5.1. Kavramların Temel Özellikleri.....	59
2.5.2. Kavramların Sınıflandırılması.....	59
2.5.3. Kavram Öğretimi	60
2.5.4. Kavram Öğrenme.....	62
2.5.5. Kavram Öğrenmeye Yardım Eden Materyaller.....	64
2.5.5.1. Kavram Haritaları.....	64
2.5.5.2. Kavram Ağları.....	66
2.5.5.3. Zihin Haritaları.....	67
2.5.5.4. Anlam Çözümleme Tabloları.....	68
2.5.5.5. Kavramsal Değişim Metinleri.....	69
2.6. Kavram Yanılgıları.....	70
2.6.1. Kavram Yanılgılarının Oluşma Sebepleri.....	78
2.6.2. Kavram Yanılgılarını Teşhis Etme.....	78
2.6.2.1. Kavramlar Hakkında Görüşme Yöntemi.....	79
2.6.2.2. Durumlar Hakkında Görüşme Yöntemi.....	79
2.6.2.3. Tahmin-Gözlem-Açıklama Yöntemi.....	80
2.6.2.4. Çizim Yöntemi.....	80
2.6.2.5. Sözcükleri İlişkilendirme Yöntemi.....	81
2.6.2.6. Test Yöntemi.....	82
2.7. İlgili Araştırmalar.....	87
2.7.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	87
2.7.2. Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar.....	97
2.7.3. İncelenen Literatürün Genel Değerlendirmesi.....	101

BÖLÜM III. YÖNTEM	103
3.1. Araştırma Modeli.....	103
3.2. Evren ve Örneklem.....	104
3.3. Verilerin Toplanması.....	105
3.3.1. Değişkenler.....	105
3.3.1.1. Bağımsız Değişkenler.....	105
3.3.3.2. Bağımlı Değişkenler.....	105
3.3.2. Geçerlilik ve Güvenirlik.....	105
3.3.3. Veri Toplama Araçları.....	106
3.3.3.1. Öğrenme Stili Ölçeği.....	106
3.3.3.2. Kavram Başarı Testi.....	108
3.3.3.2.1. Kavram Başarı Testinin Hazırlanması ve Uygulanması	108
3.3.3.2.2. Kavram Başarı Testinin Geçerlilik Analizi....	112
3.3.3.2.3. Kavram Başarı Testinin Güvenirlik Analizi....	112
3.3.3.3. Sosyal Bilgiler Başarı Testi.....	113
3.3.3.3.1. Sosyal Bilgiler Başarı Testinin Hazırlanması ve Uygulanması.....	113
3.3.3.3.2. Sosyal Bilgiler Başarı Testinin Geçerlilik Analizi.....	114
3.3.3.3.3. Sosyal Bilgiler Başarı Testinin Güvenirlik Analizi	114
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	115
3.5. Etkinlik Uygulaması	115
3.5.1. Araştırma Gruplarının Öğretim Etkinliklerinin Hazırlanması ve Uygulanması	116
3.5.1.1. Kontrol Grubuna Uygulanan Öğretim Etkinliklerinin Planlanması, Hazırlanması ve Uygulanması	116

3.5.1.2. Deney Grubuna Uygulanan Öğretim Etkinliklerinin Planlanması, Hazırlanması ve Uygulanması	117
BÖLÜM IV. BULGULAR	121
BÖLÜM V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	157
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	157
5.2. Öneriler.....	162
5.2.1. Öğrenme Stilleri Açısından Öneriler.....	162
5.2.2. Kavram Yanılgılarının Giderilmesi Yönelik Öneriler.....	163
5.2.3. Sosyal Bilgiler Öğrenme Düzeyleri Yönünden Öneriler.....	164
KAYNAKÇA.....	165
EKLER.....	193

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğrenme stili yaklaşımının teorik boyutları

Tablo 2. Görsel Öğrencilerin Özellikleri

Tablo 3. İşitsel öğrencilerin özellikleri

Tablo 4. Kinestetik (hareketsel) öğrenci özellikleri

Tablo 5. Güdü Alt Ölçeklerinin Tanımları, Örnek Madde ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Tablo 6. Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışması Sonuçları

Tablo 7. Kavram Başarı Testinin Pilot Uygulama Aşamaları

Tablo 8. Kavram Yanılgısının Tespitine Yönelik Hazırlanan Testteki Kavramların Veriliş Biçimini Gösteren Örnek

Tablo 9. Araştırmaya katılan Deney ve Kontrol Grubu öğrencilerinin Öğrenme Stillerine göre Dağılımı

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerine göre Dağılımı

Tablo 11. Öğrenme Stillerinin Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Dağılımını gösteren Bağımsız Grup T testi Sonuçları

Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine göre Dağılımı

Tablo 13. Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Cinsiyet Değişkeni arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaş Değişkenine göre Dağılımı

Tablo 15. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine ait verilerin Yaş Değişkenine göre Dağılımı

Tablo 16. Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Yaş Değişkeni arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Veli Mesleği” Değişkenine göre Dağılımı

Tablo 18. Öğrenme Stilleri ile Veli Mesleği Değişkeni arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 19. Öğrencilerinin “Veli Eğitim Düzeyi” Değişkenine göre Dağılımı

Tablo 20. Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Veli Eğitim Düzeyleri arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 21. Öğrencilerin Veli Mesleği Değişkenlerine göre Eğitim Düzeylerinin Dağılımı

Tablo 22. Öğrenci “Yaş, Cinsiyet, Veli Mesleği, Veli Eğitim Düzeyi” Değişkenlerinin Öğrenme Stili Puanları Üzerindeki etki durumu gösteren Çok Yönlü Varyans Analizi

Tablo 23. Kavram Yanılgıları Ön test Değerlerinin Cinsiyet Değişkenlerine göre Shapiro-Wilk-W Testi ile Analizi

Tablo 24. Kavram Yanılgıları Son Test ile Cinsiyet Değişkeni arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 25. Kavram Yanılgıları Ön test Değerlerinin Yaş Değişkenlerine göre Shapiro-Wilk-W Testi ile Analizi

Tablo 26. Öğrenci Kavram Yanılgıları Son Testler ile Yaş Değişkeni arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 27. Kavram Yanılgıları Ön test Değerlerinin Veli Eğitim Düzeyi Değişkenlerine göre Shapiro-Wilk-W Testi ile Analizi

Tablo 28. Kavram Yanılgıları Son Testler ile Veli Eğitim Düzeyi Değişkeni arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 29. Kavram Yanılgıları Ön test Değerlerinin Veli Mesleği Değişkenlerine göre Shapiro-Wilk-W Testi ile Analizi

Tablo 30. Kavram Yanılgıları Son Testler ile Veli Mesleği Değişkeni arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 31. Öğrencilerin “*Yaş, Cinsiyet, Veli Mesleği ve Veli Eğitim Düzeyi*” Değişkenlerinin Kavram Yanılgılarına etki durumunu gösteren Çok Yönlü Varyans Analizi

Tablo 32. Sosyal Bilgiler Ön test Değerlerinin Yaş Değişkenlerine göre Shapiro-Wilk-W Testi ile Analizi

Tablo 33. Sosyal Bilgiler Öğrenme Düzeyi Son testler ile Yaş Değişkeni arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 34. Sosyal Bilgiler Ön test Değerlerinin Cinsiyet Değişkenlerine göre Shapiro-Wilk-W Testi ile Analizi

Tablo 35. Sosyal Bilgiler Öğrenme Düzeyi Son testler ile *Cinsiyet* Değişkeni arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 36. Sosyal Bilgiler Ön test Değerlerinin Veli Eğitim Düzeyi Değişkenlerine göre Shapiro-Wilk-W Testi ile Analizi

Tablo 37. Sosyal Bilgiler Öğrenme Düzeyi Son testler ile *Veli Eğitim Düzeyi* Değişkeni arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 38. Sosyal Bilgiler Ön test Değerlerinin Veli Mesleği Değişkenlerine göre Shapiro-Wilk-W Testi ile Analizi

Tablo 39. Sosyal Bilgiler Öğrenme Düzeyi Son testler ile *Veli Mesleği* Değişkeni arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 40. Öğrencilerin “*Yaş, Cinsiyet, Veli Mesleği ve Veli Eğitim Düzeyi*” Değişkenlerinin Sosyal Bilgiler Öğrenme Düzeyi üzerindeki etki durumunu gösteren Çok Yönlü Varyans Analizi

Tablo 41. Sosyal Bilgiler Öğrenme Düzeyi Deney/Kontrol Grupları Ön Test Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Tablo 42. Sosyal Bilgiler Öğrenme Düzeyi Kontrol Grubu Ön test/Son test Eşleştirilmiş Grup T testi Sonuçları

Tablo 43. Sosyal Bilgiler Öğrenme Düzeyi Deney Grubu Ön test/Son test Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları

Tablo 44. Sosyal Bilgiler Öğrenme Düzeyi Deney/Kontrol Grupları Son test Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Tablo 45. Kavram Yanılgıları Deney/Kontrol Grupları Ön test Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Tablo 46. Kavram Yanılgıları Kontrol Grubu Ön test/Son test Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları

Tablo 47. Kavram Yanılgıları Deney Grubu Ön test/Son test Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları

Tablo 48. Kavram Yanılgıları Deney/Kontrol Grupları Son Test Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Tablo 49. Öğrenme Stilleri Ölçeği

Tablo 50. 2007–2008 Eğitim Öğretim Yılı 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarından Alınan Kavramların Yanılgı Düzeylerine Göre Kullanılabilirlik Derecesi

Tablo 51. 2007–2008 Eğitim Öğretim Yılı 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Düzeylerinin Tespitine Yönelik Hazırlanan Soruların Kullanılabilirlik Derecesi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Küreselleşen ve hızla değişen dünyada, bilim, teknoloji ve beşeri hayatta meydana gelen hızlı gelişmeler, yaşam biçimini önemli ölçüde etkilemiş, bilginin üretilmesi ve kullanılması noktasında çok önemli gelişmelere sahne olmuş, meydana gelen bu gelişmelere uyum sağlayabilmek için eğitimin değeri gün geçtikçe daha da iyi anlaşılır duruma gelmeye başlamıştır.

Geçtiğimiz yüzyılın ikinci yarısından sonra yaşanan teknolojik, ekonomik, sosyal ve siyasal gelişmeler, tüm dünyayı tarihte görülmemiş bir değişim ve gelişim sürecinin içine sürüklemiştir. Eğitim de bilim ve teknolojinin etkisiyle bu süreç içerisindeki yerini almıştır. Değişik alanlarda yaşanan gelişim ve değişimler, bireyin özellikleri, yeterlilikleri ile öğrenme faaliyetlerindeki değişimi de gerekli kılmıştır. Bu nedenle eğitimde bireysel, ulusal ve küresel boyutlarda sürekli bir gelişim ve değişim sağlamak zorunlu hale gelmiştir (Alkan, 2001).

Bireylere kazandırılması gereken nitelikler değişmekte ve ülkeler, eğitim sistemlerini bu noktada sorgulamaktadır.

Bununla birlikte ülkeler, güçlü bir gelecek oluşturmak için tüm değişimlerin ilk aşaması olan eğitime daha fazla katkı sağlayarak gelişim ve değişimleri takip etmek zorunda kalmaktadırlar.

Bireylerin bu değişim sürecine uyum gösterebilmesi ve bu süreci geliştirebilmesi için sahip olması gereken nitelikleri şu şekilde sıralanmıştır;

- Düşünme yollarını bilip uygulayabilme,
- Sorun çözebilme,
- Araştırma yapabilme,
- Bilgiyi yaratıcı biçimde kullanabilme,

- Bilgi ve teknoloji üretebilme (Özer, 1998).

Bireylerin bu niteliklere sahip olmaları ise etkili bir biçimde gerçekleştirilecek olan eğitim uygulamalarından geçmektedir.

İnsanlığın yaşamının eğitim yoluyla geliştiği kabul edilen evrensel bir gerçekliktir. Eğitim insanın bireysel, çevresel ve sosyal yönlerden başarıya ulaşmasında; barış, özgürlük, sosyal adalet ve evrensel bütünlük ideallerine erişmesinde temel araçtır. Ayrıca eğitim; toplumsal ve ekonomik kalkınmanın da itici bir gücü olarak tüm sektörleri etkilemektedir. Eğitim, insanın bireysel hedeflerine, yaşamsal sorumluluğuna, tüm yetenek ve potansiyellerinin oluşmasına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle eğitimde bireysel, ulusal ve küresel boyutlarda sürekli bir gelişim ve değişim sağlamak gereklidir (Alkan, 2001).

Çağımız bilgi çağıdır ve bilgi çağının en önemli özelliği, bilgi biriktirip depolamak değil, bilgiyi üretmek veya üretilmiş bilgiye en hızlı ve kolay bir şekilde ulaşmak ve onu etkin bir şekilde kullanmaktır. Bir diğer deyişle, öğrenmede nicelikten ziyade nitelik ve hız faktörleri ön plana çıkmıştır. Bu durum doğal olarak öğrenmenin nitelik ve hızına ilişkin "nasıl" sorusunu gündeme taşımıştır.

Eğitim, uygulamalı bir bilim dalıdır. Bu nedenle eğitim problemlerine masa başında ve kâğıt üzerinde değil, problemin kaynağında, okulda veya eğitim sisteminin bütününde çözüm aramak gerekir. Eğitim sisteminde ortaya çıkan problemlerin çözümü, bir ülkede izlenen milli eğitim politikasına, okuldaki öğrencinin davranışa dönüştürmesi söz konusu olan eğitim programlarının geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır (Varış, 1996).

Öğrenme, kendiliğinden gerçekleşebildiği gibi "eğitim" süreci içerisinde çeşitli biçimlerde eğitim programları hazırlanarak da gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Varış (1996), eğitim programlarını geliştirmenin temelinde, sosyo-kültürel ve bilimsel-teknolojik dinamizmin günden güne daha nitelikli insan gücü gerektirmesinin yattığını ileri sürer. Çeşitli alanlardaki dinamizm eğitim programlarının da dinamik olmasını gerektirir. Öyle ki Saylor, Alexander ve Lewis (1981) bu eğitim programını; "bireylere öğrenme yaşantılarını kazandırma planı" biçiminde ifade etmektedir. Eğitim programı, öğrencilere bilgi ve değer kazandırmayı amaçlayan, onların becerilerini ve tutumlarını geliştirmeyi

içeren, formal ve informal olarak nitelendirilebilen içerik ve işlemlerin tümüdür (Doll, 1996). Eğitim programları, nitelikli insan gücü yetiştirmeye hizmet etmeli, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinimsel özelliklerini geliştirici nitelikte olmalıdır (Jansen, 2004). Diğer bir deyişle, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir.

Eğitim programının temel öğeleri arasında dinamik bir ilişki vardır ve bu ilişkiden dolayı eğitim programının bir ögesinde yapılan bir değişim programın tümünü etkiler (Demirel,2003). “Program geliştirme”, gerek okul içinde gerek okul dışında, Milli Eğitim Bakanlığı ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümüdür. Eğitim programlarının uygulanmasında en iyi sonuçları almak üzere yapılan etkinliklerin tümü program geliştirme kapsamına girer (Varış, 1996).

Davranışçı kuram doğrultusunda genel anlamda davranış değiştirme süreci olarak nitelenen eğitim, insanın kişiliğini besleme süreci ve insan sermayesine yapılan yatırım olarak kabul edilmektedir (Senemoğlu, 2002).

Davranışçı kuramı temel alınarak oluşturulan eğitim ortamlarının bir fabrikaya benzetildiği uygulama ve teknikler geliştirilmiştir. 1998 Sosyal Bilgiler programını şekillendiren geleneksel eğitimin hedefinde yer alan mezunları ve diplomaları ürünler, bu ürünlerin oluşması için gerekli merkezi ve hiyerarşik okul yönetimi, bürokratik okul süreci, hatları önceden belirlenmiş zaman kullanımı (okul süresi, ders saatleri, dinlenme araları), bireyler için başkaları tarafından düzenlenmiş eğitim türleri, eğitim aşamalarının kesin hatlarıyla birbirinden ayrılması, belli bir sıra ve düzende bu aşamalarda yükselme, eğitim programının katı çizgilerle belirlenmiş olması gibi öğeler eğitimciler tarafından bilinmektedir. Bu örnekten yola çıktığımızda, Frederick Taylor’ın, bu yüzyılın başında işletmeler için düzenlemiş olduğu mekanik ya da makine imgesinin mükemmel bir örneğinin eğitim ve okul örgütlerine uyarlandığını ve neredeyse elli yıldan fazla bir süredir de eğitimin her alanına yansındığını görüyoruz (Şimşek, 1997).

Bireylerin bilgiyi kullanabilmeleri ve öğrenme becerilerine sahip olmaları, öncelikle “öğrenmeyi öğrenmesi”, içinde bulunduğumuz bilgi çağına ayak uydurabilmeleri için gereklidir. Diğer bir ifadeyle, “yaşam boyu öğrenme” içinde

bulunulan çağın bir gereğidir ve yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için öğrencilerin, öğrenmeyle ilgili çeşitli taktik, teknik, beceri ve bilişsel özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998). Bu özellikler de bireylere sunulacak kaliteli bir eğitim ile mümkündür.

Bilgi toplumunun yeni üretim dinamikleri, toplumsal yaşamın geleneksel anlayışlarını, yerleşik kurumların yapı ve içeriklerini değiştirdiği gibi eğitim anlayışında da değişiklikleri gerektirmiştir. Günümüzde artık eğitim kavramına bakış farklılaşmış ve “insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci” yerine, Comenius, J. Dewey ve Piaget gibi eğitim kuramcıları tarafından “insanların öğrenme ihtiyaçları ve deneyimlerine göre kapasitelerinin artırılmasını sağlamak” olarak ele alınmaya başlanmıştır (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976). Bu süreçte eğitimin yeni tanımı şöyle yapılabilir; “Eğitim, kişide kendi öğrenme profili hakkında farkındalık meydana getirilmesi yoluyla, daha üst zihinsel yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmesi ve bu arada da değişen çevresel koşullara uyum gösterebileceği bilgi, beceri ve davranışları sürekli olarak güncelleyebilmesi için uygun öğrenme ortamlarının yaratılması sürecidir” (Hesapçıoğlu, 2001).

Sürekli değişim içinde bulunan dünya, yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan, bunun yanında kendi üzerine düşen görevlerin de farkında olan bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bir toplumun çağdaş toplumlar düzeyine ulaşması için; bilgilerin, inançların ve duyguların bireylere doğrudan aktarılması yeterli değildir. Günümüzde bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Eğitim; pozitif düşünen, algılama ve sorun çözme yeteneği gelişmiş öğrenmeyi öğrenebilen yüksek nitelikli, bilgi çağı insanının yetiştirme sorumluluğunu üstlenmiştir. Bu sorumluluk ancak çağın getirdiği değişimi doğru yorumlayan bilimsel bir eğitim planlama süreciyle gerçekleştirilebilir (Tuzcu, 2004). Eğitim-öğretim süreci planlanırken mutlaka bireyin özellikleri, yaşadığı çevre, kültürel özellikleri, ekonomik yapısı ve yaşantı alanı göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü eğitim, kişinin yaratıcılığına, problem çözme becerisine, özgür

düşünebilmesine, eleştirmesine, kendine özgüven duymasına, etik normlarında estetik bir ruh oluşturmaya yardımcı olmalıdır.

Çömek (2003) tarafından aşağıda verilmekte olan eğitimin amaçları, eğitimin ne olduğunu en iyi biçimde açıklamaktadır.

Eğitim amaçları;

1. Bireyin yeteneklerinin dengeli ve sonuna kadar gelişmesini sağlamak.
2. Bireye gerekli bilgi, beceri, olumlu davranışlar ve iyi alışkanlıklar kazandırmak.
3. Bireyin kişiliğini kurabilmek.
4. Bireyin sorun çözebilme becerisini geliştirmek.
5. Ülkesine ve insanlığa iyi insan yetiştirmek.
6. Bireyi içinde bulunduğu zamana ve gelecek yaşama hazırlayabilmek.

Eğitim, bireyin okul dışında ve içinde yaşam boyu edindiği tecrübelerin (öğrenmelerin) bütününe kapsamaktadır. Bu, birey açısından ifade edildiğinde, öğrenim olarak adlandırılır. Eğitim kavramının içinde yer alan öğretim ise, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür (Varış, 1988). Öğretimin, zaman ve mekân yönünden sınırlı olmasına karşın eğitim; öğretim sürecini de içine alan, zaman ve mekân yönünden sınırlı olmayan daha genel bir kavramdır.

Çocuklar en iyi farklı yollarla öğrenirler ve bütün çocuklara uyan tek bir öğretim yaklaşımı yoktur. Öğrenmenin tasarlanması ve uygulanmasını, farklı öğrenme stillerini dikkate alarak gerçekleştirmek gerekir. Eğitimcilerin çoğu, bireylerin farklı yollarla öğrendikleri konusunda hemfikirlerdir (Dunn ve Dunn, 2002). Öğrenme stili kavramının gündeme gelmesiyle eğitim-öğretim faaliyetleri öğretmen merkezli konumdan öğrenci-merkezli konuma gelmiştir.

Bireylerin kişilik özellikleri bakımından farklı özelliklere sahip olmaları, araştırmacılar ve eğitimcileri bu farklılıkların kaynağına yönlendirmiştir. Öğrenme stilleri konusunda uzun çalışmalar yapan Dunn ve Dunn (1993) “öğrenme stili”ni, her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerine odaklanması ile başlayan bilgiyi alma ve belleğe yerleştirme süreciyle devam eden bir yol olarak ifade etmişlerdir. Öğrenme stilleri, yaşamımızın her anında, her boyutunda davranışlarımızı etkileyen ve doğuştan var olan karakteristik özelliklerdir (Boydak,

2001). “Öğrenme stili”, genel olarak bir öğrencinin, öğrenme çevresini psikolojik olarak nasıl algıladığını, çevresi ile nasıl etkileşimde bulunduğunu ve nasıl tepki verdiğini ortaya koyan bireysel özellikler ve tercihler grubu olarak tanımlanır (Ersoy, 2003).

Öğrenme stilleri (learning style) kavramı ilk defa 1960’lı yıllardan sonra okullara girmiş ve uygulama alanı bulmuştur (Boydak, 2001). 1980’li yıllardan sonra öğrenme stilleri üzerinde yapılan araştırmalar gerek sayı gerekse nitelik açısından oldukça artmıştır. Öğrenme stillerinin belirlenmesinde amaç, öğrenenlerin biyolojik ve gelişimsel tabanlı bireysel özellik takımlarını kullanarak, öğrenme yöntemlerinin onlara uygun boyutlarını belirlemektir (Babadoğan, 1994).

Öğrenmenin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için, öğrencilerin aktif bir şekilde, bilgi kazanımında rol almaları gerekir. Bu da araştırma yapmakla ve yeni kavramlarla mevcut kavramlar arasında kavramsal ilişkiler kurmakla sağlanabilir. Bu şekilde, mevcut bilgi yapısı oluşturularak anlamlı öğrenme gerçekleştirilir (Regis ve diğerleri, 1996).

Çocukların sahip olduğu ön bilgilerin ya da ilk kavramların öğrenme üzerindeki etkisi çok büyüktür (Halloun ve Hestenes, 1987; Feher, 1990). Çünkü algılanan kavramın seçilmesi, yorumlanması ve yeniden organize edilerek kullanılması bireyin önceki bilgisine bağlı olarak değişkenlik gösterir (Briscoe ve Lamaster, 1991). Morgil ve arkadaşları (2001)’na göre, yeni öğrenilecek kavram, bilgi ve prensipler bu bilgileriyle ilişkilendirilerek anlam kazanmaktadır. Ancak burada ortaya çıkan en önemli konu, öğrencide, öğrenme açısından doğru kavramların bilgi olarak algılanıp saklanmasıdır.

Kavram öğretimindeki geleneksel yöntem, öğrenciye kavramı ifade eden sözcüğü vermek, kavramın sözel bir tanımını yapmak, tanımın anlaşılması için kavramın tanımlayıcı ve ayırt edici niteliklerini belirtmek, öğrencinin kavrama dâhil örnekler ile dâhil olmayan örnekler bulmasını sağlamak gibi basamaklardan oluşur. Bu yöntem, kavramları öğretmede yeterince etkili olmaz; çünkü birçok kavramda sıkıntı, kesin bir sözel tanım yapılamamasından kaynaklanır. Geleneksel yöntemin etkili öğrenme açısından başka güçlükleri de bulunmaktadır. Bu güçlüklerin aşılması daha etkili bir öğrenmenin meydana gelebilmesi için öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin bilinmesi gerekmektedir (Aydın, 2007).

Öğrenmenin gerçekleşme yollarını açıklamaya çalışan çeşitli öğrenme kuramları bulunmaktadır. Bilişsel öğrenme kuramı, bunlar içerisinde en fazla kabul görenidir. Bilişsel öğrenme genellikle kavramlar, prensipler, kanunlar, teoriler ve problem çözme süreciyle ilgili bilgilerin öğrenilmesini içerir (Aydın, 2007).

Öğrenme konusundaki araştırmalara göre, anlamlı öğrenme var olan bilginin yeni kazanılan tecrübeleri anlamlı hale getirmek için kullanıldığı zaman meydana gelir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı yeni bilgiyi geliştirme sürecinde bilginin pasif transferinden ziyade, aktif kavramsal değişimi ilerleten öğretim yöntemlerine olan ihtiyaç konusunda öğrenenin ön bilgilerinin etkisini yansıtmaktadır (Yip, 2001).

Kavram yanlışları, öğrencilerin belirli bir probleme yönelik doğru olmayan ve bilimsellikten uzak bilgileri olup, çoğunlukla anlatılan konuları yanlış anlamalarından kaynaklanabilmektedir. Öğretmenin konuyu anlatma tarzı yine kavram yanlışlarının bir nedenidir. Kavram yanlışları özellikle öğrencilerle sözlü görüşmeler yapılırken, farklı ölçme değerlendirme teknikleri uygulanırken ortaya çıkabilmektedir. En çok başvuru olan ölçme ve değerlendirme teknikleri ise; yazılı yoklama, çoktan seçmeli, kısa cevap gerektiren testler ve doğru yanlış şeklindeki tekniklerdir.

Bilimsel bilginin temelini oluşturan kavramların yanlış öğrenilmesi ya da yanlış yorumlanması, kavram kargaşası ve kavram yanlışlarına yol açarak, öğrenilen bilginin kullanılamamasına hatta yanlış kullanılmasına sebep olmaktadır (Demirci, Sarıkaya, 2004). Bu nedenle, Sosyal Bilgiler derslerindeki kavramların öğretiminde, öğrencilere bol örnek verilmesi, kavramların mümkün olduğunca görsel materyallerle desteklenmesi, uygun öğretim tekniklerinin kullanılması öğretimi kolaylaştırır (Yazıcı ve Samancı, 2003). Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ve 2005 yılında yürürlüğe giren yeni program, bu belirtilenlerin öğretme stratejileri ve yöntemleri çerçevesinde kullanılmasının önemine vurgu yapmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Sosyal Bilgiler programı, değer ve becerilerle birlikte kavramların öğretilmesi ilkesine dayandırılmaktadır. Evrensel anlamda Sosyal Bilgiler; toplum ve insanla ilgili bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili

temel demokratik değerlerle donatılmış, dūřunen, becerili, demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olarak tanımlanabilir (Doęanay, 2002).

2005 ncesi Sosyal Bilgiler programına baktığımızda Sosyal Bilgiler ğretiminde en çok kullanılan materyalin ders kitabı olduğu, yeni materyallerin kullanılmadığı, sözlü anlatımın çok kullanıldığı, tekrara dayalı bir öğretimin yapıldığı, öğrencinin bu derse öğrenmek için değil, not alma ve arkadaşları arasında saygınlık kazanma için çalıştığı, derslerin ilgi uyandırmadığı, konuların ğrenci zihninde somutlaşmadığı görülmektedir (Paykoç, 1994). Toplumsal onemine rağmen Sosyal Bilgiler dersi öğretmenler tarafından alanın özelliği dikkate alınmadan geleneksel yöntemlerle öğretilmeye çalışıldığından genelde sevilmeyen bir ders olarak nitelendirilerek, öğrenciler tarafından sıkıcı ve soyut bulunmaktadır (Freeman and Lestik, 1988). Öztürk ve Baysal (1999) da yaptıkları araştırmada ğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumsuz bir tutuma sahip olduklarını belirtmişler, yeni yöntem ve tekniklerin kullanılması ile öğrencilerdeki bu olumsuz tutumu değiştirmenin mümkün olabileceğini açıklamışlardır.

Sosyal Bilgiler dersini daha ilgi çekici hale getirmek, sıkıcılığını gidermek ve öğretimde başarıyı arttırmak için Otluoğlu ve ztrk (2002) ders kitaplarının daha ilgi çekici hale getirilmesini, görsel ve edebi ürünlerle süslenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Wolf, King, ve Huck (1968) ise, öğretimde daha yüksek başarı elde edebilmenin yolunun öğretmenin ders kitaplarının yanı sıra başka kaynakları da derslerde kullanması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Buna göre 2005 Sosyal Bilgiler programı yapılandırmacı yaklaşım dikkate alınarak hazırlanmıştır. Yeni Sosyal Bilgiler programının yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanmasında ezbercilik, bilginin kavratılmasındaki zorluklar, ğretmen egemenliği, öğrencilerin pasifliği gibi sorunlara çözüm bulma isteği etkili olmuştur (Semerci ve Semerci, 2001).

Sosyal Bilgiler dersinin genel amaçları incelendiğinde, öğrenmeyi sorgulayan, araştıran, eleştiren, bilgiyi üreten ve önceki öğrendikleriyle birleştirebilen; sevgi, saygı, hoşgörü sahibi; grup etkinliklerinde aktif rol alabilen, birlikte çalışma duygusu gelişmiş bireyler yetiştirmek gibi özelliklerin kazandırılmasına dönük çaba içerisinde olunduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra ilköğretimin amaçları arasında yer alan öğrenciyi hayata hazırlamak, Sosyal Bilgiler

dersinin üstlendiği rollerle daha etkin bir biçimde gerçekleştirilebilir (Güven ve Güven, 2009).

Yapılandırmacı anlayış bilinçli, araştıran, soruşturan, neyi, nereden ve niçin öğrendiğini bilen, kendi teknolojisini üretebilen öğrenenleri gerektirir. Yapılandırmacılıkta teknoloji etkin öğrenme, amaçlı öğrenme, özgün öğrenme ve işbirlikli öğrenme amacıyla kullanılır (Jonassen, Peck and Wilsom, 1999).

Milli Eğitim Bakanlığı (2005), Sosyal Bilgiler derslerinde etkinlikler tasarlanırken derse ilişkin konuları sevdirecek hikâye, roman, şiir, hatıra, gezi yazısı, fıkra, halk türküleri gibi edebi ürünlerden yararlanılmasını önerir. Ancak Sosyal Bilgiler dersini ilgi çekici bir hale getirebilmek ve başarılı bir öğrenme için farklı kaynak kullanmak tek başına yeterli değildir. Farklı kaynak kullanmak kadar farklı öğretim tekniklerinin ve stratejilerinin de uygulanması gerekir. Morgan (1996), öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanmasını başarılı bir öğretimin anahtarı olarak görmektedir.

Yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Böylece bireyler, daha önceki öğrendiklerini sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yaşar, 1998).

Eğitim kuramlarının etkisinde hazırlanan programlar, bütün eğitim ve öğretim ortamlarını şekillendirdiği gibi Sosyal Bilgiler dersine ait içerik üzerinde de etkili olmuştur. Önemli bir ders olan Sosyal Bilgilerin öğrenilmesi ve öğretilmesinde kullanılacak tekniklerin iyi seçilmesi, hedef öğrenci kitlesinin istekleri ve niteliklerinin göz önünde bulundurulması, kullanılacak tekniklerin seçilmesinde daha dikkatli davranılmasını gerektirmektedir. Kullanılacak tekniklerin niceliğinden çok niteliğinin önemli olduğu alan uzmanları tarafından da ortaya konmuş olup, Sosyal Bilgiler için en yararlı tekniğin kullanılmasında, alan araştırmalarına çok büyük sorumluluk düşmektedir. Bu çalışmayla, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak farklı öğrenme/öğretme tekniklerinin kullanıldığı eğitim/öğretim ortamlarının oluşturulmasının öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme düzeyleri ile öğrenmenin yapıtaşları olan Sosyal Bilgiler kavramlarına ait yanlışların giderilmesi üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca bu araştırmanın eski

programın terk edilerek yeni programın kullanılmakta olduğu bu aşamada ayrı bir önem taşıdığı düşünölmektedir.

1.2. Amaç

Günümüz eğitim öğretim çalışmalarında öğrencilere “hak ettikleri” öğrenme ortamını sunmak en önemli amaçlardan biri olmuştur. Bu amaçla yapılan çalışmalarda öğrencilerin bireysel farklılıklarını merkeze alan bir anlayış benimsenmektedir. Bu noktadan hareketle birçok eğitim programı öğrencilerin öğrenme performanslarındaki bireysel farklılıkları belirlemeyi ve bu farklılıklardan yola çıkarak etkinlikler oluşturmayı amaçlamaktadır (Ergin ve diğerleri, 2004).

Eğitim uzmanlarının da belirttiğı gibi; yürürlükten kalkan 1998 Sosyal Bilgiler programı, teori basamağında bireysel farklılıklara vurgu yapmakta, uygulama basamağında ise öğrenci niteliğı ve bireysel farklılıkları yeteri kadar göz önünde bulunduramamaktaydı (Alkan ve Kurt, 1998). 2004 programı ise, özelliğı itibarıyla bireysel farklılıkları daha fazla ön plana çıkarmakta öğrenmede öğrencilerin bu niteliğine daha fazla vurgu yapmaktadır. Ancak uygulama aşamasında zaman zaman şartlar gereğı nitelik sorunlarıyla da karşılaşmaktadır. Bunun için eğitim programlarında, teori boyutunda öngörülenler ile pratikte şartların şekillendirdiğı eğitim ortamlarının paralellik gösteremediğı durumlarla karşılaşmakta, eğitim uzmanları tarafından da yapılandırıcılık olarak ortaya konan 2004 programında davranışçı kuramının izlerinin görüldüğü vurgulanmaktadır (Kabapınar, 2006). Buna göre; eğitim programları hazırlanırken tek bir kuramsal temelin göz önünde bulundurulmadığı söylenebilir. Ancak uygulama aşamasında öğrencinin sahip olduğı ilgi, istek ve niteliklerin dikkate alınması öğrenme açısından daha yararlı olabilir.

Eğitimcilerin çoğı, bireylerin farklı özelliklere sahip olduğı ve farklı yollarla öğrendikleri konusunda hemfikirlerdir. Sosyal Bilgiler öğretiminde de farklı öğrenme stilleri ve zekâ türlerine sahip öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçları göz önüne alınarak, üzerinde durulması istenen kavramın özelliğine göre bir eğitim öğretim yöntemi belirlenebilir. Tüm bu yöntemler de göz önünde bulundurularak bu çalışma; farklı öğrenme stillerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılmasının

öğrenme düzeyi ve kavram yanlışlarının giderilmesi üzerindeki etkililiğini, araştırmayı amaçlamaktadır. Bunun için ilköğretim okullarında Sosyal Bilgiler dersini alan öğrencilerle yapılacak çalışmanın öğrenme stilleri ölçeği, kavram yanlışları testi ve Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyi başarı testi kullanılarak desteklenmesi amaçlanmaktadır.

Yukarıdaki amaçlara ulaşabilmek için bu süreçte aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1. İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğrencileri hangi öğrenme stillerine sahiptir?
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin demografik değişkenleri (yaş, cinsiyet, veli eğitim düzeyi, veli mesleği) arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
4. Öğrencilerin demografik değişkenleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Farklı demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, veli eğitim düzeyi, veli mesleği) ile deney/kontrol grubu öğrencilerinin kavram yanlışları ve Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyi ön test/son test değerleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Farklı öğrenme etkinliklerine göre oluşturulmuş deney/kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin kavram yanlışları ve Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyleri arasında ön test ve son test değerleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Önem

Geçen yüzyılın başından itibaren şekillenmeye başlayan, ikinci yarısından sonra da yaygınlık kazanan yeni paradigmlar, bilginin keşfedilmediğini, yorumlandığını; ortaya çıkarılmadığını, oluşturulduğunu yani kişi tarafından yapılandırıldığını savunmaktadır (Saban, 2002). Bilim yapma geleneğindeki değerlere ait gelişmeler ve buna bağlı olarak bilginin doğası hakkındaki yeni oluşumlar öğrenme ve öğretme süreçlerinde bir takım farklılaşmalar meydana getirmiştir. Bu alandaki başlıca farklılaşma, öğrenme ve öğretme süreçlerindeki ilgi odağının “öğrenme”den yana kaymasıdır.

Eğitim- öğretim etkinliklerine “bireysel farklılıklar açısından” bakıldığında bireylerin birbirleriyle aynı düzeyde, aynı nitelikte ve aynı sürede öğrenmedikleri gözlenmektedir. Öğrenmenin tasarlanması ve uygulanmasını, farklı öğrenme stillerini dikkate alarak gerçekleştirmek gerekir. Eğitimcilerin çoğu, bireylerin farklı yollarla öğrendikleri konusunda hemfikirlerdir (Dunn ve Dunn, 2002). Öğrenme stili kavramının gündeme gelmesiyle eğitim-öğretim faaliyetleri öğretmen merkezli konumdan öğrenci-merkezli konuma gelmiştir.

Öğrenmenin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için, öğrencilerin aktif bir şekilde, bilgi kazanımında rol almaları gerekir. Bu da araştırma yapmakla ve yeni kavramlarla mevcut kavramlar arasında kavramsal ilişkiler kurmakla sağlanabilir. Bu şekilde, mevcut bilgi yapısı oluşturularak anlamlı öğrenme gerçekleştirilir (Regis ve diğerleri, 1996).

Çocukların sahip olduğu ön bilgilerin ya da ilk kavramların öğrenme üzerindeki etkisi çok büyüktür (Halloun ve Hestenes, 1987; Feher, 1990). Yaşamlarının erken dönemlerinde pek çok temel kavramı öğrenmeye, yapılandırmaya başlarlar ve okula zihinlerinde oluşmuş bir takım kavramlarla gelirler (Treagust, 1988). Araştırmalar sonucu; çocuklar, küçük yaşlarda dünyayı kendi deneyimleriyle tanıyarak, zihinlerinde bilimsel gerçeklerden farklı bir düşünce süreci oluştururlar. Bunun için öğrenmenin önündeki en büyük engellerden biri kavram yanılgılarıdır. Dersi aktif öğrenme metodu ile işleyen bir öğretmenin, öğrencilerde meydana gelen kavram yanılgılarını tespit edip, onları çözmesi beklenir. Buna da kavram yanılgıları üzerine yapılmış araştırmalar kaynak gösterilebilir.

Öğrencilerin mevcut bilgi birikimi ile varsa yanılgılarının belirlenmesi ve sonrasında bunların dikkate alınarak öğretim etkinliklerinin planlanması öğretimin kalitesi açısından önemlidir (Gilbert, Osborne ve Fensham, 1982).

Belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi (Tezbaşaran, 1996) olarak tanımlanan tutumlar, öğrenme süreci sırasında ortaya çıkan duygularla başa çıkma ve kontrol altına alma ile ilgili olup insan davranışlarına yön vermede önemli bir role sahiptir. Bir değeri ve inanç sistemine bağlı olarak oluşan tutumların olumlu ya da olumsuz olması öğrenme sürecini doğrudan etkilemekte ve bireylerin gelecekteki yaşantılarına yön vermektedir (Seferoğlu, 2004; Sünböl ve diğerleri, 2004).

Dersin ilgi çekici bir duruma getirmesi için öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması ve öğrenme özelliklerine göre etkinliklere yer verilmesi önemlidir. Türkiye’de Sosyal Bilgiler dersinde, şimdiye kadar uygulama düzeyindeki etkinliklere yeterince yer verilememesi nedeniyle bilginin yaşama geçirilmesinde güçlükler yaşandığı söylenebilir (Yanpar, 2005). Ancak, 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı yapılandırmacı ve öğrenci merkezli eğitim doğrultusunda yenilenmiştir.

Eğitimciler, Sosyal Bilgiler öğretiminde nitelikli bir öğrenme için bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu öğrenme ortamlarının oluşturulmasının önemi üzerinde özellikle durmaktadırlar. Bunun için öğrenmenin yapıtaşları olan kavramlardan başlamak üzere alana ait bilgilerin kazanımı için üzerinde durulan bireysel farklılıklar vurgusuna dikkat edilmesi, bilgiye ulaşma ve ulaştığı bilgileri yapılandırma noktasında önem kazanmaktadır. Bütün alanlar gibi Sosyal Bilgiler alanında da farkı öğrenme kuramlarının şekillendirdiği eğitim anlayışlarına göre oluşturulan programlar ve programlar doğrultusunda hazırlanan ders materyalleri ile farklılıkların göz önünde bulundurulduğu eğitim ortamlarının olması öğretimde daha başarılı bireylerin yetişmesi açısından önemlidir.

Bu araştırmayla, farklı öğrenme stillerine sahip ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik öğrenme düzeyleri araştırılmış, sahip oldukları kavram yanılgıları tespit edilerek çözüm önerileri üzerinde durulmuştur. Bu bakımdan çalışma, gelecek araştırmalara kaynak teşkil edecek ve ışık tutacak olması nedeniyle ayrı bir önem taşımaktadır. Ayrıca Sosyal Bilgiler alanında araştırma konusuyla ilgili yeterli çalışma olmadığı için bu araştırma, literatürdeki boşluğu dolduracaktır.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmanın dayandığı temel sayılıtlar şunlardır;

1. Öğrenme stilleri, kullanılan ölçme araçları ile ölçülebilecek yapılardır.
2. Araştırmaya katılan ilköğretim öğrencileri, uygulanan anket ve mülakat (görüşme) sorularını, kullandıkları öğrenme stillerini yansıtacak biçimde ve samimi olarak yanıtlamışlardır.

3. Öğrencilerin, öğrenme stili ölçeğindeki sorulara cevap vermede gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtacakları varsayılmıştır.

4. Bu araştırma için geliştirilen “öğrenme stilleri ölçeği”nin uzman görüşüne dayalı olarak belirlenen kapsam geçerliliği yeterli düzeydedir.

5. Araştırmaya katılan öğrencilerin 2007–2008 eğitim-öğretim yılında SBS (Seviye Belirleme Sınavı) ve derslerden aldıkları notlar akademik başarı seviyesini yansıtacak düzeydedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2008–2009 eğitim - öğretim yılı ile,
2. İstanbul’daki resmi ilköğretim kurumlarında eğitim gören ilköğretim öğrencileriyle,
3. 2008–2009 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesinde öğrenim gören ilköğretim öğrencileri ile,
4. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyi ile kavram yanılgılarının belirlenmesinde kullanılan anket ve görüşme sorularıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan temel kavramların tanımları aşağıdaki gibidir:

Öğrenme: Çevresel değişiklikler nedeniyle, bireyin duygu, düşünce ve ifadesinde meydana gelen değişme ve insan karakterinde veya yeteneğinde sürekli olarak devam eden, büyüme sürecine atfedilmeyen değişime öğrenme denir (Gagne, 1985). Gagne ve Driscoll (1988) öğrenmeyi, bireyin beyninde yer alan bir süreç olarak adlandırır. Öğrenme ve anlama kavramlarını birleştiren Ausubel, öğrenmeyi; anlamları paylaşma olarak tanımlar (Ülgen, 1997).

Öğrenme stilleri: Bireylerin öğrenme çevresini nasıl algıladıkları, öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde bulundukları ve bu çevreye nasıl tepki verdiklerinin az çok istikrarlı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin örüntüsüdür (Keefe, 1979)

Temel olarak kişinin/öğrencinin nasıl konsantre olmaya başladığı, bilgiyi işlemede izlediği yol, bilginin içselleştirilmesi ve yeni zor bilginin hatırlanması parçalarının oluşturduğu süreçtir ve bu süreç herkes için farklıdır. Bir diğer ifade ile, öğrenme stilleri her bir öğrencinin yeni ve zor bir bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanmasıdır (Dunn ve Stevenson, 1997).

Sosyal Bilgiler: En geniş anlamda tanımı NCSS (National Council for the Social Studies) (1993) aşağıdaki gibi yapmıştır; “Sosyal Bilgiler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı sağlar” (Savage and Armstrong, 1996; akt. Öztürk, 2006).

Kavram Yanılgısı: Bir kavrama ilişkin bilimsel fikirlerden farklılık gösteren ve doğru kabul edilemez alternatif fikir ya da düşünce biçimleridir (Driver, 1985).

Keşfedici Araştırma: Varlığı bilinmeyen bir şeyi ortaya çıkarma niteliğindeki araştırmalara verilen addır.

1.7. Kısaltmalar

NCSS (National Council for the Social Studies): ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi.

TTK: Talim Terbiye Kurulu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM II

ALANYAZIN

2.1. Eğitim

XX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bilim, teknoloji, ekonomi, sosyal ve siyasal alanda çok hızlı bir değişim ve gelişim süreci yaşanmaya başlanmıştır Eğitim de bilim ve teknolojinin etkisiyle bu süreç içerisindeki yerini almıştır. Değişik alanlarda yaşanan gelişim ve değişimler, bireyin özellikleri, yeterlilikleri ile öğrenme faaliyetlerindeki değişimi de gerekli kılmıştır. Bu nedenle eğitimde bireysel, ulusal ve küresel boyutlarda sürekli bir gelişim ve değişim sağlamak zorunlu hale gelmiştir (Alkan, 2001). Sürekli değişim içinde bulunan dünya, yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan, bunun yanında kendi üzerine düşen görevlerin de farkında olan bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bir toplumun çağdaş toplumlar düzeyine ulaşması için; bilgilerin, inançların ve duyguların bireylere doğrudan aktarılması yeterli değildir. Günümüzde bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın oluşturulması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Geleneksel eğitim anlayış ve yaklaşımı, davranışçı yaklaşımların özelliklerini taşımaktadır. Davranışçı yaklaşımda, eğitimin amaçları “davranışlar” olarak tanımlanır ve bu davranışları oluşturacak deneyimlerin neler olması gerektiği üzerinde durulur. Davranışçılık, pozitivist felsefenin bir ürünüdür. Nesnelcilik (objectivism) ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Nesnelcilikte, dünya hakkında güvenilir bir bilginin varlığına inanılır. Eğitimciler için amaç, bu bilgiyi aktarmak ve yaymak; öğrenciler için de bu bilgiyi almaktır. Nesnelcilik, öğrenenlerin hepsinin aktarılan bilgiden aynı anlamı çıkardığını varsayar. Davranışçı yaklaşımda; dersler öğretmenlerin anlatımları ile yürütülür, dersler kitaplara dayanır, öğretmenler bilgi

kaynağıdır ve öğrencilere bu bilgilerini aktarmakla görevlidir. Öğrenci, öğretmenin aktardığını aynen alır ve tekrar eder (Çınar ve diğerleri, 2006).

Eğitim, bireyin okul dışında ve içinde yaşam boyu edindiği tecrübelerin (öğrenmelerin) bütünüdür. Bu; birey açısından ifade edildiğinde, öğrenim olarak adlandırılır. Eğitim kavramının içinde yer alan öğretim ise, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür (Varış, 1988). Öğretim, zaman ve mekân yönünden sınırlı olmasına karşın eğitim; öğretim sürecini de içine alan, zaman ve mekân yönünden sınırlı olmayan daha genel bir kavramdır.

Bilgi toplumunun yeni üretim dinamikleri, toplumsal yaşamın geleneksel anlayışlarını, yerleşik kurumların yapı ve içeriklerini değiştirdiği gibi eğitim anlayışında da değişiklikleri gerektirmiştir. Günümüzde artık eğitim kavramına bakış farklılaşmış ve eğitimi “insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci” olarak gören bakış açısı terk edilerek, Comenius, Dewey ve Piaget gibi eğitim kuramcıları tarafından “insanların öğrenme ihtiyaçları ve deneyimlerine göre kapasitelerinin arttırılmasını sağlamak” olarak tanımlanan eğitim anlayışı benimsenmeye başlanmıştır (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976). Eğitime getirilen yeni bakış açısı veya tanım şöyle açıklanabilir: “Eğitim, kişide kendi öğrenme profili hakkında farkındalık meydana getirilmesi yoluyla, daha üst zihinsel yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmesi ve bu arada da değişen çevresel koşullara uyum gösterebileceği bilgi, beceri ve davranışları sürekli olarak güncelleyebilmesi için uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması sürecidir” (Hesapçıoğlu, 2001).

Eğitim; pozitif düşünen, algılama ve sorun çözme yeteneği gelişmiş öğrenmeyi öğrenebilen yüksek nitelikli, bilgi çağı insanının yetiştirme sorumluluğunu üstlenmiştir. Bu sorumluluk ancak çağın getirdiği değişimi doğru yorumlayan bilimsel bir eğitim planlama süreciyle gerçekleştirilebilir (Tuzcu, 2004). Eğitim-öğretim süreci planlanırken mutlaka bireyin özellikleri, yaşadığı çevre, kültürel özellikleri, ekonomik yapısı ve yaşantı alanı göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü eğitim, kişinin yaratıcılığına, problem çözme becerisine, özgür düşünebilmesine, eleştirmesine, kendine öz güven duymasına, etik normlarında estetik bir ruh oluşturmaya yardımcı olmalıdır.

Eğitim programının hedeflerini amaca uygun yüksek bilişsel düzeyi gösteren eylemler şeklinde ifade etmede, eylemleri ortaya çıkaracağına inanılan öğrenme-öğretme etkinlikleri hakkında karar vermede, değerlendirmede ve özet olarak öğrenci kazanımlarını raporlaştırmada öğretim tasarımının tüm aşamalarına rehberlik eden bir görüş olan (Biggs, 1996) yapılandırmacı eğitim programı tasarımlarının odağı, bilgi üretme ya da kazanma değil, öğrenenlerin bilgiyi kendinin yapılandırması olduğundan; değerlendirmenin de yalnızca öğrenme ürünlerine vurgu yapılarak ya da her zaman ya doğru ya da yanlış olan çözümler dikkate alınarak yapılmadığı; özellikle göreve uygunluk ve öğrenme yollarını yansıtmının değerlendirilmede önemli ölçütler olarak kabul edildiği söylenebilir. Bu bağlamda, değerlendirmenin, öğrenenlere sunulan öğrenme görevleri çerçevesinde yapılması ve bu işlemde temele alınan ölçütün ise öğrenenlerin görevi gerçekleştirmedeki yansıtması olması gerektiği yapılandırmacı öğrenmede düşünülebilir (Yurdakul, 2008).

Varış (1996), eğitim programlarını geliştirmenin temelinde, sosyo-kültürel ve bilimsel-teknolojik dinamizmin günden güne daha nitelikli insan gücü gerektirmesinin yattığını ileri sürer. Çeşitli alanlardaki dinamizm eğitim programlarının da dinamik olmasını gerektirir. Öyle ki Saylor, Alexander ve Lewis (1981) bu eğitim programını; “bireylere öğrenme yaşantılarını kazandırma planı” biçiminde ifade etmektedir. Eğitim programı, öğrencilere bilgi ve değer kazandırmayı amaçlayan, onların becerilerini ve tutumlarını geliştirmeyi içeren, formal ve informal olarak nitelendirilebilen içerik ve işlemlerin tümüdür (Doll, 1996). Eğitim programları, nitelikli insan gücü yetiştirmeye hizmet etmeli, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinimsel özelliklerini geliştirici nitelikte olmalıdır (Jansen, 2004). Diğer bir deyişle, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretimde yapılandırmacı eğitim yaklaşımını benimsemiş ve 2004–2005 öğretim yılında da, denenmek üzere pilot olarak seçilen illerdeki okullarda uygulamaya koymuştur. 2005–2006 öğretim yılından itibaren de Millî Eğitim Bakanlığı ülke genelinde tüm okullarda uygulamaya başlamıştır. 2005–2006 öğretim yılından önce öğretmen ve yöneticilere bu yeni yaklaşım ve buna dayalı olarak hazırlanan programlar tanıtılmıştır. Cumhuriyet tarihinin en önemli

eğitim projesi olması iddiası ile sisteme önemli yenilikler getirmeyi amaçlayan ve yenilenen öğretim programları ile Türk eğitim sisteminde büyük bir dönüşümün gerçekleşeceği ifade edilmektedir (Çınar ve diğerleri, 2006).

2.2. Öğrenme

Öğrenme, yaşamın her alanında şartlar gereği bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu nedenle, öğrenme dinamik bir süreçtir. İnsan yaşadığı müddetçe sürekli bir şeyler öğrenir. Bir konuyu öğrenen insan artık öncekinden farklı biri olmuştur. Bu farklılaşma, insanın “davranış ve tavırlarını, belki de kişiliğini bile değiştiren” bir farklılaşmadır (Rogers, 1983). Gagne (1985), öğrenmeyi; çevresel değişiklikler nedeniyle, bireyin duygu, düşünce ve ifadesinde meydana gelen değişme olarak ve diğer bir ifade ile de insan karakterinde veya yeteneğinde sürekli olarak devam eden, büyüme sürecine atfedilmeyen bir değişim olarak tanımlamıştır. Gagne ve Driscoll (1988) öğrenmeyi, bireyin beyinde yer alan bir süreç olarak adlandırır. Öğrenme ve anlama kavramlarını birleştiren Ausubel, öğrenmeyi; anlamları paylaşma olarak tanımlar (Ülgen, 1997). Genel anlamda öğrenme, çevresi ile etkileşimi sonucu kişide oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliğidir (Özden, 2000). Fakat bu değişikliğin nasıl meydana geldiği konusunda farklı düşünceler mevcuttur.

Bireyler gelişme ve öğrenmeyi sürdürebilmek için yeni, somut deneyimlere açık olmalı, bu deneyimleri çeşitli bakış açıları ile gözleyip içsel yansımalar gerçekleştirmeli, gözlemler sonucunda kavramlar oluşturmali, bu kavramları karşılaştığı yeni durumlarda kullanabilmelidir. Bu süreç, yukarıda söz edilen öğrenme sürecindeki çatışmaların aşılaraq gelişmenin devamında etkili olmaktadır.

Öğrenmenin nedenleri, süreçleri, hangi koşullar altında gerçekleştiği ve sonucunda neler olduğu öğrenme kuramları ile açıklanmaktadır. Öğrenmenin bütün yönlerini açıklayan mükemmel bir kuramdan bahsetmek olanaksızdır. Çünkü öğrenme yetisine sahip bir varlık olan insan tek tip değildir. Bütün özellikleri birbirinden farklı olan birçok insan vardır. Tabii ki bu farklılıklar içinde öğrenme de en büyük fark oluşturan kavramların başında gelmektedir. Ancak, öğrenme belirli

dönemlerde farklı yönlerden incelenmiş ve öğrenmenin değişik yönlerini farklı biçimlerde değerlendiren öğrenme kuramları ortaya çıkmıştır.

De Cecco (1968)'a göre öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşmayacağını, öğrenme kuramları betimlemekte ve açıklamaktadır. Bir öğrenme kuramı öğrenme sürecine, yani öğrenene ne olduğuna odaklanır. Öğrenende meydana gelen değişikliklerin ne olduğuyla ilgilenir. Diğer bir ifadeyle öğrenme kuramları daha çok öğrenenin yaptıkları ve öğrenenin psikolojik veya davranışsal süreçleri arasındaki ilişkiyle ilgilidir (Reigeluth, 1983). Öğrenmenin oluşumunu açıklamaya çalışan davranışçı, bilişsel, duyuşsal, nörofizyolojik ve yapılandırmacı kuramlar öğrenmenin gerçekleşmesi ile ilgili farklı noktalardan hareket ederler. Bunlardan birisinin daha iyi olduğunu iddia etmek mümkün olmayabilir. Ancak öğrenmenin oluşumu anlayabilmemiz açısından bu kuramlar bizi aydınlatır. Buna göre öğrenmeyi açıklamaya çalışan davranışçı, bilişsel, duyuşsal, nörofizyolojik ve yapılandırmacı öğrenme kuramları üzerinde duralım;

2.2.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı

İçinde bulunulan bilgi çağında, sürekli bir değişme ve yenilenme yaşanmaktadır. Geçmişte bilgili insan, her şeyi bilen ya da başkalarının ürettiği bilgileri kafasında depolayan kişiydi. Bu nedenle geçmiş yüzyıllarda eğitim, daha çok var olan bilgi birikiminin, kültürel değerlerin ve yaşamsal becerilerin yeni yetişen kuşaklara aktarılması olarak görülmüştür.

Yirminci yüzyılın başından itibaren eğitimde egemen olan öğrenme kuramı davranışçı kuramdır. Öğrenmeyi uyarıcı-tepki (U-T) ilişkisiyle açıklamaya çalışan davranışçı kurama göre, öğrenmede çevresel etki belirleyicidir. Öğrenenin iç süreçlerini yani bilişsel süreçlerini temele almayan bu görüşe göre, öğrenmenin kapsamına giren davranışlar nitelik olarak gözlenebilir ve ölçülebilir olmalıdır. Organizma aynı uyarıcılara karşı aynı tepkileri verir. Hangi uyarıcıdan sonra hangi tepkinin geleceği kestirilebilir (Stepich and diğerleri, 1996). Öğrenmede, öğrenmenin düzeyleri de öğrenilen içerik de önemlidir. Öğrenme kuramlarına bu açıdan bakıldığında, davranışçı kuramın yalnızca belirli, kapsamı çok sınırlı uyarıcılar ve

tepkilerle ilgili olduğu gör÷lmektedir. Karmaşık bir bilgi b÷t÷n÷nden (bilginin kendi içindeki ilişkilerden, bağlarından vs.) bahsedilmemektedir (Akkay÷z, 2003).

Ormrod (1990)'a g÷re davranışçı psikologlar ÷ėrenmeyi, uyarıcı ve tepki arasındaki ilişki ile açıklamaya çalışmışlardır. “İnsan davranışlarının ÷l÷lebilir ve g÷zlenebilir hale getirilmesine ağrılık veren davranışçılar, bazen insanların g÷zlenemeyen ve ÷l÷lemeyen davranışlarını ve ÷zelliklerini yok sayma derecesine kadar ileri gitmişlerdir” (Bacanlı, 2001).

Davranışçı kurama g÷re, ÷ėrenilen davranışın tekrar ile kalıcı olması beklenir ve davranışılara g÷re g÷zlenemeyen davranış ÷ėrenilmemiř sayılır. Eğitim ve ÷ėretim s÷reci, bireyde gerçekleşmesi beklenen davranış değişikliğini ifade eden amaçlar; amaçların gerçekleşmesi için gerekli bilgi kategorilerinden oluşan içerik; içeriğin ÷ėrencilere aktarılmasında izlenen yolu ifade eden y÷ntem ve teknikler; davranış değişikliğinin gerçekleşip gerçekleşmediğini ÷lme amaçlı değerlendirme boyutlarıdır (Karadağ ve alışkan, 2005).

Davranışçı kurama g÷re ÷ėrenme, bireyin davranışlarındaki g÷zlemlenebilir bir değişmedir (Gropper, 1987; Jonassen, 1991a; Jonassen, 1991b). ÷ėrenme, uyarıcı ile tepki arasında bağ kurma işlemidir. Birey kendisine sunulan belli uyarıcılara karşı belli tepkiler geliştirir. Uyarıcının tepki üzerinde kalıcı bir denetim kazanması, ÷ėretimde yer verilecek yineleme ve alıştırma etkinliklerine, bu etkinlikler sırasında ÷ėrenciye sağlanan ipuçlarına ve ÷ėrencinin g÷sterdiği ve istendik y÷nde olan tepkinin pekiştirilmesine bağlı olarak ele alınmaktadır (Gropper, 1983; Gropper, 1987). İşte bu tepkiler bireyin g÷zlenebilen davranışlarındaki değişmeleri olarak kabul edilir ve ÷ėrenme gerçekleşmiş olur (÷zer, 2001). Ayrıca bu kurama g÷re, ÷ėrenmede esas, yaparak yaşayarak ÷ėrenmedir. ÷ėrenmelerin gerçekleşmesi için tekrarların ve g÷d÷lenmenin çok ÷nemli olduğunu vurgulamaktadır (Ekici, 2004). Yani davranışçı yaklaşımda ÷ėrenme uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurarak gelişmekte ve pekiştirme yoluyla da davranış değiştirme gerçekleşmektedir (÷zden, 2000).

Geleneksel ÷ėretim uygulamalarının temel ÷zelliklerine bakıldığında bazı noktalar dikkati çekmektedir. Bunlar arasında, bilgi aktarmaya ağrılık veren ÷ėretim anlayışı, ders kitaplarına aşırı bağımlılık, ÷ėretmenin mutlak egemenliği, ÷ėrencileri araştırmaya y÷neltmeyip yalnızca dinleyen/izleyen konumunda tutarak zihinsel

açından edilginleştiren düzenlemeler... Oluşturmacı düşünmeye ya da kişisel görüşleri açıklamaya izin vermeyen sınıf iklimi, sunulan bilgileri anlamaya ve farklı yorumlar yapmaya olanak tanımayan öğretim yöntemleri ilk göze çarpanlardır (Deryakulu, 2000). Nitekim davranışçı kuramın geleneksel öğrenme yönteminde öğretmen aktif, öğrenci ise pasiftir. Öğretmen sürekli anlatmakta, öğrenciler ise dinlemekte ve not tutmaktadır. Sınıflar ise, öğretmen ve öğrenciler tarafından, verilen bilgiyi değişikliğe uğratmadan alma yeri olarak görülmekte ve bu bilgilerin sınav için bilinmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu yöntemde öğrencilerin ön bilgileri önemsizdir. Smerdan ve Burkam (1999)'a göre öğrenciler, problem çözümlerinde deneysel yöntemlerin olduğu farklı yaklaşımların kullanılmasında yeterince özgür değildir. Problemlerin doğru çözümleri daima öğretmenler tarafından sunulur. Bu durumda ise, öğrenme öğrenciyi motive etmez, problem çözme yeteneği kazandırmaz ve bilgi öğrenciler tarafından başka durumlara uygulanamaz. Bundan dolayı öğrenciler, derste öğrendikleri bilgilerin pek çoğunu gerçek hayatta kullanamaz duruma gelirler.

Davranışçı kurama dayalı öğretimde çoğunlukla öğrenci özelliklerinin belirlenmesi, gereksinim saptama, davranışsal amaçların yazılması, içeriği sunma, mutlak değerlendirme ve geribildirim (pekiştirme) verilmesi döngüsü izlenir (Cooper, 1993).

Öğrencinin öğrenme düzeyini belirlemede büyük bir öneme sahip olduğuna inanılan öğrenci niteliklerinden ilki onun bilişsel giriş davranışları, yani eldeki öğrenme ünitesi ya da ünitelerinin öğrenilebilmesi için gerekli olduğu kabul edilen ilgili ön öğrenmelerdir. İkincisi, öğrenci niteliği ise, onun öğrenme süreci ile ilgili duyuşsal giriş özellikleri yani yeni öğrenme ünitesi ya da ünitelerini öğrenmeye güdülenmiş olma derecesidir. Öğretimle ilgili en önemli değişkenin öğretim hizmetinin niteliği olduğu sanılmaktadır. Bu değişken, nelerin ve onların da nasıl öğrenileceğini öğrenciye bildiren uyarıcıların, öğrenciye sağlanan öğrenme sürecine katılma olanaklarının ve öğrenilenleri pekiştirme amacı ile kullanılan uyarıcıların öğrenci ihtiyaçlarına uygunluk derecesini kapsamaktadır (Bloom, 1995).

Davranışçı yaklaşımda uyaran-tepki bağına oluşturan süreçlerin ihmal edilmesi ve karmaşık bilişsel süreçleri açıklamada yetersiz kalınması, bilişselsizliğe geçiş dönemini gerçekleştirmiştir. Bu süreçte algı, öğrenme, düşünme gibi süreçlerin

nasıl gerçekleştiği araştırılmaya, içsel yapı ve süreçlerle ilgilenilmeye başlanmıştır (Açıkgöz, 2000; Senemoğlu, 2002).

2.2.2. Bilişsel ğrenme Kuramı

Biliş, dünyayı ve insanın çevresindeki olayları anlamaya yönelik insan zihninin yaptığı işlemlerin tümüdür (Fidan ve Erden, 1998). Bilişsel yaklaşım bireyin algılama, hatırlama ve düşünme gibi bilişsel süreçlerine ağırlık verir (Cceloglu, 1997).

Bilişsel davranışların öğrenilmesi ve bu öğrenmenin açıklanması, bilişsel kuramla mümkündür. Bilişsel yaklaşım, uyarıcıya karşı tepki göstermeyi öğrenebilen insanın zihninde, öğrenmeyi etkileyen bazı süreçlerin olduğunu savunmaktadır. İnsan dünyayı anlama çabasının bir ürünü olan öğrenme, bazı zihinsel süreçlerle gerçekleşir. ğrenme hakkında daha sonra gelen bütün uzmanların ortaklaşa kabul ettiği gerçek öğrenme olayının, uyarıcı-tepki ilişkisinden çok daha kompleks bilişsel bir süreç olduğudur (Cullingford, 1990). Resnick (1989)'a göre bir tanım ya da bir kelime hecelemeyi öğrenmenin bile aktif ve kompleks bir zihinsel süreç olduğu kabul edilmektedir. Brooks ve Brooks (1993)'a göre ise öğrenme konusunda ulaşılan bu nokta, öğrencinin kendisine aktarılan bilgileri aynen almadığı, aksine kendisine ulaşan her bilgiyi süzgeçten geçirip yorumlayarak kendi dünyasında bir anlam yüklemeye çalıştığıdır.

ğrenme, kavramların yaşamdaki deneyimler içine yerleştirilmesi ve deneyimlerin de kavramlar içerisinde özümsenmesi süreçlerinin karşılıklı etkileşimleri biçiminde açıklanmaktadır. Piaget'in deyimi ile zihinsel uyum (intelligent adaptation) bu iki sürecin dengelenmesi ile oluşmaktadır. Bu bağlamda, bilişsel gelişim sürecinin somuttan soyuta, aktiften yansıtıcıya, özümseme ve yerleştirmenin sürekli etkileşimi üzerine kurulduğu söylenebilir (Ergr, 1998; Kolb, 1984).

Dewey, Lewin ve Piaget'in görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, öğrenmenin bir süreç olarak tanımlandığı, yaşantılar yoluyla oluşan kavramların sürekli değişim gösterdiği ve gelişmenin bir dnę biçiminde devam ettiği

söylenabilir. Ayrıca, öğrenmenin doğası gereği gerilim ve çatışmalarla dolu bir süreç olduğu sonucuna da varılabilir.

Bilgi işlemeye dayalı bilişsel öğrenme kuramına göre, öğrenciler, öğretim sırasında kendilerine sunulan uyarıcılara edilgen biçimde tepki vermek yerine, etkin araçlarla sunulan bilgilere dikkatini verme, yeni bilgilerle ilgili olarak önceden edinilmiş bilgileri bellekten çağırma, yeni ve eski bilgileri ilişkilendirerek yapısal açıdan yeniden düzenleme ve daha sonraki öğrenmelerde tekrar kullanmak üzere bu yeni yapıyı kendilerine özgü yöntemlerle belleğe kodlayarak öğrenmektedirler (Jonassen, 1988).

Bilişsel yaklaşıma göre; öğrenme gözle görülebilir davranışların ötesinde zihinsel süreçleri içerisinde bulundurmaktadır. Öğrenme bu zihinsel işlemlerden sonra gerçekleşmektedir (Özer, 2001). Bilişsel yaklaşıma göre davranış değişmesi, kişinin zihninde oluşan öğrenmenin dışa yansımasıdır. Bireyin çevresindeki dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlayan zihinsel etkinliklerdeki gelişime bilişsel gelişim denmektedir ve bebeklikten yetişkinliğe kadar, bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha karmaşık ve etkili duruma gelmesi sürecidir (Senemoğlu, 2002).

Newman (1994)'a göre, bilişsel öğrenmeler, problemi öğretirken bireyin problemin temeline inmesini sağladığı için birey farklı problemlerle de karşılaşınca problemi çözebilecek davranışları geliştirebilecektir. Davranışçı kuramlarda bireyin fiziksel faaliyetleri takip edilirken, bilişsel kuramlarda daha çok zihinsel faaliyetleri takip edilmeye çalışılır. Davranışçı kuramda bilgi aktarımı, bilişsel kuramda öğrencinin bilgiyi anlamlandırması, entelektüel başarısı söz konusu olduğundan konuyu anlayıp araştırma yapmasına yardımcı olur. (Özden, 2000). Bilişsel öğrenme kuramları, genellikle problemin temeline inmeyi amaç edinmişlerdir.

Davranışçılar, gözlenemediği ve doğrudan ölçülemediği düşüncesiyle düşünme, hayal, bilinç gibi zihinsel süreçlerin bilimsel olarak ele alınamayacağını öne sürmüşler ve bunlarla ilgilenmemişlerdir. Bilişselciler ise, zihinsel süreçlerin hafıza, dikkat, algı, problem çözme ve kavram öğrenme gibi konular şeklinde incelenebileceği düşüncesindedirler” (Bacanlı, 2001). Bireysel farklılıklar, çeşitli kişisel özellikleri ifade etmekte ve tüm eğitim öğretim ortamlarında bulunması nedeniyle mutlaka dikkate alınmalıdır. Çünkü her birey tektir ve en doğal özelliklerinden biri, farklı olmalarıdır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, doğal bir

zenginlik olarak algılanmalı ve öğretimde bu zenginlikten faydalanılmalıdır (Çaycı, 2007).

Davranışçı ve bilişsel yaklaşımın görüş birliği içinde oldukları noktalar; öğrenmenin kalıcılığı, yaşantı ürünü olarak kişide değişim meydana getirmesi ile öğrenmenin çevresel ve öğrenenden kaynaklanan içsel özelliklerden etkilenmesi biçiminde sıralanabilmektedir. Bu iki akımın ayrıldığı noktalar ise bilişselcilerin davranışı, öğrenmenin kendisi değil sonucu olarak nitelendirmesi, öğrenmeyi etkileyen faktörlerden öğrenene ağırlık vermesi, öğrenmeyi öğrenenin etkin olduğu bir süreç olarak görmesi biçiminde özetlenmektedir (Açıkgöz, 2002; Saban, 2002).

Öğretim merkezli eğitim anlayışından öğrenme merkezli eğitime geçilmesi, öğrenen özelliklerine yoğunlaşma sürecini de başlatmıştır. Bu süreci hızlandıran diğer boyut, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile öğrenme ortamlarının çoğalmasındır. Bilgiye ulaşma yollarının ve olanaklarının artması, öğrenmeyi etkileyen bireysel özellik ve farklılıkların önemini de ortaya koymaktadır.

Öğrenme öğretme süreçlerinin doğasını açıklamaya çalışan ve yapılandırmacı öğrenme olarak bilinen ekol de aynı düşünceyi savunarak öğrencinin kendisine ulaşan bilgileri başlıca dört süzgeçten geçirdiğini kabul etmektedir (Resnick, 1989):

1. Bireyin o konudaki ön bilgileri,
2. Öğretmen ve öğrenci tarafından ortaklaşa bilinen ödül, ceza ve karşılıklı beklentiler,
3. Öğrencinin öğrenmeye yaklaşımı,
4. Kültürel yargı ve değerleri ile beraber öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevre.

Bilişsel öğrenme doğrultusundaki eğitimin asıl amacı öğrencilerin daha yeterli, daha kapsamlı, daha güçlü ve daha doğru “anımlar” üretebilmesidir (Newman, 1994). Bundan dolayı, bir öğretim programının verimliliği öğrencilerin entelektüel başarısına bağlıdır. “Entelektüel öğrenci başarısı”nın kriterlerini (Newman ve Wehlage, 1993); öğrencinin bilgisi ve anlam üretmesi, bir konu hakkında bilgi ve anlam üretirken bilimsel araştırma yöntemlerini kullanması,

Çalışma sonunda bir tez (fikir), ürün ya da performans ortaya koyması şeklinde özetleyebiliriz.

2.2.3. Duyuşsal ğrenme kuramı

Duyuşsal kuram, öğrenmenin benlik ve ahlak gelişimi gibi duyuşsal sonuçlarıyla ilgilenir (zden, 2000). Her insan beğenilmek, değer görmek, sevilmek gibi sosyal ihtiyaçlarının karşılanması doğrultusunda benlik gelişimini gerçekleştirebilir. Güdülenme- Kişilik Kuramları olarak da geçen duyusal kuramlar bireyin güdülerinin doyurulmasını ve kişiliğinin gelişimini ön plana alır. Öğrenmenin doğasından çok sonuçlarıyla ilgilidirler (Başaran, 1991). Bu kuramlar sağlıklı benlik ve ahlak (moral) gelişimini vurgular (zden, 2000). Benlik kavramı bireyin kendisini değerli bir insan olarak hissetmesi, kapasitesini anlamasını, kendisine güvenmesini ve farklılıklarına değer vermesini anlatmaktadır. Kişinin içinde yasadığı topluma uyum sağlayabilmesi amacıyla toplum kurallarına uyması ve kendi ilke ve değer yargılarını oluşturmaları ise ahlak gelişimini oluşturmaz (Ekici, 2004). Duyuşsal ğrenme kuramlarının vurguladığı ğretim ilkeleri şunlardır (zden, 2000);

1) Eğitimin, ğrencinin kendisine güvenmesi, yeterliliğine inanması, yüksek akademik ve kariyer beklentileri taşımasında yardımcı olması gerekir.

2) Eğitim, benlik kavramının akademik, sosyal, duygusal, bedensel boyutlarının tümünü dikkate alınmalıdır.

3) zsaygı bireyin zihin sağlığı ile ilgilidir. Zihinsel olarak sağlıklı olan kişilerin gerçek kendilerine ilişkin algıları ile ideal algıları birbirine çok yakındır. Okulda başarısız olanların öz saygıları genellikle daha düşüktür. Bundan dolayı, eğitim hiçbir koşulda çocuğun öz saygısına zarar vermemelidir.

4) Benlik kavramı bazen ayna teorisi ile açıklanmaktadır. İnsanın kendisini algılayışı, başkalarının kendisine ilişkin algıları nasıl algıladığına bağlıdır. Bu açıdan sağlıklı benlik gelişimi için çocuklara hiçbir zaman kötü insan muamelesi yapılmamalı veya yakışsız sıfatlar kullanılmamalıdır.

5) Eğitim benlik tasarımıyla oluşumunda öğrenciye destek sağlamalıdır. Zayıf ve güçlü yönleriyle kendilerini olduklarını kabul eden öğrencilerin benlik algısı daha sağlıklıdır. Kendilerini beğenmeyen ve reddeden kişiler ise kendilerini değersiz bulurlar.

6) Akademik başarısızlık çocuğun kişiliğine saldırma gerekçesi olmamalıdır. Aksi halde akademik açıdan başarısız çocuklar kendilerini değersiz hissedip, kapasitelerine güvenmezler.

7) Başarısızlık karşısında bahaneler uydurmak ve çeşitli savunma mekanizmaları geliştirmek, öğrencinin çalışması istenilen sonucu doğuramadığından; bir açıklamasıdır ve böylece öğrenci benliğini korur. Öğretmenin başarısız olan öğrencilere çok fazla yüklenmesi doğru değildir.

8) Başarı hem yeteneğe hem de çok çalışmaya atfedilmektedir. Bunun için öğrencilere başardığı hissini vermek gerekir.

9) Öğretmen öğrencinin benlik duygusuna zarar verememeye özen göstermelidir.

10) Ahlak gelişiminde nasihat en etkisiz yöntemdir. Bunun yerine çocuklara kuralları ve normları öğrenebilecekleri yaşantılar sunmak gerekir.

11) Ahlaki değerler bu ad altındaki bir ders içerisinde değil; tüm derslerin içeriğine serpiştirilmiş tartışmalarla daha kolay kazandırılabilir

12) Öğretmen ve anne-babalar sözleriyle değil davranışlarıyla birer ahlak modeli olmalıdır.

13) Ahlaki gelişim dönemleri içerisinde verilmelidir. Bunun için, ahlaki gelişim dönemleri çok iyi bilinmeli ve ilgili ahlaki gelişim hedeflenmelidir.

2.2.4. Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı

Öğrenme kuramları ile ilgili çalışmaların 1900’lü yılların yarısına kadar davranışsal/uyaran-tepki, bilişsel ve duyuşsal (güdülenme, kişilik, sosyal psikoloji...) kuramlar olarak üç ana başlık altında gruplandırıldığı, ancak daha sonra geliştirilen nörofizyolojik kuram ile öğrenmenin bu boyutlarının yanı sıra nörofizyolojik boyutundan da söz edildiği görülmektedir (Özden, 2000, Sönmez, 2000). Öğrenme ile ilgili bir kuram olan nörofizyolojik veya beyin temelli öğrenme kuramını sistematik hale getiren D.O. Hebb olup günümüzün yükselen değerlerinden biri olarak göze çarpmaktadır (Peker, 2003; Yapıcı, 2008). Hebb ‘in belli başlı ortaya koyduğu fikirleri şunlardır: Beyindeki devrelerin çalışma şekli bilinmeksizin öğrenmenin doğası anlaşılamaz. Beyin insan zekâsının, güdülenmenin ve

öğrenmenin merkezidir. “Öğrenme eğer canlı bir dokuya sahip olan beyinde gerçekleşiyorsa beynin öğrenmeden önceki ve sonraki yapısı farklı olmalıdır.” diyerek öğrenme sonucu beyinde oluşan fizyolojik değişiklikleri araştırmıştır. Elde ettiği bulgular sonucu Hebb, bu değişiklikler konusunda iki kavram ileri sürmüştür: Bunlar; Hücre topluluğu ve faz ardışıklığıdır (Özden, 2000).

Beyin temelli öğrenme, eğitim stratejilerini, okullardaki disiplin anlayışını, sanat, özel eğitim, eğitim program ve teknolojilerini, müziğin öğretimini, öğrenme-öğretme süreçlerini, hizmet içi eğitim politikalarını ve okul kuruluş sistemlerini yeni baştan ele alınmasını gerektirecek, değişim oluşturabilecek yeni ve popüler bir yaklaşımdır (Jensen, 1998). Bu yaklaşımın; eğitim sistemlerinin kalite ve verimliliğinin artırılmasında etkili bir araca dönüştürülmesi, genelde eğitim politikası üreticilerinin, özelde ise öğretmenlerin çaba ve yeterlilikleri ile mümkündür.

2.2.5. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Geçen yüzyılın başından itibaren şekillenmeye başlayan, ikinci yarısından sonra da yaygınlık kazanan yeni paradigmlar, bilginin keşfedilmediğini, yorumlandığını; ortaya çıkarılmadığını, oluşturulduğunu yani kişi tarafından yapılandırıldığını savunmaktadır (Saban, 2002). Bilim yapma geleneğindeki paradigmatik değişme ve buna bağlı olarak bilginin doğası hakkındaki yeni değerler öğrenme ve öğretme süreçlerinde değişmeler meydana getirmiştir. Bu alandaki başlıca değişme, öğrenme ve öğretme süreçlerindeki ilgi odağının “öğrenme”den yana kaymasıdır. Öğrenme ve öğretme hakkındaki yeni bilgiler öğrenmenin parmak izi kadar kişiye özgü bir olgu olduğunu, herkesin öğrenme tür, hız ve kapasitesinin farklı olduğunu, uygun öğrenme olanağı sağlandığında öğrenemeyecek birey olmadığını ortaya koymaktadır (Özden, 2000).

Piaget’ye (1952) göre de insan zihni kendisine ulaşan her şeye anlam bulmaya çalışan dinamik bir bilişsel yapı grubudur. Bu anlam bulma öğrencinin deneyimine, sahip olduğu kültüre, içinde öğrenmenin gerçekleştiği etkileşimin doğasına ve öğrencinin bu süreçteki rolüne göre değişmektedir. Böyle bakıldığında, öğrenme süreci, diploma için katlanılması gereken sıkıcı bir süreç olmaktan çok uzak, insanın doğal gelişmesinin bir parçasıdır. Senge’ye (1990) göre öğrenme insan

olmanın gerçek anlamıdır. Senge, öğrenmenin bireye daha önce yapamadığı bir şeyleri yapabilme gücü verdiği ve kapasitesini sürekli olarak geliştirme fırsatı sağladığına inanmaktadır.

Bilgi, bilim adamları topluluğu tarafından belirlenen bilimsel prensiplerden hareketle, dünyayı anlamak için ve suni ya da doğal olaylarla ilgili tahminler yapmak üzere bilim adamları tarafından üretilir. Bilimsel öğrenme de, öğrencilerin mevcut bilgilerinden başlayarak, yine öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulur. Öğrenmenin doğasını açıkladıkları kitaplarında, Brooks ve Brooks (1993) “öğrenme daha çok şey keşfetmek değil, tasavvur ve olgular yoluyla daha çok şey yorumlamaktır” demektedirler. Onlar, öğrencinin kendisine ulaşan bilgileri aynen almadığını, öğrenmede çok aktif bir konumda olduklarını ifade etmektedirler. Öğrenme öğretme süreçlerinin doğasını açıklamaya çalışan, yapılandırmacı öğrenme ve öğretim (Constructivist Learning and Teaching) olarak bilinen ekol de aynı düşünceyi savunur.

Yapılandırmacı öğrenme modeli, öğrencilerin önceki deneyimlerinden ve ön bilgilerinden yararlanılarak yeni karşılaştıkları durumlara anlam verebileceklerini savunmaktadır. Bu model, öğrencileri bilgilerin aktif yapılandırıcısı olarak görmektedir. Aynı zamanda, hangi tür bilgilerin kazanılacağı ve bunların ne şekilde yapılandırılacağından öğrenciyi sorumlu tutmaktadır. Dahası, önceden sahip olunan bilgilerin sonradan karşılaşılan bilgilerin yapılandırılmasını etkileyen önemli bir faktör olduğunu kabul etmektedir. (Regis ve diğerleri, 1996).

Yapılandırmacı (oluşturmacı) öğrenme kuramında bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Perkins, 1999). Bilginin doğası ve öğrenme, yapılandırmacılığın temel dayanağı olmuştur (Brooks ve Brooks, 1993). Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bu kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Demirel, 2000).

Yapılandırmacılık bilişsel psikoloji çalışmalarının şimdiki sentezinde felsefe, psikoloji, antropoloji temelinde sosyal ve kültürel etkileri de önemseyen bir öğrenme yaklaşımıdır (Brooks and Brooks, 1993). Yapılandırmacı yaklaşıma göre, bireylerin kendilerine aktarılan bilgileri aynen kabul etmeleri ve yönlendirilmeyi beklemek yerine, bilgiyi yorumlamaları, anlamlandırmaları gerekmektedir. Bilginin ezberlenmesi yerine bilgiyi anlama, yorumlama, üretme ve bu becerilerini hayat

boyu sürdürmeleri beklenmektedir (TTKB, 2005). Yapılandırmacı teorisyenler bireyin nasıl öğrendiği sorusuna bilişsel psikologların görüşlerinden hareketle yanıt ararlar (Deliveli, 2006). Öğrenciler kendi bilgileri temelinde sorgulayarak ve aktif katılımında bulunarak öğrenirler. Bu yaklaşımda öğretmenler öğrencilerin görüşlerine, algılarına rehberlik eder, öğrenme süreçlerine ışık tutarlar (Griffin, 2003; Açıkgoz, 2003; Titiz, 2001). Yapılandırmacılar, bilginin kendi yaşantısını anlamlı kılmaya çalışan birey tarafından yapılandırıldığını, çevreden pasif bir biçimde alınmadığını savunmaktadır. Bireyler doldurulmayı bekleyen boş variller değildir, tersine anlamları araştıran etkin organizmalardır (Koç ve Demirel, 2005).

Bannstette (1970)'in de belirttiği gibi, yapılandırmacılığın temeli, anlamlı öğrenmedir. İnsanların öğrendikleri şeylere kendi anlamlarını yüklemelerini esas alır. Bu kuram; sosyal, kültürel ve gelişimsel bir yaklaşım olarak kabul edilir. Yapılandırmacı öğrenme sürecinde kişisel bakış açısı, kültürel yapı, inanç ve geçmiş deneyimler önceliklidir. İnsanlar bilgiyi, çevresel etkilerin yanında beynin iç etkileşim süreciyle de şekillendirirler (Uğurlu, 2009). Sewell'e göre, yapılandırmacılıkta öğrenme, öğretme sonucu oluşmaz; öğrenenler yeni bilginin pasif alıcıları olmaz, aksine, aktif olarak bilgilerini yapılandırırlar. Bilgi, yapılandırmacı yaklaşımda mutlak olmayıp öğrenciler tarafından kendi görüşleri doğrultusunda yapılandırılır. Bu “öğrenen merkezli bir yaklaşım” olarak tanımlanabilir (Fer ve Cırık, 2006).

Yapılandırmacı kuramın en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Alışılmış yöntemde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi kitaplardan veya başka kaynaklardan edinebilirler. Ama bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir. Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks ve Brooks, 1993). Bir başka deyişle yapılandırmacılık çevre ile insan beyni arasında güçlü bir bağ kurmadır.

Yapılandırmacı yaklaşım için ifade edilen görüşlerin ortak noktalarını şu başlıklar altında toplamak mümkün olabilir.

1. Öğrenci merkezli bir öğrenme - öğretme ortamı vardır.

2. Öğrenciler öğrendiklerinin üzerine yeni bilgileri inşa edebilirler. Yeni çıkarımlara ulaşabilirler.

3. Bilgi keşfedilir, yorumlanır. Eğitim sistemimizde uygulanmakta olan yapılandırmacı yaklaşımın ilk okuma yazma öğretmede etkisini öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemek önem taşımaktadır.

Her öğrenci öğrenirken, anlamı, bireysel ve sosyal olarak yapılandırır. Esas olarak, öğrenme dediğimiz şey, bu anlamlandırma ya da anlam oluşturma sürecidir. (Özden, 2000). Matthews (2000)'a göre yapılandırmacı bir öğrenme kuramı olmanın yanında, aynı zamanda bireysel bilgi, bilimsel bilgi, öğretim, eğitim, biliş, etik, politika kuramı ve bir dünya görüşüdür. Bu özelliği nedeniyle yapılandırmacı yaklaşım felsefeden matematiğe, sosyolojiden mimarlığa, yönetim ve organizasyona kadar pek çok alanda etkili olmuştur (Şimşek, 2004). Bu kuram, öğrencinin kendisine ulaşan bilgileri başlıca dört süzgeçten geçirdiğini kabul etmektedir (Resnick, 1989):

1. Bireyin o konudaki ön bilgileri,
2. Öğretmen ve öğrenci tarafından ortaklaşa bilinen ödül, ceza ve karşılıklı beklentiler,
3. Öğrencinin öğrenmeye yaklaşımı,
4. Kültürel yargı ve değerleri ile beraber öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevre.

Jonassen (1991) yapılandırmacılığı, "öğrenenlerin kendi gerçekliğini oluşturdukları ya da en azından kendi deneyim ve algılarına dayanarak anlamı yorumladıkları, bu yüzden bir bireyin bilgisi onun önceki deneyimlerinin, zihinsel yapılarının, nesne ve olayların anlamını yorumlamak için kullandıkları inançlarının bir fonksiyonu" olduğunu belirtir. Jonassen'in yapılandırmacılığa yönelik bu açıklamasıyla bilişselci yaklaşım arasında bazı kavramlarda benzerlikler olduğu görülür. Bu benzerlik şema, özümseme, uyma ve bağlama kavramları üzerine yüklenilen anlamda yatmaktadır. Öte yandan, oluşturmacı öğrenme tasarımı ile davranışçı tasarım arasında bilişselci yaklaşımda olduğu gibi bir benzerlik yerine tamamen bir zıtlık görülür. Literatürde yapılandırmacılığın bilişsel çıraklık, bilişsel esneklik, radikal oluşturmacılık, sosyal etkileşimcilik gibi farklı oluşturmacı pozisyonları vardır. Bu düşünme biçimleri arasındaki fark, çok önemli olmamasına

karşın bilgi inşasında bireysel ve sosyal role yükledikleri anlam açısından iki gruba toplanmaktadır.

Bilişsel oluşturmacılar Piaget'in teorisinden ve görüşlerinden hareket ederler. Öğrenme, "öğrenenin beklentileri karşılanmadığında oluşur" görüşünü vurgularlar. Bu durumda öğrenen, beklentide olduğu şey ile hali hazırda karşılanan şey arasındaki çatışmayı çözümlmek zorunda olacaktır. Bu, Piaget'in ifade ettiği dengesizlik durumudur ve birey bu durumu ortadan kaldırmak için aktif olarak bilgi oluşturma sürecine girecektir. Bireyin bilgi oluşturma sürecinde kültürün önemini ve bireyin zihinsel modellerini vurgularlar (Von Glasersfeld, 1995). Sosyal oluşturmacılar ise işbirlikli süreçlere daha çok vurgu yaparlar. Bilgi, bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre ile etkileşimiyle oluşturulur (Airasian ve Walsh, 1997; Tynjälä, 1999; Duffy and Cunningham, 1996).

Tüm yapılandırmacılar bireyin bilgiyi aktif olarak yaşadığı deneyimlerden oluşturduğunu iddia etmektedir. Bu durumda öğrenme işlemi öğrenen bireyden ve deneyimlerinden bağımsız olarak düşünülemez. Öğrenci, sunulan tüm materyalleri var olan bilişsel yapıları doğrultusunda değerlendirip yorumlayacaktır. Bu nedenle, öğretmen için çok anlaşılır olan bazı durumlar öğrenci için çok anlaşılır olmaması doğal bir sonuçtur (Muğaloğlu, 2001).

Yapılandırmacı yaklaşımın hâkim olduğu bir sınıfta öğretmen, "sahnede bir bilge" olmaktan çok "kenarda bir rehber" olarak görev yapar. Gelecekte yapılandırmacı sınıflarda öğrenciler daha çok planlamaya katılan, özgür hatta süreci değerlendiren kişiler olacaklardır. Grupla öğrenme yine yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler için önemlidir. Öğrenciler gerçek dünyayı sınıf içindeki eylemlerine taşıyarak öğrenebilirler (Hall, 2006). Bilgi öğrencilerin dışında değil, onun kendi gözlemleri deneyimleri ve mantıksal düşünceleri ile oluşmaktadır. Öğrencilerde var olan bilişsel yapılarını kullanarak yeni oluşumları anlamaya çalışırlar. Kendi bilgi ve deneyimlerine yeni bir şekil vererek kendine ait kurgular yaratır, çünkü her birey farklı bilgi ve görgü birikime sahiptir bilginin yapılandırılması ise bu bilgi ve görgünün kalitesi ile doğru orantılıdır (Kılıç, 2001; Durmuş, 2001; Yaşar, 1998; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006).

Kısacası bugün bilgili insan; bilginin farkında olan, bu bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, ulaştığı bilgiyi anlamlandırarak öğrenen, öğrenmiş olduğu

bilgilerden yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgileri sorun çözmede kullanabilen kişidir. Birey, artık içinde yaşadığı dünyaya ait bilgilerin pasif alıcısı değil, gelişim ve değişimin bir parçası ve aktif biçimde kullanıcısı durumundadır. Bu yeni yapılanmaya göre, eğitim sistemleri de bireyi böyle bir dünyaya hazırlamak misyonunu üstlenerek, "öğrenen" bireyler yetiştirmeyi hedeflemek zorundadır. Bu oluşumla birlikte, "bilgiyi öğretmenden alan öğrenci" modeli yerini, bilgiye ulaşan, istediği bilgiyi karmaşık bir bilgi ağı içerisinde seçip alabilen ve bu bilgiyi kullanarak problemlerini çözebilen öğrenci modeline bırakmak zorundadır.

Bireysel farklılıklar insanın tüm gelişim süreçlerini etkilediği gibi öğrenme ile ilgili süreçlerini de etkilerler. Bireyin zekâ düzeyi, duyu organlarının uyarıcıları ayırt etmekteki fark eşikleri, geçmiş yaşantıları gibi bireysel farklılıklara dayalı sayılabilecek pek çok etken insanların öğrenme süreçlerini etkiler. Bu farklılıklardan biri de bireyin öğrenme stilleridir (Otrar, 2006).

2.3. Öğrenme Stilleri

Öğrenme ve öğretme kavramlarıyla ilgili çok büyük değişimlerle karşılaşmaktayız. Öğrenenlerin bilgiyi algılama, işleme, düzenleme, problem çözme, ürün ortaya koyma, güdülenme şekillerindeki farklılıkların göz önüne alınması ve bunlara bağlı olarak öğrenme – öğretme süreçlerinin tasarlanması amacıyla pek çok bilgi ortaya konmaktadır. "En iyi", "en etkili", "en kalıcı" ve "en hızlı" öğrenmenin nasıl gerçekleşebileceği sorusu, yeni kuramsal tartışmaları gündeme taşıdığı gibi, öğrenmenin yeni kavramsal yapılarla ele alınmasına da zemin hazırlamıştır.

Öğrenmede kalıcı değişme, yaşantı ürünüdür. Yaşantı ise bireyin çevresiyle olan etkileşimleri sonucunda oluşmaktadır. Bireyin çevresi ile etkileşimleri bireyi etkileyen, esnek ve dinamik etkileşimler biçiminde meydana gelir. Bu etkileşimler de bireyin öğrenme sürecinde etkin bir yer tutmakla birlikte, kişiden kişiye farklılık gösterirler. Bireyler ortak bir çevreyi paylaşırlarken, olgu ve olayları içselleştirerek yaşantılar haline dönüştürürlerken farklı yöntemler izlerler (Eren, 2002).

Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra baskın olmaya başlayan psikolojik ve eğitimsel anlayışlar, bireylerin birbirlerinden farklı özellikleri olduğunu ve bu özelliklerin de öğretim sürecinde dikkate alınması gerektiğini gündeme getirmeye başlamışlardır. Uzun yıllardan beri başta eğitimciler olmak üzere pek çok araştırmacı, bireylerin öğrenme süreçlerindeki farklılıklar konusunda araştırmalar yapmış ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu farklılıkların dikkate alınması yönünde görüş ve öneriler sunmuşlardır. Bu farklılığın en önemli kavramlarından biri de öğrenme stili kavramıdır. Stil; kişilik düzeyinde, özelliklerle sınırlı bilgi işlem etkinliğine karşılık gelen ve temeli biyolojik olan bir kavramdır. İnsanın doğası gereği stili kolay kolay değişmeyen ve nörofizyolojik temeli olan bir değişkendir (Babadoğan, 1994) . Bir kişinin öğrenme stiline belirlenebilmesi öğrenmeye karşı olumlu bir davranış geliştirilmesi ve böylece de düşünme becerilerinde, akademik başarıda ilerleme sağlanmasına yol açabilmektedir (Irvine ve York, 1995).

Öğrenenin başarısını büyük ölçüde etkileyen, bireyin doğuştan sahip olduğu öğrenme stilleri “öğrenmeyi öğrenme”nin temel basamaklarından biri olarak kabul edilmekte ve bu nedenle, başta öğrenen ve öğretim elemanları olmak üzere tüm toplum tarafından bilinmesi gereken bir konu haline gelmektedir (Demirkan, 2004).

Keefe (1991) öğrenme stilini; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranış özelliklerinin birleşimi olarak nitelemekte ve öğrencilerin isteklerine yanıt verme biçimlerini, etkileşim kurmalarını ve algılama özelliklerini belirleyen bir gösterge olarak tanımlamaktadır. Keefe’ye göre bu özellikler, bireyin evdeki, okuldaki ve toplumdaki kültürel değişimine bağlı olarak oluşmakta ve gelişmektedir (Heath, 1983; Scarella, 1990). Gregorc (1984), “bireysel yetenekler hakkında ipucu veren, gözlenebilen ve diğer bireylerden ayırt edici olan davranışları” öğrenme stilleriyle ilişkilendirmektedir. Ehreman ve Oxford (1990), öğrenme stillerini “zihinsel fonksiyonların alışkanlık durumları” olarak tanımlamaktadır. Kolb’a göre öğrenme stili, bilgiyi alma ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntemdir (Kolb, 1984). Boydak (2001) öğrenme stillerinin biyolojik yönünü vurgulayarak “bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik özellikleri” biçiminde ifade etmektedir. Bazı yazarlar, öğrenme stillerinin “bireylerin imzası” olarak nitelendirildiğine dikkat çekmektedir (Babadoğan, 1994). Hunt (1979), öğrenme stili kavramını öğrencinin ne öğrendiğinden ziyade nasıl öğrendiği olarak tanımlarken,

Felder (1996) bu kavramı, bilgiyi alma ve işleme sürecindeki bireysel yaklaşım farklılıkları anlamında kullanmıştır.

Diğer yandan Ülgen (1997), öğrenme stiline bireyin öğrenme koşulları ve öğrenme sürecindeki tercihleriyle ilgili olduğunu ifade etmektedir. Butler (1987) ise öğrenme stili kavramını, bireysel öğrenme farklılıklarını görebilmek için gerekli olan genel bir terim olarak tanımlamıştır.

Öğrenme stili genel olarak bir öğrencinin, öğrenme evresini psikolojik olarak nasıl algıladığını, evresi ile nasıl etkileşimde bulunduğunu ve nasıl tepki verdiğini ortaya koyan bireysel özellikler ve tercihler grubu olarak tanımlanır (Ersoy, 2003). Görüldüğü gibi, öğrenme stilleriyle ilgili birçok tanım ve yaklaşım bulunmaktadır. Öğrenme stili, algılama, bilgiyi zihne yerleştirme, geçmiş yaşantılar, çevre etkisi, kalıtsal özellikler gibi konularla ilgili çok boyutlu bir kavramdır. Farklı boyutlara odaklanmak suretiyle öğrenme stillerine çeşitli bakış açılarıyla yaklaşmaktadır.

Gerek öğrenme stili (learning style) kavramının ifade ettiği anlam, gerekse öğrenme stiline boyutları, farklı görüşler çerçevesinde ele alınabilmektedir. Öğrenme stillerinin belirlenmesinde kullanılacak araç ve yöntemlere ilişkin de, farklı yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımlar genellikle "öğrenme modeli" ya da "öğrenme stilleri modeli" olarak bilinmektedir (Miller, 1993).

2.3.1. Öğrenme Stili Yaklaşımları

Guild, öğrenme stili yaklaşımını üç farklı grupta kategorize etmiştir (*Tablo 1*). *Birincisi*, Gregoric gibi bazı eğitimciler tarafından vurgulanan diğer bütün öğrenme stili kuramlarında da dile getirilen kişisel farkında olma görüşüdür. *İkincisi ise* Kolb, Mc Carthy ve Butler gibi araştırmacılar tarafından benimsenen çok yönlü eğitim modelinin desteklediği program tasarımı ve öğrenme stillerinin öğretim süreçlerine uygulanması görüşüdür. *Üçüncü yaklaşım ise* Rita Dunn, Kenneth Dunn ve Mario Carbo tarafından ortaya konan bakıştır. Bireylerin anahtar denilebilecek öğrenme stillerinin tespit edilmesinin ardından, bu öğeler bireysel farklılıklar gözetilerek hazırlanacak öğretim ve materyalle eşleştirilir (Peker, 2003).

Tablo 1. Öğrenme stili yaklaşımının teorik boyutları

Teoriyi Geliştiren	A. Gregoric Çevresel İlişki Modeli	R. Dunn ve K. Dunn M. Corbo (Öğrenme Stili Modeli)	Kolb, K. Butler, B. Mc Carthy 4 MAT Sistemi
Teorisi	Soyut sıralı ve somut sıralı, soyut rastgele ve somut rastgele, düşünme ve ilişki kanallarını kullanma	Bilişsel stiller, beyin biçimi	Beynin güçlü tarafları ve bilişsel sisteme dayalı. Algı ve düzenleme tipine göre hayalci, analitik, sağduyulu ve dinamik öğrenciler
Öğretimsel Önemi	Her öğrencinin öğrenme stilini bilme ve buna sınıfta yer verme	Her öğrencinin stilini öğrenmek ve faaliyetleri buna göre düzenleme	Sınıfta her öğrenci tipine hitap edebilecek bir ders yapılmalı

(Kaynak: Dunn, Beudury ve Klavas, 1991)

Kolb kişilerin olay, olgu ve düşüncelere yaklaşım biçimlerindeki farklılıkları ve problem çözmede başvurdukları yolları inceleyerek kendine ait bir öğrenme stilleri envanteri geliştirmiştir (Özden, 2000). Beynin her yarısının bilgiyi farklı işlediği bulgularının ardından, Kolb'un geliştirdiği dört çeyreğe bölünmüş beyin modeline göre bazı insanlar somut yaşantılar yoluyla, bazıları ise soyut kavramsallaştırma yoluyla öğrenmektedirler. Bundan başka, etraflarındaki varlıkları izleyerek ve düşünce süzgecinden geçirerek yavaş bir süreç içinde zihinlerinde anlam oluşturanlar ile bunların tam tersi bizzat yaparak ve yaşayarak, aktif denemenin ardından düşünce boyutuna geçenler bulunmaktadır (Bacanlı, 2001).

Öğrenme stillerinin ne olduğu ve öğrenmeyi nasıl etkilediği konusunda önemli çalışmaları bulunan diğer araştırmacılar Dunn ve Dunn'dır. Öğrenme stillerini, öğrenmeye odaklanma ve bilgiyi işleme yolları biçiminde ifade eden Dunn ve Dunn, öğrenmeyi çevredeki uyarıcılarla ilişkilendirmektedir. Modele göre, bireylerin tercih ettikleri uyarıcılar, öğrenme stillerindeki farklılıkları ortaya koymaktadır (Dunn, 1983). Dunn ve Dunn (1987), öğrenirken beyin sağ yarım küresini kullanan öğrencilerin bütünsel (global), sol yarım küresini tercih eden öğrencilerin ise çözümsel (analitik) düşünen bireyler olduklarını vurgulamakta ve bu özelliği psikolojik uyarıcılar boyutunda incelemektedirler (Guastello, 1998). Görüldüğü gibi Dunn ve Dunn'ın öğrenme stillerine bakış açıları, diğer yazarlardan farklıdır. Genel olarak öğrenme stilleri biyolojik özellikler ile açıklanmaya çalışılırken, Dunn ve Dunn sosyolojik ve çevresel uyarıcıların önemini

vurgulamaktadır. Bu modelde öğrenmeyi etkileyen uyarı alanları bir bir merceğe altına alınmakta ve bu etmenlerin oluşturduğu alt boyutların öğrenme ve öğretme sürecini nasıl etkilediğine odaklanılmaktadır. Oldukça geniş bir perspektifi kapsayan bu modelde uyarı alanları çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik alanlar olarak belirlenmekte öğrenme süreci, bu alanları etkileyen etmenlerin analizini temel almaktadır. Dunn ve Griggs (1998)'e göre işitsel ve görsel öğrenme pasif olmayı, kendi kendine öğrenmeyi veya işitsel öğrenme eğilimli olma, sıklıkla yüksek akademik başarıyı olmayı gerektirmektedir. Buna karşın dokunsal ve kinestetik öğrenciler devingenlik ihtiyacı duyan, akranlarıyla öğrenmeyi yeğleyen tiplerdir ve onların başarılarının altında yatan neden okulla ilgilidir.

Rita ve Kenneth Dunn (1987)'a göre öğrenme stillerini belirlemenin temel ilkeleri şunlardır:

- İnsanların çoğu öğrenme özelliğine sahiptir.
- Öğretim ortamlarında kullanılan kaynaklar ve yaklaşım farklılıkları öğrenme stillerine göre düzenlenebilir.
- Herkesin bir öğrenme kapasitesi olup bu kapasite kişiden kişiye farklılıklaşabilir.
- Öğrenmede herkesin farklı tercihleri olup bunlar belirlenebilir.
- Öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak yapılan düzenlemeler öğrenci başarısını olumlu yönde artırır.
- Öğretmenler kendi öğrenme stillerinden öğretim esnasında yararlanabilirler.

Rita Dunn'a göre öğrenme stili öğrencilerin duyarak mı, konuşarak mı, yaparak-yaşayarak mı, yoksa bunların birleşmesiyle mi daha iyi öğrendiğine yönelik yaklaşım olduğu için, öğrenme stili içinde, gürültü, aydınlatma, oturma düzeni, hareket alanı, bireysel çalışma veya grup çalışması gibi öğrenme ortamıyla ilgili koşul ve gereksinimler de önem taşımaktadır. Buna göre bir öğretim yöntemini bazıları için harika, diğerleri için korkunç yapan biyolojik ve gelişimsel özellikler öğrenim stilini oluşturmaktadır (Açıkgöz, 1998).

Dunn ve Dunn kendisinin ortaya koyduğu modelde öğrenci farklılıklarını 1972'de 12 değişken olarak açıklarken daha sonra bu farklılığı 18'e en son da 21'e çıkarmıştır. Dunn ve Dunn (1993), öğrenme stillerini iç ve dış faktörler çerçevesinde

5 temel ve 21 alt öğeden oluşturmuştur. Bu öğeler; çevresel (ses, ışık, sıcaklık, dizayn), duygusal (motivasyon, sebat, sorumluluk, yapı), sosyal (bireysel, ikili, grup, üçlü grup, takım, yetişkin öğrenme, çeşitli yollarla öğrenme), fiziksel (algısal, yiyecek, zaman, hareketlilik) ve psikolojik (çözümseellik/bütünsellik, beynin sağ/sol yarı kürelerini tercih etme, hızlı tepki verme/sakin davranma/yansıtma) şeklindedir (Dunn ve Dunn, 1993). Ses, ışık, ısı ve çevredeki birçok değişken öğrenmeyi etkilemektedir. Birey tek başına mı yoksa grup la mı daha etkili öğrenir?, öğrenmede öğretmen mi arkadaş mı daha etkilidir? Akran gruplarıyla mı, büyüklerle mi daha iyi öğrenir? Dersleri hangi saatlerde olması öğrenmesinde daha etkilidir? (Dunn ve Dunn, 1987)

Dunn'a göre öğrencilerin iyi öğrenmeleri için öğrenme etkinliği sırasında çevrelerindeki uyarıcılarla ilgili tercihleri vardır. Bazı öğrenciler sessiz ortamda çalışmayı tercih ederken, bazıları müzik eşliğinde çalışmayı tercih ederler. Bazıları ışıklı ortamda çalışmayı tercih ederken bazıları da ışıksız ortamda çalışmayı tercih ederler (Ülgen, 1997).Öğrenmeyi en az öğrenme stilleri kadar bireyin öğrenme ortamı da etkilemektedir.

Fleming ve Mills'in geliştirdiği GİOK (Görsel, İşitsel, Okuma Yazma Kinestetik) öğrenme tipi modeli (VARK: Visual, Aural, Read, Write, Kinesthetic), diğer öğrenme stilleri modellerinden farklı olarak kullandığı ölçme aracıyla öne çıkmakta ve kapsamlı envanterlerin ötesinde mini bir anketle bireyin öğrenme tipi hakkında bilgi verebilmektedir (Fleming ve Mills, 1992; Fleming ve Bomvell, 2001). Fleming ve Mills, özellikle görsel tiplerin yazılı ya da resimli bilgiyi öğrenmede bireyin zihinsel açıdan daha farklı yapıya sahip olduğu, özellikle yazılı materyalleri görmede resimli materyalleri görmeye göre dezavantajlı duruma geçildiği gerekçesiyle başka bir öğrenici tipi üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bu tipi okuma-yazma yoluyla iyi öğrenen tipler olarak tanımlamışlardır. Ayrıca bu bilim adamları geliştirdikleri ölçme aracını bir envanterden ziyade düşünme için bir katalizör olarak görmektedirler (Fleming ve Mills, 1992).

Gregorc'a göre kişinin öğrenmesinde ve öğrenme stiline oluşmasında algılama yeteneği çok önemlidir. Kişiler algılama yeteneklerine göre somut ve soyut algılayanlar olmak üzere ikiye ayrılırlar. Algıladıkları verileri düzenleme yeteneklerine göre ardışık ve random (ardışık olmayan) olmak üzere ikiye ayrılırlar.

Gregorc (1979)'a göre kişilerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları onların öğrenme stillerini oluşturur. Buna göre Gregorc Öğrenme Stilleri Modelinde; Somut Ardışık, Soyut Ardışık, Somut Random, Soyut Random öğrenme stilleri olmak üzere toplam dört öğrenme stili bulunmaktadır. Bazı insanlar da bu dört öğrenme stilinden biri bulunurken, bazı insanlarda birkaçı birlikte bulunabilmektedir (Şimşek, 2006).

McCarthy'nin altı yıllık bir deneysel çalışma sonucunda sınıflandırmış olduğu öğrenme stilleri diğer araştırmacıların (Jung, Lawrance, Simon ve Byram, Merrill, Hunt, Kolb) bulguları ile benzerlik göstermektedir (McCarthy, 1987). McCarthy yapmış olduğu araştırma sonucunda öğrenme stillerini; birinci tip öğrenenler (imgesel öğrenenler), ikinci tip öğrenenler (analitik öğrenenler), üçüncü tip öğrenenler (sağduyulu öğrenenler), dördüncü tip öğrenenler (dinamik öğrenenler) olmak üzere dört kategoride toplamıştır (McCarthy, 2000; Morris ve McCarthy, 1990). Bernice Mc Carthy (1987)'nin belirlediği modelini, öğrenme tipleri ve beyin yarıküreleri üzerindeki son nöro-fizyolojik araştırma bulgularından da güç alarak tanımlamış, bilgilenme süreci ve algı bütünlüğüne önem kazandırmıştır. Öğrenme tipleri ile ilgili beyin araştırmalarının beyin yarıküreleri iki temel bölümde incelenmiş ve beynin iki yarım küresinin özellikleri bakımından birbirinden farklılık gösterdiği görülmüştür. Fender (1998) ve Mc Carthy (1987) sağ ve sol beyin özelliklerini şu şekilde tanımlamaktadır: Sol beyin analitik ve kuralcı ve ilkeli düşünürken, sağ beyin daha kuralsız, doğrusal ve yaratıcı özelliklere taşımaktadır. Lillie (1998)'a göre bu model Dunn ve Dunn'ın psikolojik öğrenme tipi tercihi etmenlerinden saydığı beyin yarıkürelerini tercih etme (hemisphericity preference) yaklaşımıyla benzerlik göstermektedir (Şimşek, 2006).

Keefe ve Ferrell (1990) tarafından öğrenme stilleriyle ilgili çalışmaların temelini Carl Jung'ın Kişilik Tipleri Kuramı'na dayandığı belirtilmektedir (Ekici, 2003). Jung (1977), her bireyin nesnel ve öznel dünyası olduğunu ileri sürmektedir. Nesnel dünya, kişinin çevresindeki insanları, kuralları, gelenekleri, ekonomik ve toplumsal kurumları, doğa koşullarını; öznel dünya ise kişiliğin tamamını tanımlayan içsel ve kendine özgü psikolojik durumları kapsamaktadır (Gencel, 2006).

Herkesin farklı düşünme ve öğrenme biçimi vardır. Bunu öğrenmek için bilgi kazanma, kavramsallaştırma (bilgi işleme), motivasyon, karar verme stili,

değerleri ve duygusal tercihleri gibi öğrenme olgusundaki işlemlere bakmak gerekir.

James ve Gabrait (1985), öğrenme stillerini duyu-çevre etkileşimine bağlı olarak yedi farklı algısal boyutlu bir kavram olarak ifade etmektedir. Bu boyutlar, görme, işitme, hareket etme, dokunma, okuma-yazma, koklama ve kişiler arası iletişim kurma biçiminde sıralanmıştır. Benzer şekilde, Barsch da öğrenme stillerini algısal boyutta ele alarak görsel, işitsel, dokunsal ve hareketsel olarak sınıflandırmaktadır.

Birkey, Richard ve Romdan (1995)'a göre insanlar genellikle dört yoldan bilgi edinirler. Bunlar:

1. Görsel: Görerek ve okuyarak öğrenmeyi tercih edenler. Kendi kendine okuyarak öğrenirler, renkli temsil, grafik ve haritaları tercih ederler;
2. İşitsel: İşiterek, dinleyerek ve tartışarak öğrenmeyi tercih ederler;
3. Kinestetik: Bazılarının aklında hareket enerjisi daha iyi kalır. Bunlar öğrenecekleri şeylerle fiziksel temas kurarak, yaparak öğrenirler; kişinin el ile duyumsaması önemlidir. Kinestetik; gezme, pandomim, dramatize etme gibi hareketleri kapsar.
4. Sosyal: Bazı öğrenciler de başkalarıyla sosyal etkileşim halinde daha iyi öğrenir.

Öğrenme stilleri bakımından insanları görsel, işitsel, dokunsal olarak üç grupta toplayan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birini yapan Grinder'e göre her 30 kişiden 22'si (% 73) bu üç özelliğin ikisine, bazen de üçüne sahiptir. Görüldüğü gibi, her insan bunlardan biri ağırlıklı olmak üzere, ikisine ya da üçüne farklı derecelerde sahip olabilir. Bir insanın ağırlıklı olarak, işitsel (İ) öğrenme stiline sahip olduğunu kabul edersek, aynı kişi farklı derecelerde de olsa görsel (G) ve dokunsal (D) olabilmektedir. Nitekim insanların çoğunluğunun birden fazla öğrenme stiline sahip olduğu söylenebilir (Boydak, 2001).

Yukarıda Grinder'ın da belirttiği gibi öğrencilerin %73'ünde görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerinin bulunduğu vurgulanmış Westga (2005)' bu stillerin özelliklerini aşağıda belirtmiştir.

Tablo 2. Görsel Öğrencilerin Özellikleri

Doğal olduğu yerler	• Şık temiz ve iyi giyinirler. • Ayrıntıları ve renkleri anımsarlar. • Okuma, yazma ve yazı düzeltmeyi başarılı bir şekilde yaparlar. • Daha önce gördüğü bir insanın yüzünü hatırlarlar ama isimlerini unutur. • Yazılarda görülen isimleri hatırlar. • Zihinsel imge oluşturabilir.
Problem çözme yolları	• Problemleri listeleme, talimatları okuma. • Düşünsel düzenleme, grafiksel materyal hazırlama. • Program çizelgeleri kullanma. • Kâğıt üzerindeki grafiksel çalışmaları görme ve zihninde canlandırma.
Değerlendirilme ve test edilme şekilleri	• Görsel ve yazılı testler. • Araştırma tutanakları. • Yazılı tutanaklar. • Grafiksel gösterimler.
En iyi öğrenme yolları	• Not alma, listeleme. • Öğrenme sürecinde bilgileri okuma. • Kitaplar, video filmleri, basılı malzemelerle öğrenme • Gösteri izleme.
Okuma ve çalışma özellikleri	• Eğlenme ve dinlenme amaçlı okuma • Uzun süre çalışabilme. • Çalışma sırasında ortam sessizliği. • Hızlı okuma. • Kelimelerin sesli şeklinden ziyade yazılı şeklini hatırlama.
Okuldaki güçlükler	• Yapılacak şeyi görmeden hareket etme. • Hareketli ve gürültülü bir çevrede çalışma. • Ses düzenleme. • Görsel resim ve malzeme olmaksızın öğretmeni dinleme. • Öğretmenin farklı şekildeki görüntüsü ile ilgilenme. • Sıkıcı bir sınıfta çalışma. • Konsantrasyonu bozan ışık altında çalışma

(Kaynak: Westga, 2005)

Tablo 3. İşitsel öğrencilerin özellikleri

Doğal olduğu yerler	• Doğaçlamalı konuşma ve ayaküstü düşünme. • Daha önce karşılaştığı kimselerin yüzlerini unutma ama isimlerini hatırlama. • Kelimelerle ve sözcüklerle çalışma. • Fazla yüksek olmayan sesli ortamlar.
Problem çözme yolları	• Olumlu ve olumsuz konuşma şekilleri. • Seçenekler hakkında konuşma. • Herhangi bir durum karşısında ne yapılacağını tecrübeli kimselere sorma. • Amacını sözle ifade etme. • Sözlü tekrar.
Değerlendirme ve test edilme şekilleri	• Yazılıdan ziyade sözlü değerlendirme. • Sözlü proje sunuma. • Proje kapsamında şiir okuma, şarkı söyleme yöntemi. • Öğrendikleri konuların kişilerce sorgulanması.
En iyi öğrenme yolları	• Yüksek sesli konuşma. • Sınıfta dinleme ve grup tartışması yapma. • Çalışma ortamında sözsüz fon müziği dinleme.
Okuma ve çalışma özellikleri	• Herhangi bir oyunda konuşmaları okuma. • Herhangi bir şey okurken, okuduklarıyla ilgili olarak kendi kendine ve başkasıyla konuşma. • Yeni öğrendiği kelimeleri seslendirme.
Okuldaki güçlükler	• Hızlı okuma (ama görsel öğrencilerden daha yavaş okuma). • Uzun süre sessiz okuma. • Görsel materyalleri umursamama. • Sessiz ortamlarda yaşama. • Anlamlı ayrıntıları görme.

(Kaynak: Westga, 2005)

Tablo 4. Kinestetik (hareketsel) öğrenci özellikleri

Doğal oluşu yerler	• Spor yapma, dans etme. • Macera, yarışma, mücadele etme. • Sıçrama, yuvarlama, koşma, zıplama. • Motor kaslarını kullanan hareketler yapma.
Problem çözme yolları	• Harekete geçme daha sonra plan yapma. • Problemlerin fiziksel olarak çözümünü bulma. • Problemleri tek başına veya küçük gruplar halinde çözmeye çalışma. • Deneme / yanılma ve keşfetme yöntemlerini kullanma.
Değerlendirilme ve test edilme yolları	• Performans temelli değerlendirme. • Proje tabanlı değerlendirme. • Öğrendiklerini gösterme veya temsil etme. • Uygulama yapma.
En iyi öğrenme yolları	• Simülasyon gibi yöntemleri kullanarak öğrenme. • Öğrenmeye fiziksel olarak katılma. • Bilgi edinmek için alanla ilgili geziler yapma. • Küçük tartışma grupları içinde öğrenme.
Okuma ve çalışma özellikleri	• Eğlenmekten ziyade bilgiyi anlama ve kullanma amacıyla okuma. • Hareket tabanlı tiyatro v.b. kitapları okuma. • Kısa kitaplar okuma. • Sürekli hareket hali içinde kısa süren çalışmalar. • Yerde ve yatakta uzanarak çalışma.
Okuldaki güçlükler	• Toplumsal anlamda iyi ilişkiler kurma. • Okunaklı ve düzenli el yazısı. • Hareketsiz durma. • Dersleri 4 dakikadan fazla dinleyebilme. • Yazma. • Gördüklerini ve duyduklarını hatırlama. • Duygularını fiziksel bir hareket olmadan ifade edebilme. • Uzun süre herhangi bir etkinliği yapabilme.

(Kaynak: Westga, 2005)

Öğrenme stillerinin alana ait literatürde de vurgulandığı gibi önemli olmasının bir takım nedenleri vardır. Bu önemin nedeni;

1. Bireysel farklılığı vurgulaması,

2. Öğrenme farklılıklarını vurgulaması,
3. Pek çok araştırmada öğrenme stili kavramının vurgulanması,
4. Pek çok araştırmacının öğrenme stil / stilleri konusunda çalışması,
5. Çok boyutlu bir kavram olması,
6. Pek çok öğrenme stili modelinin bulunması,
7. Kulağa hoş gelen ve ilgi çekici bir kavram olması, şeklinde sıralanabilir (Ekici, 2003).

Öğrenme stillerinin temellerini oluşturan bireysel farklılıklar, aile, iş ortamı, meslek hayatı, arkadaş ilişkileri ve okul ortamı gibi bireyin iletişimde bulunduğu her yerde kendini gösterir. Eğitimin en önemli hedeflerinden biri öğrenciye nasıl öğrenmesi gerektiğini, farklı öğrenme stillerini ve stratejilerini seçmeyi, uygulamayı ve bunları amacına göre kullanmayı öğretmektir. Bu amaçla etkili öğrenme stilleri ve stratejilerinin uygulanmasını yönlendirmek için öğrencilerin bilişsel becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmak gerekir (Berthelot, 1982).

Kuşkusuz her insan hisseder, tepki verir, düşünür ve bir şeyler yapar. Ancak bireyler bu eylemlerin gerçekleştirilme sürecinin değişik aşamalarında farklı davranabilir ve gerçekleştirme aşamasında değişik süreler harcayabilirler. Bu değişik süreli oyalanmalar onların öğrenme stili tercihinin, kişiliklerinin karmaşık yönlerinin, olaylara yaklaşım biçimlerinin, ön yargılarının şekillenmesine yardımcı olur. Öğrenme stillerindeki farklılıklar birçok etkene bağlanmaktadır. Bunların başında bireysel kimlik, bulunulan ortam, bireyin kendine olan öz güveni, bireyin ilgi alanları, karşılaşılan sorular ve yaşanan çevrenin bireyden beklentileri gelmektedir (Elçi, 2008).

İnsanlar öğrenme yetenekleri açısından benzer olsalar da öğrenme tarzları (biçimleri) farklıdır. Bu farklılıklar dikkate alınmadan planlanan eğitim faaliyetinden bütün öğrenciler eşit şekilde yararlanamazlar. Ülgen, öğrenme biçiminin hangi nedenlerle kazanılmış olursa olsun, öğrencinin başarısında önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Bilgiyi alma ve işleme sürecinde her öğrenci, tercih ettiği yol ve yöntemler bakımından farklı olduğundan öğrenciler farklı öğrenme stillerine sahip olurlar. Bazı öğrenciler olaylar, veriler, algoritmalara (simgelere)

yoğunlaşırken, bazıları da kuramlar ve matematik modellerde daha rahattırlar. Bazı öğrenciler resimler, diyagramlar, şemalar gibi bilginin görsel formlarına daha güçlü tepki gösterirken, diğer bazıları da daha çok yazılı ve sözlü açıklamaları içeren sözel formları tercih eder. Bazı öğrenciler aktif ve etkileşimli bir şekilde öğrenmeyi tercih ederken, bazı öğrenciler ise, daha kişisel ve kendi duyguları ışığında öğrenmeyi tercih eder (Ülgen, 1997).

Öğrenme stilleri konusunda bilgilenmek eğitim kurumunun, öğrencilerin sınıfa getirdikleri farklılıklar konusunda daha hassas olmalarını sağlamaktadır. Öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin, öğrenme stilleri gözetilerek, öğretmenin amacına uygun bir şekilde sistemli ve bilinçli bir şekilde tasarlanan bir eğitim ortamında bir araya getirilmesinde bu bilgilenmenin bir tür rehber rolü oynadığı bilinmektedir. Öğrenme stili ve başarı düzeyi farklı öğrencilerin özellikle eşli ya da grup çalışmalarında bir araya getirilmesinin faydalı sonuçlar ortaya koyduğu ileri sürülmektedir (Acharya, 2002).

Eğitim öğretim ortamlarında, öğrencilerin sahip olduğu farklı biyolojik ve psikolojik farklılıklar ile çeşitli yetenek, tutum, zekâ ve değer türleri bir zenginlik oluşturmaktadır. Bir öğrencinin öğrenme stilini belirleyerek gerekli düzenlemeleri yapmak öğrenci başarısını olumlu yönde etkiler. Kişinin öğrenme stilini bilmesi kendi yaşamını kolaylaştırır. Öğrenme stillerine göre yapılan eğitimde daha başarılı bireyler yetişir.

Öğrencilerin sahip oldukları farklılıklar, aynı zamanda onların öğrenme süreçlerini ve bu süreçte geçtikleri aşamaları da etkilemektedir. Öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği ortamlarda öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenerek buna göre bir öğretim gerçekleştirilmeli ve öğretmenler kendi öğretme stillerini bilerek bunları öğrencilerine göre ayarlamalıdır. Öğretmenler genellikle öğrencilere kendi tercih ettikleri öğrenme stillerini önerir ve öğretmeye çalışırlar. Ancak öğrenme stilleri üzerinde yapılan araştırmalar, öğrencilerin kendi tercih ettikleri biçimde çalıştıkları zaman daha başarılı olduklarını göstermektedir. Ancak özellikle küçük yaşlarda olan öğrenciler yeterli deneyime sahip olmadıkları için yanlış ve kendilerine uygun olmayan tercihlerde bulunabilirler. Özellikle zayıf öğrenciler kendileri için kolay ve rahat olan çalışma yolunu tercih edebilirler. Ancak unutmamak gerekir ki öğrenme zor ve yorucudur. Bu nedenle özellikle küçük

yaşlarda öğrencilere çalışma stillerini geliştirebilmeleri için yardımcı olmak gerekir (Erden ve Akman, 2001).

Öğrenme stiline sahip bireylerin, bilgileri organize etme, kavramsal modeller oluşturma, kuram ve düşünceleri test etme, sadece var olan durumları değil olasılıkları da göz önüne alma gibi konularda kendilerini geliştirmeye gereksinim duydukları ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenme sürecine bireysel katılımlarının gerçekleşmesi için cesaretlendirilmelerinin gerekli olduğu da vurgulanmaktadır (Ergür, 1998).

Öğrenme stilleri sistematik bir biçimde öğrencilere öğretildiğinde oldukça kısa bir süre içerisinde öğrenilenlerin miktarında ve hatırlanmasında artış görülmektedir (Given, 1996). Bireyin kendisine en uygun öğrenme stilini bilmesi öğrenme gücünün arttırmasına yardım eder (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Eğer öğretmenin öğretme stiliyle öğrenenin öğrenme stilleri arasında yanlış bir eşleşme olursa bunun hem öğrenci hem de öğretmen açısından olumsuz sonuçları ortaya çıkacaktır. Öğrenciler, derste sıkılabilirler ve dikkatlerini kaybedebilirler, sınavlardan zayıf alabilirler, dersten gözleri korkabilir ve hatta kendilerini bu alanda iyi hissetmeyerek dersi çalışmaktan vazgeçebilirler (Felder ve Silverman, 1998; Felder ve Henriques, 1995).

Öğretmen öğrencinin özerklik önceliğini kabul ve teşvik eder. Öğretmen öğrencilerin oluşturdukları kavramsal yapıları değiştirmek istediklerinde önce her öğrencinin düşünme modelini anlamaya çalışmalıdırlar. Bu düşünme modellerinin basit ve açık oldukları varsayılmalıdır. Yine de öğrencinin düşünme modelinin ipuçları göz önünde bulundurularak bazı genel modellere uyduğu varsayılabilir (Von Glaserfeld, 1995).

Öğretmen öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmalı ve yardımcı olmalıdır. Bunun için ilk olarak, dersin konudan ziyade öğrenciye odaklanması gerekmektedir. Öğretmen öğrenme sürecini izlemeli ve öğrencinin oluşturacağı yapıları sınırlandıran deneyimleri ve diğer kişilerle olan etkileşimi sağlamalıdır. Bu rolü yerine getirebilmek için öğretmenler geleneksel sınıflarda olduğundan çok daha fazla öğrenci ile iletişim içerisinde olmalı ve öğrencinin ne bildiğini ve ne düşündüğünü takip etmeye çalışmalıdır. Bazen de sınıf içerisinde provakator rolü üstlenip öğrencilerin tartışmasını sağlamalıdır (Tobin ve Tippins, 1993)

Bu doğrultuda, “2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı”nın “uygulama ile ilgili açıklamalar” kısmında ve MEB tarafından 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenleri için hazırlanan “2007 Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı”nda, öğrenme stilleriyle ilgili olarak öğretmenlere şu önerilerde bulunmaktadır;

“Öğretmen, okulun bulunduğu çevreye göre bu dersteki etkinlik örneklerini seçmeli ya da kendisi etkinlik hazırlamalıdır. Olguları ve olayları aktarmak ya da öğrencilere ders kitaplarını ezberletmek yerine, aktif öğrenmeye dayalı etkinlikler uygulamalıdır. Yeni etkinlikler tasarlanırken, dersin on yedi genel amacı, ünite kazanımları, farklı öğrenme stilleri ve zekâ türlerine sahip öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır. Öğretmen bilgi dağıtıcı rolü yerine, öğrencilerinin anlam kurmalarına yardımcı rolünü benimsemelidir. Öğrencileri düşündürücü ve açık uçlu sorularla sorgulamaya teşvik etmelidir” (MEB, 2007).

Yukarıda da belirtildiği gibi hedef kitlesi öğrenci olan bir eğitim – öğretim programında öğrenci ihtiyaçlarının ve niteliklerinin tam olarak belirlenmesi, amaçlara ulaşmada ayrıcalıklı bir önem taşımaktadır.

2.4. Sosyal Bilgiler Öğretimi

Sosyal Bilgiler, insanın özellikle toplumsal yaşama etkin bir biçimde uyumunu sağlayan bir derstir. Sosyal Bilgiler insanları ve yaşamlarını konu alır. Kendi kendimizi ve diğerlerini daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Sosyal Bilgileri tanımlamak Coğrafya ya da Tarih gibi bir disiplini tanımlamaktan daha zordur. Çünkü Sosyal Bilgiler disiplinler arası ve çok disiplinli bir alandır (Doğanay, 2003).

Sosyal Bilgiler okuldaki dersler içinde toplumsal sorunların konuşulabildiği tek ders olma özelliğini taşımaktadır. Özellikle ilköğretim yılları öğrencilere toplumsal sorunlar karşısında duyarlılık kazandırmak için en doğru zamanlardır (Sills-Briegel, Camp, 2001).

İlkokullarda Sosyal Bilgiler adı ülkemizde ilk defa 1968 Programında yer almış, 1968’den sonra 1989, 1993, 1998 ve 2004’te programlar yapılmıştır.

Okul ortamındaki öğrenmelerin tümüyle planlı öğrenmeler olması beklendiğinden dolayı, etkinlikleri önceden geliştirilmiş programlar çerçevesinde yürütülmektedir. Bu bağlamda, eğitim sürecinin başarısı eğitim programlarının

ihtiyaca uygun olarak saptanması ve uygulanması ile doğrudan orantılıdır. Ancak bir eğitim programı ne kadar nitelikli hazırlanırsa hazırlansın, programdan istenen verimi elde etmek, öğretme ve öğrenme süreçlerinin etkin bir şekilde düzenlenmesiyle mümkün olabilecektir. Çünkü öğrenmenin gerçekleşmesinde öğretme etkinliklerinin payı önemli bir yer tutmaktadır (Aykaç, 2007).

Öğrenmeye hazır olma ise öğrencinin bilgisi, yetenekleri, ilgileri, alışkanlıkları, tutumları, değerleri vb. ile ilgilidir. Bu unsurları dikkate almayan bir öğretim durumunda geçerli öğrenme yaşantılarının olması beklenemez (Taşdemir, 2000). Bu çerçevede düşünüldüğünde Sosyal Bilgilerin çeşitli tanımlarıyla karşılaşabiliriz. Belli başlı tanımlar şu şekildedir;

Sosyal Bilgilerin tanımını en geniş anlamda NCSS (National Council for the Social Studies) (1993) aşağıdaki gibi yapmıştır; “Sosyal Bilgiler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı sağlar. Sosyal Bilgilerin temel amacı, birbirine bağımlı, küresel bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak, kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneğini geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır” (Savage and Armstrong, 1996; akt. Öztürk, 2006).

Dönmez (2007)’e göre Sosyal Bilgiler, bütün çeşitlilikleriyle yeryüzüne bağlı olayları tanıtan, bunların oluş sebeplerini açıklayan, vatandaşlık hak ve ödevlerinin, sorumluluklarının neler olduğunu belirten, kısaca insan ve onun sosyal ve fiziki çevresiyle geçmişte, günümüzde ve gelecekteki etkileşimini ortaya koyan bilgilerdir. Sosyal Bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen derin bilgiler olarak tanımlanabilir.

Sosyal Bilgileri, kültürel mirası, onun günümüzdeki yaşayan özelliklerini ve bunların yaşamımıza etkilerini, insanların sosyal ve fiziki çevreleriyle olan ilişkilerini esas alan bir ders olarak tanımlamaktadır (Güngördü, 2001).

Michaelis ve Garcia (1996)’ ya göre Sosyal Bilgiler öğretiminin temel amaçları ise, geleceğin etkin yurttaşlarında karar verme ve problem çözme

becerilerinin geliştirilmesidir. Sosyal Bilgiler öğretiminin evrensel amaçları ise bilgi, beceri, tutum (değer) ve sosyal katılıma ilişkin olanlar olmak üzere dört grupta toplamaktadır (Acun ve diğerleri, 2006).

Sosyal Bilgiler disiplinler arası bir yapıya sahip olup; bu yapı içerisinde sosyal ve beşeri bilimler, bir Sosyal Bilgiler etkinliği olacak şekilde öğretim programındaki konulara entegre edilmektedir (Öztürk, 2002).

Hedeflere ulaşma düzeyinin belirlenmesinin gerekliliği, farklı program değerlendirme yaklaşım ve modellerinin birleştiği noktadır. Bir programın uygulanmasına, değiştirilmesine veya sonlandırılmasına karar vermede temel ölçütlerden biri, öğrencilerin programın hedeflerine erişti düzeyidir (Moris ve Fitz Gibbon, 1998). Bir eğitim programının temel amacı, hedeflenen özellikleri, uygun içerik ve eğitim durumu düzenlemeleri ile öğrencilere kazandırmaktır. Sosyal Bilgiler programı, öğrencilerin toplumsal yönden eğitilmelerini ve onlara üyesi oldukları toplumun yönetim düzeni, ekonomik özellikleri, geçmişe ve günümüze ait bilgiler kazandırmayı hedeflemektedir. Sosyal Bilgiler dersi, bireyin toplumda yaşayış ve davranışları, temel gereksinimleri ve bu gereksinimlerin giderilmesi için yaptıkları v.b. konuları içermektedir (Saracaloğlu, 1992). Diğer bir anlatımla Sosyal Bilgiler, öğrencinin sosyalleşmesinde ve toplumsal değerleri kazanmasında önemli bir görevi yerine getirmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretimi alanında yapılan literatür çalışmalarında yapılandırmacı öğretim kuramına göre hazırlanan 2005 programı hakkında bilgi verilirken zaman zaman davranışçı kuramın etkili olduğu 1998 programının içeriği hakkında da kıyaslamalar yapılır. Yeni programın artıları ve eksileri bir tarafa 1998 programına baktığımızda yapılmak istenen ama programlarda belirtilip uygulanamayan çalışmaların olduğunu da görebiliyoruz. Buna göre 1998 programı ile ilgili olarak Alkan ve Kurt (1998)'un da belirttiği gibi Sosyal Bilgiler öğretiminde birçok öğretim yöntemi kullanılmakla birlikte, okullardaki uygulamalar gözlemlendiğinde, genel kavramların ve temel bilgilerin öğrenciye aktarılmasında sınırlı kaldığı ve bu nedenle de geleneksel olarak öğretmen ve ders kitabına bağımlı sözlü anlatım yönteminin kullanılmakta olduğu görülmektedir. Kullanılması gereken yöntemler açısından alanla ilgili literatürlerde tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma, rol oynama, soru cevap, problem çözme, proje, inceleme - gezi gözlem,

bireysel ve grup çalışmaları, beyin fırtınası, drama, benzetim, durum inceleme yöntemi gibi yöntemlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılabileceği belirtilmektedir. Sosyal Bilgiler öğretimi alanında öğrenciye dönük, öğrenciye analiz edebilme, eleştirel düşünebilme, sosyalleşme, bağımsız karar verebilme, araştırma ve inceleme yapma olanaklarını veren yöntemlerin kullanılması tavsiye edilmektedir (Alkan ve Kurt, 1998).

Davranışçı kuramın etkisinde olduğu görülen 1998 programında belirtildiği gibi öğrencilerin istenen davranışları kazanabilmeleri onların öğrenmeye hazır olmalarıyla yakından ilgilidir.

Şahin (2004), 1998 programı çerçevesindeki öğrenme-öğretme ortamı ile ilgili şunları belirtmektedir; önceki programda öğrenme-öğretme ortamında temel materyal olarak genelde ders kitabı ve öğrenme ortamında da öğretmen merkezli yaklaşım, düz anlatım ve soru cevap kullanılmaktadır. Bu durum, ilköğretim programlarında öğretimle ilgili esaslara uymamaktadır. Programlarda yer alan ilkelerde öğrencilerin aktif hale getirilmesine ilişkin ifadeler çoğunluktadır (problem çözme, yaratıcılık vb.). Kullanılan teknik olarak soru-cevap tekniğinde de tanıma-hatırlamayı içeren sorular çoğunlukla bilişsel alanın bilgi basamağına özgüdür. Sosyal Bilgilerde özellikle uygulama basamağında ve daha üst düzeylerde sorular ile uygulamalar pek yapılmamaktadır. Bundan dolayı Sosyal Bilgiler yeterince öğrenilememektedir. Bütün hedeflerde olumlu özellikler söz konusu olmasına rağmen, uygulama ve diğer boyutlar yeterince verilemediği için öğrenciler çoğu nitelikli bilgiyi hayata geçirememektedir. Öğrenciler bu derste bilgi seviyesini aşmalı, daha üst bilişsel ve duyuşsal hedeflere ulaşmalıdır. Bunun için, öğretmenlerin hedeflerin ne anlama geldiğini ve ne tür davranışları kapsadığını, bu davranışların performansı nasıl oluşturdıklarını bilmeleri gerekir. Bu anlamda birçok hedefin tek bir beceri ya da performans için gerekli olduğu noktasından hareket edilmelidir (Şahin, 2004).

Ayrıca öğrenciler Sosyal Bilgiler dersini ezber dersi olarak görmektedir. İçeriğin ağırlığı ve gerçek yaşamdan kopukluğu, öğretimde kitap merkezli bir stratejinin uygulanması, öğrencilerin edilgenliğe mahkûm edilmesi ve uygulamadan yoksun bırakılması genel eleştirilerdir (Otluoğlu ve Öztürk, 2002).

TTK Başkanının yapılandırmacılıkla ilgili “katı davranışçı program anlayışından bilişsel (kognitif), yapılandırmacı (konstruktif) bir yaklaşıma geçilmesi” şeklindeki ifadesinden ve 2004 programındaki ifadelerden, bu değişimin bir bütün olarak yapılandırmacılık anlayışı olmadığı, kısmen davranışçı öğrenme anlayışının da izlerinin görülmekte olduğu yorumu geliştirilebilir (Kabapınar, 2007).

1998 programına göre Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler incelendiğinde, söz konusu yöntem ve tekniklerin genelde öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri olduğu, öğrencinin bireysel, bağımsız ve kendi hızına göre ilerlemesine olanak veren bireysel öğretim teknolojilerinin kullanılmasına yönelik yöntem ve tekniklerin ilgili literatürde ve uygulamalarda hemen hemen hiç yer almadığı görülmektedir (Uşun, 2000).

Gagnon ve Collay’a göre (2001), davranışçı bilgi kuramı zeka, hedeflerin alanı, bilginin seviyesi ve bunu güçlendirme üzerine odaklanır. Bilgi kuramına ait dört çıkarım aşağıda verilmiştir;

- 1- Bilgi, tam olarak anlamadıkları konuları açıklamaya çalışan öğrenciler tarafından teorik olarak oluşturulur.
- 2- Bilgi, aktif öğrenmeye yönlendirilen öğrenciler tarafından fiziksel olarak oluşturulur.
- 3- Bilgi, diğer kişilere anlamlarıyla taşıyan öğrenciler tarafından toplumsal olarak oluşturulur.
- 4- Bilgi, kendi davranışını sorgulayan öğrenciler tarafından sembolik olarak oluşturulur.

Yıllardır geleneksel eğitim anlayışı olarak eleştirilen, öğretim sürecinde öğretmenin aktif olduğu öğrencilerin ise pasif olarak daha çok dinleyici konumda kaldığı bir öğrenim sürecinde öğrenilenler yalnızca ezber düzeyinde kalmakta, öğrenmeler yaşantılara dayalı olmadığı için de davranışa dönüşmemektedir. Bu şekilde gerçekleşen bir öğretme-öğrenme yaşantısı ise ne öğretmeni, ne öğrenciyi ne de toplumu mutlu etmektedir. Oysa öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olduğu, bireysel özelliklerinin dikkate alındığı, sözelimi oyun içinde bireyin kendi yaşantısı yolu ile edindiği öğrenmeler, bireyde kolayca davranışa dönüşebilmektedir. Bu nedenle, öğretim sürecinde öğrenmeyi kalıcı kılmak için hem kalıcılığı sağlayan aktif

yöntem ve tekniklerin kullanılması hem de bu yöntem ve tekniklerin yerinde ve zamanında sürece katılması gerekmektedir (Yalın, 2000).

Son yıllarda her gün artan, genişleyen olanaklar; psikolojinin yeni bulguları, öğretme sürecinin kapsamının değişmesi, konu alanlarının zenginleşip derinleşmesi ve eğitim teknolojisinin önemli ölçüde katkıları, öğretmenlere büyük kolaylık sağlamasının yanında, aynı zamanda büyük sorumluluklar getirmiş, öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin işlevini değiştirmiştir (Aykaç, 2007).

Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin de geleneksel anlatım yöntemi dışında yeni yöntem ve teknikleri uygulamaları arzu edilen bir durumdur. Yeni yöntem ve tekniklerin kullanılması konusunda yapılan araştırmalar, bunların pek kullanılmadıklarını ortaya koymaktadır. Buna ders süresinin kısıtlı olması müfredatın yoğun olması, ders araç ve gereçleri bakımından yeterli donanımına sahip olunmaması gibi etkenlerin yanında yöntemlerin bilinmemesi ve öğretmenler tarafından kullanılmaması gibi nedenler de eklenebilir (Gömlüksiz ve Kan, 2006).

ABD'deki Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyinin (NCSS) yayınladığı rapora göre, Sosyal Bilgiler dersinin amaçları şu ana başlıklar altında toplanmıştır (NCSS, 1992):

- Dünyada görülen önemli gelişmelere karşı duyarlı davranış geliştirme.
- Okul içi ve dışı ile toplumda katılım ve gözlem etkinliklerini gerçekleştirme.
- Demokratik anlayışa uygun karar verme becerisi kazandırma.
- Kültürel ve Bireysel kimlik anlayışını toplumsal yaşam kavramı çerçevesinde tanımlama.

Faretti ve Okolo (1996), Sosyal Bilgilerin ilgi alanlarının çocuğun kritik bilgisinin yapılanmasını geliştirmek için neredeyse sonsuz fırsatlar meydana getirdiğini belirttikten sonra Sosyal Bilgilerin önemini şöyle ifade etmiştir:

1. Sosyal Bilgiler eğitiminin temel hedefi bilgili ve eleştirel vatandaşlığa hazırlık olduğu hakkında bir fikir birliği vardır.

2. Sosyal Bilgiler programı öğrencilere detaylı, derin, sıkıca birbiriyle ilişkilendirilmiş bilgi sağlar ve bu bilgiler çağdaş toplumlardaki problemlerin çözümünü teşkil eder. Bu durum öğrencilerin gerçek uzmanlıklarını geliştirme ihtimallerini daha da arttırır.

3. Sosyal Bilgiler insanların hayatta karşılaşılabilecekleri her türlü probleme karşı pratik çözümler sunmayı amaç edinir.

İlköğretim öğrencilerinin yetiştirilmesinde en büyük etkiye sahip olan öğretmenlerin çağın ihtiyaçları da göz önüne alınarak eğitilmesi ayrı bir öneme sahiptir. Öğretmen adaylarının eğitim kademelerinde özellikle yeni programın da olmazsa olmazları olan özelliklerden mahrum olarak yetişmeleri geleceğin genç nesillerinin eğitiminde kalite sorununun yaşanmasına neden olabilir. Yılmaz (2009)'nın da belirttiği gibi üniversitelerde öğrenme ortamının yeterli fiziksel ve teknolojik koşullara sahip olmaması, lisans düzeyinde Sosyal Bilgiler eğitimi programının oluşturulmasında yapılandırımcı yaklaşımın sadece teorik temelde kalarak programın başarıyla uygulanması ve hayata geçirilmesi için gerekli diğer şartların yeterince göz önüne alınmaması, yeterli alt yapı çalışmalarının yapılmaması, yapılandırımcı yaklaşıma uygun sınıf veya öğrenme ortamının oluşturulmasında da eksikliklerin olması (Yılmaz, 2009) gibi sorunlar eğitim öğretimde niteliğin düşmesine dolayısıyla iyi yetiştirilmesi gereken öğrencilerin olumsuz etkilenecek eğitim açısından ülkemizin geleceğinin tehlikeye girmesi söz konusu olabilir.

Sınıf ortamının yöneticisi ve bir rehberi olan öğretmenin derslerini planlarken ve uygularken amaca, konuya ve duruma en uygun yöntemi seçmesi gerekir. Öğrenci de kendi kendine çalışırken öğrenebileceği en uygun yöntemi seçebilmelidir. Çünkü her ders ve her konu için aynı yöntem uygun olmayabilir. Öğretmen bu süreçte eğitim ortamının da olanaklarını düşünerek uygun yöntem ve teknikleri belirlemeli ve uygulayabilmelidir. Öğrencilerin farklı yeteneklere ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip olduğu göz önüne alındığında aynı yöntemi tüm derslere uygulamanın öğrencileri başarısızlığa itmekten başka bir anlamı olmayacaktır. Çünkü öğrencilerden bazıları dersi, en iyi tartışmaları dinleyerek, bazıları en iyi görerek, bazıları en iyi okuyarak, bazı öğrenciler de en iyi bilgiler farklı araçlarla sunulduğunda öğrenebilirler. Öğretimde kullanılan araç- gereç sayısı arttıkça her bir öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir öğretim kanalının bulunması ihtimali de artabilecektir (Yalın, 2000).

Öztürk (2006)'ün de belirttiği gibi farklı yerleşim birimlerine göre okulların ve öğrencilerin özellikleri değişmektedir. Bu nedenle, bir yandan merkezi yönetim değişen ihtiyaç ve koşullara göre programı güncelleştirirken, öğretmenler

de okullarında gereksinim ve imkânları göz önünde bulundurarak “program geliştirme” çalışmaları yapabilir (Öztürk, 2006).

Martorella (1998)’nın da belirttiği gibi gerek Barr ve arkadaşlarının belirlediği üç yaklaşım (vatandaşlık bilgisi aktarımı olarak Sosyal Bilgiler, sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgiler, yansıtıcı inceleme olarak Sosyal Bilgiler), gerekse diğerleri öğretmenlerin ödünsüz bir biçimde izlemeleri gereken yol haritaları değildir. Çünkü kimi zaman bu yaklaşımlar amaç, içerik ve yöntem olarak örtüşebilir. Örneğin, sosyal eleştiri yaklaşımına dayalı öğrenme-öğretme, yansıtıcı araştırma-incelemenin önermelerini de kapsayabilir. Dolayısıyla öğretmenler, Sosyal Bilgiler derslerini tasarlarken, bir teknisyenden farklı olarak, başkalarının çizdiği planları uygulamaktan daha fazlasını yapmalıdır. Bu bağlamda, izlediği eğitim felsefesini göz önünde bulundurup, neyi, nasıl ve niçin öğreteceğini sorguladıktan sonra, yukarıdaki yaklaşımlardan birini kullanabilir; farklı bir konuyu işlerken bunları kaynaştırıp kendine özgü bir yaklaşım oluşturabilir ya da birden fazlasını uygulamaya taşıyabilir (Öztürk, 2006).

Hansberry ve Moroz (2000)’a göre öğretmenler, öğrenme öğretme süreci ve konularının içeriğinin belirlenmesi gibi, derslerde meydana gelen her şey üzerinde olumlu bir etkiye sahip oldukları için, öğretmen değişkeni öğrencilerin derslere ve okula yönelik tutumları üzerinde anahtar rolü oynar.

Öğrencinin geliştirdiği tutum, öğretmeni iki yönlü ilgilendirmektedir. Bunlardan birincisi, başlangıçta öğrencilerin derse/konuya olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır. İkincisi ise olumsuz tutumları olumlu yönde değiştirmektir (Ülgen, 1997).

Öğrencilerin okula, öğretmene, derse yönelik tutumları ile onların akademik başarıları, eğitim programlarının hedeflerine ulaşma düzeyleri arasında güçlü ilişkiler olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Bennett ve Scholes, 2001; Byford, 2002; Corbin, 1997; Saracaloğlu ve Kaşlı, 2001; Swift, 1993). Söz konusu araştırma bulgularına göre, öğrencilerin öğrenmeye ve derse yönelik tutumlarının olumlu olması onların akademik başarılarını artırmaktadır (Yılmaz ve Şeker, 2009). Nitekim tutumlar ile başarılar arasındaki anlamlı düzeydeki ilişkiler, tutumların bilişsel alan davranışları kadar önemli olduğunu göstermektedir (Berberoğlu, 1990; Saracaloğlu, 1992).

Bloom (1995), öğrencilerin bir derse yönelik tutumlarını; “olumlu düşüncelere sahip olma, dersi sevme ya da onunla ilgili olarak olumlu duyuşsal giriş özellikleri gösterme halinden, bir derse karşı olumsuz düşüncelere sahip olma, dersi sevmeme ya da onunla ilgili olarak olumsuz duyuşsal giriş özellikleri gösterme haline kadar uzanan iki kutuplu tek bir nitelik” olarak ifade etmektedir.

Sosyal Bilgiler dersinde de öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde olması ders başarılarını artırabilen bir etken olabilir. Bu nedenle öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarının bilinmesi önemli olabilecektir. Bununla birlikte öğrencilerin tutum düzeylerinin bilinmesi öğretmenlere bu dersin öğretimi sürecinin etkililiğine hizmet edebilir.

Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumu etkileyen etmenler genel olarak öğretmen özellikleri, sınıf ortamı, öğrenim düzeyi, aile özellikleri ve öğrenci özellikleri biçiminde sıralanabilir.

Eğitim programlarının uygulayıcısı ve eğitim sürecinin yönlendiricisi olan öğretmenin özellikleri, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını etkilemektedir. Öğretmenin uygun sınıf ortamını oluşturmadaki başarısı, onun özellikleri ile ilişkilidir (Gencel, 2006).

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını, onların öğrenme stilleri açısından inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumu olumlu yönde geliştirmede, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak düzenlenen eğitim etkinliklerinin alternatif bir çözüm yolu olabileceği düşüncesinden hareketle gerçekleştirilen çalışmalar, öğrenme stilleri doğrultusunda düzenlenen eğitim ortamının Sosyal Bilgiler tutumunu olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır (Caine, 1997; White, 1999).

Sosyal Bilgiler tutumunu etkileyen diğer değişken, aile özellikleri ve desteğidir. Aileleri yüksek okul veya üniversite düzeyinde eğitime sahip olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi tutumlarının diğer öğrencilerden daha olumlu olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Chiodo ve Byford, 2004; Kraus, 1990; Morrow, 1993). Bunun yanı sıra Corbin (1997) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada aile desteğinin ve ilgisinin Sosyal Bilgiler dersi tutumunu olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Sosyal Bilgiler tutumu ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışmada da kız öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu saptanmıştır. Sosyal Bilgiler dersi tutumunun cinsiyete göre farklılık göstermesinin okul dışı yaşantı, aile ve çevre etkisi, kız öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin daha erken gelişmesi gibi nedenlere bağlanabileceği belirtilmektedir (Corbin, 1997; Chiodo ve Byford, 2004; Ferguson, 1993; Morrow, 1997).

2.5. Kavram

Marioni (1989), Riche (2000), Wandersee, Mintes ve Novak (1999)'a göre çoğu öğretmen, öğrencilerini temiz zihinsel yazı tahtası olarak düşünür ve bu boş tahtayı doldurmak için rol üstlenir. Bu yaklaşımdaki temel problem, tahtaların boş olmadığı aksine bazı önbilgiler ve sezgiler içerdiğidir (Aydoğan, Güneş ve Gülçiçek, 2003).

Yapılan araştırmalar göstermiştir ki; çocuklar, küçük yaşlarda dünyayı kendi deneyimleriyle tanıyarak, zihinlerinde bilimsel gerçeklerden farklı bir düşünce süreci oluştururlar. Yaşamlarının erken dönemlerinde pek çok temel kavramı öğrenmeye, yapılandırmaya başlarlar ve okula zihinlerinde oluşmuş bir takım kavramlarla gelirler (Treagust, 1988). Bu kavramları, kendi yaşamlarının her yönüyle ilgili günlük deneyimlerinden örneğin; pratik fiziksel aktivitelerden, çevrelerindeki kişilerden ya da medyadan öğrenme yoluyla oluştururlar (Driver ve diğerleri, 1986). Çocukların, okul eğitimi almadan, çevrelerinde gerçekleşen olayları kendi düşündükleri şekilde kabul etme gibi farklı duygu ve sezgilere sahip olarak, zihinlerinde oluşturdukları bu düşünceler, ilk kavramlar, sezgisel kavramlar, doğal bilgi, toplumsal bilgi olarak çeşitli şekillerde isimlendirilebilir (Koray ve Bal, 2002). Çocukların sahip olduğu ön bilgilerin ya da ilk kavramların öğrenme üzerindeki etkisi çok büyüktür (Halloun ve Hestenes, 1987; Feher, 1990). Çünkü algılanan kavramın seçilmesi, yorumlanması ve yeniden organize edilerek kullanılması bireyin önceki bilgisine bağlı olarak değişkenlik gösterir (Briscoe ve Lamaster, 1991). Ayrıca çocukların, bilimi öğrenmesi, bilim adamlarının yeni olaylarla karşılaştıklarında fikirler, hipotezler ve ilkeler ileri sürmesiyle benzerlikler gösterir. Bu nedenle çocukların önceki bilgileri ve ilk teorileri, içinde yaşadıkları dünyanın

bilimsel olarak anlaşılmasına ulaşma işleminin bir parçası olarak önemlidir (Watts, 1985). Collette and Chiapetta (1984)'a göre bir model veya ilişkinin tanımı genellikle bir kavramla verilir. Kavram; obje, olay veya ortak özelliklere sahip gruplara verilen isimdir.

Kavramlar bilgilerin yapıtaşlarını, kavramlar arası ilişkiler de bilimsel ilkeleri oluşturur. Kavramlar düşüncenin birimleridir. Kavramlar; bizi ayrıntılardan kurtararak çevremizdeki olay ve nesneleri daha kolay tanımamıza ve anlamamıza yardım ederler, insanlar arasındaki iletişimi kolaylaştırırlar, bilgilerin sistematik olarak örgütlenmesini sağlayarak, sürekli olarak benzerlikler kurup bilgi sistemimizi genişletmemize katkıda bulunmaktadır. Bu nedenlerden dolayı kavramlar öğrenmenin vazgeçilmez elemanlarıdır (Yıldız, 2000). Bir başka tanıma göre; kavramlar, bir grubun gerçekleri içindeki bazı ilişkilerin veya düzenlemelerin tanımlarıdır ve bazı işaret ya da semboller tarafından temsil edilirler (Ongun, 2006). Kavramlar gerçek dünyada değil düşüncelerimizde vardır. Gerçek dünyada kavramların ancak örnekleri bulunabilir. Kavramları öğrenmenin en iyi yolu, örnekleri öğrenmektir. Kavramlar temsil ettikleri en iyi örneklerle ya da bireyin düşüncesinde beliren ilk oluşumla tanımlanır ve buna da kavramın orijinali denir (Ülgen, 2004).

Kavramlar, eşya, olay veya olgular için bireyin geçirdiği yaşantılar sonucunda zihninde kalan yaşantı izlerinin, ortak yönlerine göre gruplandırılması ve bu gruplandırma sonucunda ulaşılan genelleme ve soyutlamaların her birine verilen adlara denir (Çilenti, 1988). Kaptan (1998)'a göre kavram, varlıkları, eşyaları, olayları benzer özelliklerine göre gruplandırıldıklarında, bu grupların her biri birer kavramdır. Kavramlar, gözlemler sonucunda tümevarım yoluyla zihinde oluşturulan genellemelerdir ve soyutlurlar (Koray ve Tatar, 2003).

Bruner (1966) kavramı, her zaman var olan iki ya da daha fazla görülebilir obje veya olayların beraber sınıflandırılması ve bunların bazı yaygın özelliklerinin temel alınarak diğer objelerden ayrılması olarak tanımlar.

Blosser (1987)' e göre ise kavramlar; eşyayı, olayları, insanları ve düşünceleri benzerliklerine göre gruplandırıdığımızda gruplara verilen adlardır. Dolayısıyla kavramlar somut eşya, olaylar veya nesneler değil, belirli gruplar altında

topladığımızda ulaştığımız soyut düşünce birimleridir. Kavramlar bilginin yapıtaşlarını, kavramlar arası ilişkiler de bilimsel ilkeleri oluştururlar.

Turgut ve arkadaşları (1997)'na göre kavram; olayları, eşyaları, insanları ve hatta düşünceleri benzerliklere göre gruplandırırdığımızda gruplara verilen isimdir (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Cevizci (1990)'ye göre ise; soyut düşünme faaliyetinde kullanılan belli bir somutluk veya soyutluk derecesi sergileyen bir düşünme veya ideye verilen addır (Ersoy, 2003).

Genel anlamda kavram, insan zihninde anamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu yapısıdır, bir değişkendir (Ülgen, 2004). Kavramlar somut eşya, olaylar veya varlıklar değil, onları belirli gruplar altında topladığımızda ulaştığımız soyut düşünce birimleridir. Kavramlar gerçek dünyada değil, düşüncelerimizde vardır. Gerçek dünyada kavramların ancak örnekleri bulunabilir (Gürdal ve diğerleri, 2001).

Kavramlar, nesne veya olaylardan söz edildiğinde ilk olarak zihnimizde oluşurlar. Kavramlarla ilgili yaşantılar ve bu yaşantılar sonucunda oluşan tecrübelerin sayısı ne kadar çoksa, kavramların gruplandırılması o kadar kolay olur ve kavram bizim için o kadar anlamlı olur. Yani kavramların oluşmasında deneyimler ve yaşantılar önemli bir yer tutar. Kavramlarla ilgili yaşantı ve tecrübelerin sayısı ne kadar çoksa, o kavram o kadar iyi tanımlanır. Kavramlarla ilgili yaşantıların sayısı az ise, kavramların bazı özellikleri dikkate alınmayabilir. Özgürlük, mutluluk gibi bazı kavramların gerçek dünyada örnekleri yoktur (Ayas ve diğerleri, 2005). Kavramlar, benzer özelliklere sahip obje, olay, düşünce ve davranışların meydana getirdiği grupların soyut temsilcileridir. Kavramların somut bir şekilde gerçek hayatta karşılıkları bulunmamaktadır. Kavramların, soyut olma, basitten karmaşığa doğru sıralanma, birbiriyle ilişkili birden fazla kavramı içermek, diğer kavramlardan farklı özelliklere sahip olma, yaşantı ve tecrübelerin sayılarının artmasıyla sürekli gelişme ve yeni anlamlar kazanma, sembollerle ifade edilme gibi özellikleri vardır (Fidan, 1996).

Eğitim-öğretimde kavramlar; düşünmenin ve düşünce üretmenin temeli niteliğindedir. Bir sosyal grup içinde insanlar ne kadar çok ortak kavram kullanıyorlarsa, o oranda grup içi dayanışma görülür (Gürdal ve diğerleri, 1995).

Ericson (1995)'a göre karşılaştığımız bir terim ya da sözcüğün kavram olup olmadığını anlamak için beş maddelik kavram tanıma testi önerilmektedir (Doğanay, 2002).

Bir terim ya da sözcük;

1. Genel ve soyutsa,
2. Bir ya da iki sözcükle ifade ediliyorsa,
3. Uygulamada evrensel,
4. Belli bir zamana bağlı değilse,
5. Ortak özelliklere sahip, farklı özellikleri temsil ediyorsa kavram olarak nitelendirilebilecektir.

2.5.1. Kavramların Temel Özellikleri

Kavramların temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Ülgen, 2004);

1. Kavramın orijinali vardır. Kavramın orijinali, kavramın bireyin düşüncelerindeki ilk oluşumdur.
2. Kavramlar, kendi içlerinde özelliklerine uygun belli ölçütlere göre gruplanabilirler.
3. Kavramlar, nesnelerin ve olayların hem doğrudan hem de dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerinden oluşurlar.
4. Kavramların bazı özellikleri bazen birden fazla kavramın üyesi olabilir. Kavramlar ortak özellikler içerebilir.
5. Kavramlar dille ilgilidir. Çünkü her biri sözcüklerle ifade edilir.
6. Obje ve olaylar bireyden bireye algılama özelliğine göre farklılıklar göstermektedir.

2.5.2. Kavramların Sınıflandırılması

Kavramlar genel olarak somut ve soyut kavramlar olmak üzere iki kısımda incelenebilir. Somut kavramlar, yaşamın ilk yıllarından itibaren çevreden öğrenilir. Çevrenin gözlenmesi yoluyla öğrenilen somut kavramların ilk öğrenildiği dönemlerde, bireyler genellemeler yaparlar. Zamanla daha özel somut kavramları

öğrenmeye başlarlar (Adıgüzel, 2006). Soyut kavramların öğrenilmesi çok daha güç ve karmaşık bir süreç gerektirdiğinden çalışmalar bunların öğrenilme yolları konusunda yoğunlaşmaktadır. Bu gibi çalışmaların amacı; öğrencilerin konular hakkındaki bilgilerini varsa yanlış kavramaları ve bunların sebeplerini belirlemek ve ayrıca kavramların etkili bir şekilde öğrenilmesi yolunda, uygun öğrenme şartlarını ve optimum öğrenme metotlarını belirlemektir. “Optimum öğrenme süreci, bilginin elementleri olarak düşünülen kavramların birbirleri ile ilişkilendirilmesi ve bu kavramların organize edilmesini gerektirir. Bu amaca yönelik çalışmalar, öğrencilerin başlangıçta bazı ön bilgilere sahip olduğu gerçeğine dayanır” (Canpolat ve diğerleri, 2004).

2.5.3. Kavram Öğretimi

Kavram öğretimi, ilgili kavramın çocuğun zihninde oluşmasını sağlama işidir. Günümüz öğretim yaklaşımlarında, gerek bilgilerin gerekse de kavramların öğretim sürecinde merkezde öğretmen değil, öğrenciler vardır. Buna göre kavram öğretimi ikiye ayrılır;

a) Modern Yöntem (Buluş Yoluyla Öğrenme):

- Kavramı en iyi anlatan örnekle başlanması,
- Kavramı niteleyen diğer örneklerin verilmesi,
- Kavrama dâhil olan örneklerden hareketle o kavramın ortak özelliklerinin bulunması,
- Genellemeye gidilmesi,
- Kavrama dâhil olmayan örneklerin verilmesi,
- Kavrama dâhil olmayan örneklerden hareketle, o kavramın ayırt edici özelliklerinin bulunması.

b) Geleneksel Yöntem (Sunuş Yoluyla Öğretim):

- Kavramın (sözcüğün) verilmesi,
- Kavramın tanımının verilmesi,
- Kavramın tanımlayıcı ve ayırt edici özelliklerinin verilmesi,
- Kavrama dâhil olan ve olmayan örneklerin verilmesi.

Kavram öğretiminde kullanılan geleneksel yöntemin, kavramları öğretmede yeterince etkili olduğunu söylemek zordur. Çünkü birçok kavramda yaşanan sıkıntı, onun kesin bir sözel tanımının yapılamamasından kaynaklanır. Bu durumda da öğretime kavramın tanımıyla başlayan bu yöntemin, sıkıntılar içerdiği kabul edilmektedir (Canpolat, 2002).

Kavram öğretiminde aşamalı bir sıra vardır (Ülgen, 1997). Ayas ve diğerleri (1997) kavram öğretimine büyük önem verilmesinin değişik nedenlerini şöyle sıralamaktadır:

1. Günümüz öğretim yaklaşımlarına göre kalıcı öğrenme matematiğe dayalı değil, kavramsaldır.

2. Öğrencilerin sahip oldukları ön bilgilerin, daha sonra öğrenecekleri bilgiler üzerinde önemli bir etkisi vardır. Özellikle, öğrencilerin önceden kazanmış oldukları kavram yanlışlarının, onların yeni bilgileri öğrenmeleri üzerinde çok fazla olumsuz etkileri olacaktır. Bilimin ve araştırmaların gelişmesi sonucunda her gün yeni bilgiler keşfedilmektedir. Bu gelişme öylesine hızlı olmaktadır ki insanın algı sınırlarını aşmaktadır. Bundan dolayı, kavramsal olarak temel bilgiler kazanmak daha önemli hâle gelmektedir.

3. Öğrencilerin daha önceki eğitim-öğretimlerinden ve çevreyle etkileşimlerinden kazandıkları kavram yanlışları düzeltilmeden, bilimsel olarak kabul edilebilir bir düzeyde kavramsal öğrenme gerçekleşmez.

4. Sınıfta ki her öğrencinin öğrenme hızı farklı olacağından öğretmenler, kavram öğretimine önem vererek her düzeye uygun bir öğretim planı yapmalıdırlar.

5. Kavram öğretimi basitten karmaşığa doğru hiyerarşik bir sırayı takip etmelidir. Bu yüzden öğretmen kavramları öğretirken her öğrencinin bu hiyerarşideki yerine dikkat etmelidir. Bireyin doğduğu andan itibaren kazanmaya başladığı bilgi ve deneyimler detaylı bir şekilde incelenerek nasıl bir gelişim sürdürdüğü analiz edilmesi eğitim açısından son derece önemlidir. Böylece öğretmen derste düzenleyeceği etkinlikleri bu sonuçlar doğrultusunda planlayarak öğrenme ürünlerini daha anlamlı hale getirecektir (Önen, 2005).

Kavramların öğretilmesinde, nesne, olgu, olay ve davranışların işlevsel ve yapısal özelliklerinin anlaşılması, bunlardaki benzer ve farklılıkların belirlenip ayırt edilmesi gerekir. Bir kavram öğretilirken şunlara dikkat edilmelidir:

1. Kavramı tanımlayan özelliklerin açıkça belirlenmesi,
2. Kavramın örneklerinin incelenmesi ve içeriğin belirlenmesi,
3. Geriye doğru bildirim yapılması.

Kavramlar, bir binayı oluşturan elemanlar gibi üst üste gelerek, bilgileri meydana getirirler. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin akademik başarılarının temelinde, kavram öğrenme başarıları bulunmaktadır (Kaptan, 1999).

2.5.4. Kavram Öğrenme

Posner ve diğerleri (1982)'e göre “öğrenme, öğrenciye öğretilenlerle öğrencinin mevcut fikirler ya da kavramlar arasındaki etkileşim neticesinde gerçekleşmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin mevcut kavramlarının tespit edilmesi ve ortaya çıkarılması, öğrenme olayında önemli bir yer tutmaktadır” (Arslan, 2004). Öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerinin dikkate alınmasının da kavram öğrenimine etkisi vardır (Ayas ve diğerleri, 2005). Kavramın öğrenilmesi iki aşamada gerçekleşir:

1. Kavram Oluşturma: Burada genelleme ve tümevarım gibi yöntemler kullanılarak kavram oluşturulmaya çalışılır. Kavram oluşturma genel olarak yaşam boyu devam eder. Ancak çocukluk yıllarında kavram oluşturma süreci daha yoğundur. Burada, öğrenilecek birçok yeni kavram vardır.

2. Kavram Kazanma: Burada, birinci aşamada oluşturulan kavram gruplanmaya çalışılır. Burada tümdengelim metoduyla birey kavramları ve kavramlar arası ilişkileri mantık sırası içinde seçmeye ve uygulamaya çalışır.

Kavram öğrenmede kullanılan yöntemlerden biri geleneksel öğrenme yöntemidir. Bu yöntemde; öğretmen, öğrencilerine kavramı ifade eden sözcüğü, kavramın sözel tanımını, tanımın anlaşılmasını sağlamak amacıyla kavramın tanımlayıcı ve ayırt edici niteliklerini verirken, öğrencilerinden kavrama dahil olan ve olmayan örnekler bulmasını ister (Çepni ve diğerleri, 1997). Kavramlarla ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen bulguların sonucu, öğretmenlerin çoğunluğunun kavram öğrenmede bu yöntemi tercih etmekle birlikte, eksik ve hatalı kullandıklarını göstermektedir (Çoştı, 2002; Ünal, 2003; Çalık, 2003). Bundan dolayı da öğrencilerin kavramları anlaması yeterince sağlanamamaktadır (Çoştı ve diğerleri,

2003). Eğitimciler, geleneksel öğretim yerine, öğrencilere doğru kavramların kazandırılması, yanlış kavramların azaltılması ve kavram yanlışlarının tedavisi için farklı yöntemler geliştirmişlerdir. Bu yöntemlerin kavram öğretimine çok daha fazla olumlu katkılar sağladığı gözlenmiştir (Aydoğan ve diğerleri, 2003).

Geleneksel öğrenmenin kazanımları arasında olan ürün odaklı kavram öğrenme sonucunda bir kavramı öğrenen öğrenci;

- Dille bütünleştirerek ifade eder, kavramlar tanımlayabilir.
- Benzer ya da farklı kavramları birbirleriyle karşılaştırır ayrıca özellikleri ve söz konusu kavramların ortak yanlarını açıklayabilir.
- Öğrendiği kavrama benzeyen yeni bir kavramla karşılaştığı zaman daha önceki bilgilerinin transferini yaparak yeni kavramı olasılıklarla tanıyabilir veya tanımlayabilir.
- Kavramları mantıksal yolla uygun ölçütleri seçerek sınıflara ayırabilir, yeni gruplar oluşturabilir. Bu yaklaşımda birey kavram öğrenme faaliyetlerini tamamladıktan hemen sonra ürünü açıklayabilir.

Bilişsel yaklaşım destekçisi eğitim psikologlarına göre kavram öğrenme bellek süreciyle daha önceden öğrenilen ilgili bilgileri hatırlayarak onların yeniden yapılaşmasıyla açıklanabilir. Bunun yanında çocukların farklı yaşlarda farklı kavramları geliştirebildikleri görüşü kabul görmektedir. Piaget'in belirttiği gibi belli kavramları kazanabilmek için bireyin belli bir zihniyet olgunluğuna ulaşması gerekir. Bu yaklaşımda kavram öğrenmeyle ilgili davranışları kavram öğrenilmesinden hemen sonra ifade edilemeyebilir ama bireyin bilişsel yapısında zamanla değişiklikler meydana gelir. Birey bu değişikliklerle daha sonra ilgili problemlere kolaylıkla çözümler bulabilir.

Süreç açısından kavram öğrenmede; incelemelerde görülmüştür ki davranışçı yaklaşımı benimseyen eğitim psikologlarına göre kavramlar bireyin uyarıcı-tepki arasındaki bağ kurmasıyla öğrenilir (Hulse, Dees and Egeth, 1975). Bilişsel yaklaşımı benimseyen eğitim psikologlarına göre kavramlar anlam ağı kurma, şema geliştirme ve ilkeler geliştirmeye dayalıdır. Bu üç sürece dayalı olarak birey kavramların olumlu ve olumsuz örneklerinden algıladığı benzerlikler ve farklılıkları belli ilkeler / kurallar geliştirerek onların ışığında gruplayarak kavram geliştirir.

Kavram öğreniminde bireysel farklılıklar, öğrencinin önceki bilgileri, zihin becerileri, öğrenme ve öğretme teknikleri kavramın anlaşılmasına etki eder (Fidan, 1996).

2.5.5. Kavram Öğrenmeye Yardım Eden Materyaller

Kavramlar soyut olduklarından dolayı anlaşılmaları zordur. Somut olan şeyler soyut olanlara göre daha kolay anlaşılır. Soyut olan kavramların zihinde şekillendirilmesi zor olacağından, kavramların öğretiminde mümkün derecede somut örnekler kullanılmalıdır. Kavramların öğretimini kolaylaştırmak için kavram haritaları, kavram ağları, zihin haritaları, anlam çözümleme tabloları ve kavramsal değişim metinleri gibi materyaller kullanılmaktadır. Bu materyallerin öğrenciler tarafından geliştirilmesi önemlidir. Bu materyaller konunun öğretilmesine başlanmadan önce öğrenciyi konuya hazırlamak, ön bilgileri hakkında bilgi sahibi olmak, konunun öğretimi sırasında öğrencilerin eksik bilgileri varsa bunları görmek, konunun öğretilmesinin sonunda öğrenme seviyelerini belirlemek gibi çeşitli amaçlar için kullanılabilirler (Ayas ve diğerleri, 2005).

2.5.5.1. Kavram Haritaları

Kavram haritaları, bilgilerin grafiksel yöntemlerle gösterilmesini sağlayan ve öğrencilerin anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmelerini destekleyen bir tekniktir. Kavram haritaları, işlenecek olan bir konu içindeki kavramları ve bu kavramların diğer kavramlarla olan ilişkisini göstermek için kullanılan materyallerdir. Bu şekilde öğrencilerin kavramları zihinlerinde organize etmelerine yardımcı olur. Kavram haritaları, kavram ağlarına benzer grafik araçlardır; ancak, onlardan farklı olarak kavram haritalarında kavramlar arası ilişkiler, önermeler veya ilkeler olarak yer alır. Kavram haritalarının ortaya çıkışında Ausubel'in "*bilişsel öğrenmeye dair asimilasyon kuramı*" çok önemli bir rol oynamıştır (Novak, 1990, Ayas ve diğerleri, 2005).

Kavram haritalarının yapımında izlenmesi gereken genel kurallar aşağıdaki gibi sıralanır (Martin, 1994).

1. Öğretilecek konunun kavramları listelenir. Kavramlarla ilgili açıklama gerekmez. Eşya ve olayların tekil örnekleri, özel adlar kavram olmadıkları için bu listeye alınmaz. İlkeler ve kavramlar arası ilişkilerde bu listeye dâhil değildir.

2. Kavramlar listesinden en genel veya en üst düzeyde olan sözcük ayrı sayfanın başına yazılır. Bu bir kavram olabileceği gibi bir temada olabilir. Bundan sonra öğretilmek istenen ilişkili kavramlar aşamalı bir düzende sayfaya yerleştirilir. Düşey düzenlemede en genel kavram en üstte, eşit genellikteki kavramlar aynı satırda, diğerleri genellikle derecelerine göre azalan sırada sayfanın altına doğru sıralanır. Kavram haritalarına ait aşamalar için bu sıralama önemlidir. Her kavram, haritada yalnız bir kez yer almalıdır.

3. Kavramlar haritadaki diğer sözcüklerden kolayca ayırt edilebilmelidir; bunun için kavramlar kutu veya yuvarlak içine alınır.

4. Öğretilmek istenen kavramlar arası ilişkiler, genelleme ve ilişkiler ayrıca listelenir.

5. Kavram haritasında iki kavram arasındaki ilişkiyi göstermek üzere iki kutu bir çizgi ile bağlanır. İlişki bu çizginin üzerine birkaç kelimelik bir ibareyle yazılır. Bu ilişki haritadaki kavramalardan en az birini ilgilendiren bir önermedir.

6. Kavram haritası gereğinden fazla şişirilmemelidir. Harita başlangıçta basit tutulmalıdır. Harita çok sayıda kavramlı ilişkiyi ve ilkeyi içeriyorsa önce en önemli elemanları topluca gösteren bir genel harita, sonra genel haritanın bölümlerini ayrı gösteren ayrıntılı haritalar yapılmalıdır.

İyi bir şekilde hazırlanmış kavram haritası öğretimin her kademesinde de kullanılabilir. Öğrenci katılımlarıyla ve öğrencilerin seviyeleri de dikkate alınarak çeşitli kavram haritaları hazırlanabilir (Ayas ve diğerleri, 2005).

Öğrencilerin kavram haritası hazırlamayla ilgili eğitimleri genellikle 3–4 saat gibi kısa bir süre içerisinde birbirini takip eden 3 farklı oturumda tamamlanabilir (Kaya ve Ebenezer, 2003, Wallace ve Mintzes, 1990). İlk aşamada öğrencilerin seviyelerine göre kavram haritalarının tüm öğeleri hakkında açıklayıcı bilgiler verildikten sonra, öğrencilerle beraber genel bir konu hakkında basit bir kavram haritası hazırlanabilir. İkinci aşamada, öğrencilerle beraber hazırlanan ilk kavram haritasına yeni eklemeler yapılarak, harita daha kapsamlı bir hale getirilebilir. Ayrıca farklı konular hakkında daha kapsamlı bir veya iki kavram haritası hazırlanabilir. Bu

aşamada farklı yapısal özelliklere sahip kavram haritası örnekleri öğrencilere incelemeleri için dağıtılmalı ve bu kavram haritalarının birbirlerinden farklı, üstün ve zayıf yönleri açıklanmalıdır. Ardından, öğrencilerden son aşamaya gelmeden önce herhangi bir konu hakkında bir kavram haritası hazırlamaları ve incelemeleri için öğretmenlerine teslim etmeleri istenebilir. Son oturumda daha önceden incelenmiş ve gerekli dönütlerin verildiği kavram haritaları öğrencilere dağıtılıp, kavram haritalarında belirlenmiş genel eksiklikler ve hatalar üzerinde durulur. Son olarak bir kavram haritası değerlendirme modeli kullanılarak öğrencilere hazırlayacakları kavram haritalarının nasıl ve hangi kriterlere göre değerlendirileceği kapsamlı ve uygulamalı bir şekilde gösterilmelidir (Kaya, 2003). Bununla birlikte, öğretmenler kavram haritası hazırlamayla ilgili bu eğitim süresini, öğrencilerinin seviyelerini dikkate alarak ayarlamalıdır. Örneğin, bu eğitim ilköğretimin ilk kademesindeki öğrenciler için, 7 veya 8 saatten oluşan 5 farklı oturumda gerçekleştirilebilir. Yapılan son araştırmalar, öğrencilerin kavram haritalarını hazırlarken devamlı hiyerarşik bir yapıyı tercih etmediklerini göstermiştir (Ruiz-Primo ve Shavelson, 1996).

2.5.5.2. Kavram Ağları

Kavram ağları, öğrencilerin araştırmalarına konuları gruplayarak anlamlı duruma getirmelerine yardım eden ve onların bireysel katılımlarını sağlayan grafik bir materyaldir. Bu materyale semantik ağ da denilmektedir. Kavram ağları, öğrencilerin izlenimlerini ve düşüncelerini kavram ve ilkelerle uyumlu olarak ortaya koyan grafiksel bir araçtır. Bu materyaller,

- önceki bilgilerini harekete geçirmek,
- yeni kavramları geliştirmek,
- kavramlar arası yeni ilişkiler bulmak,
- kavramları yeniden düzenlemek gibi zihin etkinlikleri ile yazılı metinleri daha iyi anlamalarına yardım eder (Çepni, 2005, Kaptan, 1998).

Bir kavram ağının öğrencilerin de katılımıyla hazırlanmasında şu şekilde bazı basamaklar vardır.

- Öncelikle dersin öğretmeni işlenecek olan konu hakkında, konuya merkez olacak bir kavram seçerek bunu tahtaya yazar.

- Daha sonra seçilen bu kavramla ilgili öğrencilerin katılımıyla, bu kavramı tanımlayan ve bu kavramın özellikleri arasında yer alan sözcükler listelenerek tahtaya yazılır.

- Bu basamakta her gruba en az bir sözcük düşecek şekilde öğrencilerden bu sözcükleri anlamlarına ve birbirleriyle olan ilişkilerine göre gruplandırmaları istenir.

- Gruplar oluşturulduktan sonra öğrencilerden bu gruplara uygun isimler bulmaları istenir. Bu isimler üzerinde tartışıldıktan sonra tablo oluşumuna geçilir.

- Gruplamadan sonra tablo oluşturulduğunda, bu grupların hiçbirine uymayan sözcükler varsa bunlar tablonun alt kısmına listelenirler. Bu şekilde tablo oluşturulmaya devam edilerek genişletme yapılabilir. Kavram ağları bir konunun veya üniteni işlenmesine başlanmadan önce, ünite veya konu işlenirken veya konu ve ünite bitiminde uygulanabilir. Özellikle öğrencilerin kavramları zihinlerinde gruplandırmalarına yardımcı olduğundan öğrenmede yararlıdır (Ayas ve diğerleri, 2005).

2.5.5.3. Zihin haritaları

Zihin haritaları, farklı türden kavram ve düşünceler arasındaki ilişkilerin beyin fırtınası yöntemi kullanılarak şema hâlinde gösterildiği materyallerdir (Ayas ve diğerleri, 2005). Zihin haritaları ya da "bilme-öğrenme haritaları" insanların kendi mekânsal çevreleri hakkında bilgi birikimleri, bu bilgilerin hafızada tutulması, yeniden hatırlanması ve gerekiyorsa bilgileri değiştirmeyi mümkün kılan bilme-öğrenme süreçleriyle kuşatılmış yapılardır (Downs ve Stea, 1973). Zihin haritaları, farklı kavram ve fikirler arasındaki ilişkilerin beyin fırtınası yöntemi ile şematize edilmesine dayalı grafiksel bir yöntemdir (Çepni, 2005). Bu yöntemde öğrencilerden herhangi bir konu hakkında akıllarına gelen sözcükleri ve sözcükler arasındaki ilişkiler söylemeleri istenir. Bunlar tahtaya yazılır. Bu yöntemde şu basamaklar izlenebilir.

- Konuya merkez olacak bir kavram seçilir ve daire içerisine alınır.
- Bu kavramla ilgili olarak beyin fırtınası yöntemi kullanılarak bulunan sözcükler ve sözcükler arası ilişkiler tahtaya yazılır.

- Burada birden fazla konuya merkez olabilecek kavram bulunabilir. Bu merkez kavramlar da daire içine alınır ve bunlarla ilişkili olan sözcükler çemberlerden oklar çizilerek gösterilir.

- Bu şekilde oluşturulan şema renklendirilebilir, resim eklenebilir, grafik ve buna benzer şekiller ilâve edilebilir.

- Zihin haritalarının hazırlanması sırasında benzer ve birbirleriyle ilişkili olan kavramların gruplanmasına ve konu ile ilişkili olmayan kavramların mümkün mertebede şemada gösterilmemesine dikkat edilmelidir (Ayas ve diğerleri, 2005).

Zihin haritalama metodu, farklı görevlere sahip olan beynin iki yarım küresini de çalıştırır. Sol taraf, mantık, sözcükler, aritmetik, doğrusallık, sıralar, listeler, analiz'den sorumluyken, sağ taraf uzamsal farkındalık, imgelem, duygu, renk, ritim, şekiller, geometri, sentez gibi görevleri üstlenir (Buzan, 1976). Buzan, (1976)'a göre zihin haritalama beynin iki tarafını da kullanır, birlikte çalışmasını sağlar ve sonuçta üretimi ve akılda tutma gücünü artırır. Bu, bireyin oluşturduğu artistik uzamsal imge kullanarak, mantıksal yapıları sunma yoluyla mümkün olur. Sonuçta, zihin haritalama imgelemi yapı ile resmi mantık ile başlar.

2.5.5.4. Anlam Çözümleme Tabloları

Anlam çözümleme tabloları kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik olarak düzenlenen iki boyutlu tablolardır. Anlam çözümleme tabloları, öğrencilerin de katıldığı bir etkinlikle iki boyutlu bir tablo olarak geliştirilir. Tablonun bir boyutunda özellikleri çözümlenecek olan varlıklar veya kavramlar yer alır, diğer boyutunda özellikler sıralanır (Kaptan, 1998). Tablonun bir boyutunda incelenen nesne, olay veya varlık yer alırken, diğer boyutunda ise bunlara ait özellikler yer alır. Bir anlam çözümleme tablolarının hazırlanmasında şu basamaklar izlenir:

- Önce kitaptan veya ilgili bir kaynaktan öğretmen tarafından konu seçimi yapılır.
- Seçilen konunun başlığı tahtaya yazılır.
- Öğrenciler konuyla ilgili olarak bulabildikleri kadar örnek adı bulurlar.
- Bulunan örneklerin adları tahtanın sol tarafına doğru yazılır.

- Öğrencilere buldukları örneklerin özellikleri sorulur. Bunlar da tahtanın sağ tarafına yazılır.
- Son aşamada tablo oluşturulur. Konuyla ilgili bulunan örneklerin adları sütuna, özellikleri ise satıra yazılarak başlıklar oluşturulur. Buradan bu satır ve sütunlar bölümlendirilir ve seçilen bir örneğin gösterdiği özellikler için bölmelere çarpı işareti konulur. Anlam çözümleme tabloları ile öğrenciler konu ile ilgili örnekleri ve tanımları ayırt ederek zihninde kolayca anlamlandırabilir (Ayas ve diğerleri, 2005).

2.5.5.5. Kavramsal Değişim Metinleri

Öğrencilerdeki hatalı bilgilerin doğru bilgilerle değiştirilmesine kavramsal değişim denilmektedir. Hynd ve Alvermann (1986), kavram değiştirme metinlerini, bilimsel olarak doğru olan bilgilerle kavram yanlışları arasındaki çelişkileri açık bir şekilde ortaya koyan metinler olarak tanımlamaktadır. Kavram değiştirme metninde, öncelikle öğrencilerin konuyla ilgili kavram yanlışlarını aktif hale getirmek için bir soru sorulur. Daha sonra o konuyla ilgili yaygın kavram yanlışları belirtilerek bu bilgilerin neden yanlış olduğu açıklanır. Böylece öğrenciler, sahip oldukları kavram yanlışlarını sorgulayarak, kendi bilgilerinin yetersizliğini görürler. Ardından konuyla ilgili yeni bilgiler açıklanır, örnekler verilir.

Kavramsal değişimin gerçekleşebilmesi için kavram haritaları çizme, bilişsel çelişkiler oluşturma, benzetmelerden yararlanma, benzetişim ortamları sağlama, düzeltici metinleri kullanma ya da tahmin-gözlem-açıklama gibi farklı stratejiler uygulanabilmektedir (Wandersee, Mintzes ve Novak, 1994). Öte yandan, kavramsal değişim stratejilerinin bireysel ya da ortaklaşa kullanılmaları bu stratejilerin etkililiği ve verimliliği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Alan yazında ortak bir hedefe yönelik akran işbirliğine dayalı ortaklaşa öğrenmenin kavramsal değişim üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren çalışmalar söz konusudur (Gobert ve Clement, 2001; Lumpe ve Staver, 1995).

Öğrencilerin öğretim ortamına gelmeden önce sahip olduğu bir takım hatalı bilgiler sonraki öğrenmelerini de etkilemektedir. Bu hatalı bilgiler yanlış anlama, yanlış kavrama, alternatif kavrama, kavram yanlışlığı, yaygın kanılar gibi şekillerde

ifade edilmektedir. Geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak ön bilgilerdeki yanlışlıkların giderilmesi zordur. Bu yanlışlıkların giderilmesi için;

- Öğrenciler ön bilgilerinde hatalar olduğu konusunda ikna edilmelidirler.
- Yeni sunulan bilgi öğrencinin seviyesine uygun olmalı ve açık, net olarak verilmelidir.
- Sunulan bilgi öğrenci için mantıklı olmalıdır.
- Yeni bilgiyi öğrenci kullanabilmelidir, yani bilgi kullanışlı olmalıdır.

Öğretmenler gözlemleri sonucunda öğrencilerin nerelerde zorlandıkları veya konunun hangi kısımlarını karıştırdıklarını belirleyerek bu metine ekleyebilirler. Öğrencilere bu şekilde ön bilgilerindeki hatalar gösterildikten sonra bilimsel açıklamalarla ve örneklerle kavramların doğru ifadesi anlatılmaya çalışılır. Öğrenciler yalnız veya grup hâlinde bu metinler üzerinde çalışır ve kendi bildikleri ile bu metinde yazanları karşılaştırır. Böylece öğrenci yanlış bildiği konu hakkındaki düşüncelerini değiştirmeye başlar. Kavramsal değişim metinleri konunun işlenmesi sırasında öğrencilere dağıtılır ve onlardan bunları okumaları istenir. Daha sonra sınıf tartışması yapılarak eksik veya hatalı bilgiler doğrularıyla düzeltilmeye çalışılır (Ayas ve diğerleri, 2005).

Kitaplarda konuların sonlarında özet veya özet niteliğinde kavram ağları, kavram haritalarının kullanılması, öğrencilerin bilgileri kolayca öğrenmelerine yardım edeceği gibi bilgilerin daha uzun süre zihinde kalmasına ve çabuk unutulmamasına yardımcı olur. Ders kitaplarında gerek konuya başlamadan önce ve gerekse konu sonlarında öğrencilerin uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel beceriler kazanmalarına yardım edecek sorular bulunmalıdır. Bu nedenle ders kitaplarında bulunması muhtemel hata, eksiklik veya yanlışlıklar öğrencilerde kavram yanlışlarının veya yanlış kavramların oluşmasına neden olur (Şahin ve Yıldırım, 1999).

2.6. Kavram Yanılgıları

Smith'e göre, öğrencilerin yeni öğrenecekleri kavramlarla ilgili, zihinlerinde önceden oluşturdıkları orijinal kavramları bulunmaktadır. Bir öğrenme durumunda öğrenciler yeni bir kavram öğrenirken bu orijinal kavramlarının ölçüt

olarak kullanırlar. Bu ön kavramlarında bir yanlışlık veya bir eksiklik varsa yeni kavramın öğrenilmesi zorlaşacaktır. Yanlış öğrenilen bir kavramı düzeltme, yeni bir kavramı öğrenmekten daha zordur (Ülgen, 2004).

Yeni kavramlar var olan bilgilerle çelişmeden ilişkilendirilebiliyorsa özünsenir; çelişiyorsa, özünsenmez, bilimsel gerçeklere aykırı kavramlar gelişebilir. Bu yanlış kavramlar bilim adamlarınca kavram yanlışlığı olarak isimlendirilir (Gedik ve diğerleri, 2002).

Kavram yanlışlığı, kavramın bilimsel tanımıyla öğrencinin kendi zihninde oluşturduğu tanımın birbiriyle uyumsuzluğudur. Öğrencilerde en çok karşılaşılan yanlışlıklardan biri de farklı iki kavramı aynıymış gibi algılamalarıdır. Kavram yanlışlığının oluşumunu incelediğimizde; bu yanlışlığı, bir kişinin bir kavramı anladığı şeklin, ortaklaşa kabul edilen bilimsel anlamından önemli derecede farklı kullanılması olarak tanımlamak mümkündür (Marioni, 1989; Riche, 2000; Stepan, 1996). Öğrencilerin yanlış kavramlarına neden olan ön bilgileri, birçok araştırmacı farklı biçimde adlandırmıştır. Örneğin Novak “ön bilgiler”, Driver ve Easley “alternatif kavramlar”, Helm “kavram yanlışlığı”, Halloun ve Hestenes “genel duyu kavramları” başlıklarıyla ele aldılar. (Eryılmaz ve Tatlı, 1999). Sıralanan bu ifadeler ayrıntıda birbirlerinden farklı olmakla birlikte, bu çalışmada “kavram yanlışlığı” terimi kullanılmıştır (Karakuyu, 2006).

Kavram yanlışlığı, zihinde bir kavramın yerine oturan, bilimsel olarak o kavramın tanımından farklı olan demektir. Nakhleh (1992), kavram yanlışlıklarını, bilimsel olarak kabul gören ve öğretmenin yapılandırılmasını hedeflediği kavramların dışında öğrencilerin kendilerince yapılandırıkları kavramlar olarak tanımlamıştır. Birey, yanlışlığa düştüğü kavramın doğru olduğunu nedenleri ile birlikte açıklıyorsa ve kendisinden emin olduğunu söylüyorsa kavram yanlışlığı vardır. Başka bir açıdan bütün kavram yanlışlıkları birer hatadır ama bütün hatalar birer kavram yanlışlığı değildir (Treagust, 1988).

Kavram yanlışlıkları, zihinsel yapıda bir kez yer edindikten sonra, yeni bilgiler öğrenilirken bu yapıya göre çarpıtılmaktadır. Kavram yanlışlıkları yeni karşılaşılan bir durumla ya da bilgiyle çelişirse, öğrenciler bu çelişkiyi çoğu zaman görmezden gelmektedirler. Öğrenciler karşılarına çıkan olayları yanlış ama zihinlerinde yerleşik olan bu temele dayanarak yorumlamakta ve çözüm

retmektedirler. Bu süreç, zamanla yanılığların daha da güçlenmesine ve zihinde daha yerleşik hale gelmesine neden olmaktadır. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinde bu yanılığların düzeltilmesi zorlaşmaktadır (Taylor ve Kowalski, 2004).

zkan ve diğerleri (2001)'ne göre; kavram yanılığları daha çok kişisel deneyimler sonucu oluşmuş bilimsel gerçekler ve düşüncelere aykırı, anlamlı öğrenmeyi engelleyici bilgilerdir (Ayvacı ve Devecioğlu, 2002). Kavram yanılığsı, öğrencilerin herhangi bir konuda o konunun uzmanlarından farklı olarak düşünmeleri şeklinde de tanımlanabilir (Driver and Easley, 1978; Osborne ve diğerleri, 1983).

Kavram yanılığsı, öğrencilerin kavramları bilimsel olarak kabul edilen kavram tanımından farklı olarak algılaması olarak kabul edilirken, kavram kargaşası, öğrencilerin çevreden, aileden veya bir şekilde daha önceden öğrenilmiş kavramlarla, yeni öğrendikleri arasında mantıklı bir bütünlük ve ilişki oluşturamama durumu olarak ifade edilmektedir (Yazıcı ve Samancı, 2003).

Kavram yanılığları, eğitim öncesi kavramların bir alt kategorisidir. Kavram yanılığlarını eğitim öncesi yanılığlardan ayıran özellik kavram yanılığlarının bilimsel kavramlarla çelişiyor olmalarıdır (Sencar ve Eryılmaz, 2002). Yanlış kavramlar ya da kavram yanılığları, kişisel deneyimler sonucu oluşmuş, bilimsel gerçeklere aykırı olan, bilim tarafından gerçekliği kanıtlanmış kavramların öğretilmesini ve öğrenilmesini engelleyici bilgiler olarak tanımlanabilmektedir (Yrk, akır ve Geban, 2000). Kavram yanılığsı bir hata değildir veya bilgi eksikliğinden dolayı yanlış verilen cevap değildir. Kavram yanılığsı zihinde bir kavramın yerine oturan fakat bilimsel olarak o kavramın tanımından farklı olması demektir. Hatalarının doğru olduklarını sebepleri ile birlikte aıklyıyorsa ve kendilerinden emin olduklarını söylüyorsa o zaman kavram yanılığları var denilebilmektedir. Yani bütün kavram yanılığları birer hatadır ama bütün hatalar birer kavram yanılığları değildir (Eryılmaz ve Sürmeli, 2002).

Bilgin ve Geban (2001)'a göre; günlük hayattaki deneyimler sonucunda kazanılan kavram yanılığları öğrencilerin mevcut bilgileri ile duyuşsal bilgileri üzerinden mantıksal yorum yapmaları sonucunda oluşmaktadır. Bu yorumlar genellikle bu güne kadar bilim adamlarının kabul ettikleri teori ve görüşlerden farklılık göstermektedir. Bu tür kavram yanılığları çoğu zaman yeni bir konunun

öğretimine başlamadan önce görülür ve değiştirilmesi çok zordur. Öğrencilerin eğitimleri boyunca okul ya da okul dışında kazandıkları kavram yanlışlarının oluşmasına; öğrencilerin mevcut bilgilerinin yetersizliği, kısa sürede gereğinden fazla bilginin ezberlenmesi, konuların uygun öğretim yöntemi ile verilmemiş olması, bilimsel kavram, formül ve benzer terimlerin anlamlarının birbirine karıştırılması veya yanlış algılanması ve yorumlanması neden olarak gösterilmektedir (Ayvacı ve Devecioğlu, 2002).

Çepni ve arkadaşlarına (2000) göre kavram yanlışları; geleneksel yöntemlerle yapılan öğretim, öğretilecek kavramla ilgili ön bilgilerin ve yanlışların belirlenmeden derse başlanması, öğrencilerin geliştirdiği alternatif kavramların yeterince irdelenmeyişi, öğretimde yeni yöntem ve tekniklerin kullanılmaması gibi etkenlerin yanı sıra; zaman, stratejiler, öğrencinin belleği, dikkati, dili, kültürü, gelişimi ve öğretmenin yetersiz olması gibi birçok etkene de bağlı olabilmektedir.

Araştırmacılar, alternatif kavram terimini tercih edenlerin büyük çoğunluğunun, kavram yanlışsı teriminin kullanımının hem yapılandırmacı bir bakış açısı ile çeliştiğini hem de hatalı olan bu bağlamdaki fikirlerin, öğrenene hiçbir bilişsel faydası olmayan, olumsuz bir değeri bulunan ve derhal yok edilmesi gerektiği çıkarımına yol açabilecek bir doğası bulunduğunu savunmaktadır (Bahar, 2003).

Kavram yanlışlarının kayda değer özellikleri şöyle özetlenebilir:

- Kavram yanlışları o alandaki uzmanların sahip olduğu kavramlardan farklıdır.
- Tek bir kavram yanlışsı veya birkaç kavram yanlışsı birçok birey tarafından da yaygın olarak kullanılma eğilimindedir.
- Pek çok kavram yanlışsı değişime veya dönüşüme, özellikle de geleneksel öğretim yöntemleri kullanıldığında oldukça direnç gösterirler.
- Bazı kavram yanlışlarının tarihsel önceliği vardır. Bu, önceden var olan bir kavram yanlışsının, yeni karşılaşılan kavramın da zihinde yanlış yapılanmasına neden olması gibidir.
- Bazen kavram yanlışları sistematik bir şekilde öğrencilerin kullandığı mantıksal olarak bağlantılı orantılardan meydana gelen alternatif inanç sistemlerinden oluşabilmektedir.

Eğitimciler ve bu alanda çalışan araştırmacılar, kavram yanılgılarının giderilebilmesi için kavram öğretiminin erken yaşlarda başlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna göre kavram öğretimi; çocuğun bilişsel, gelişimsel, davranışsal ve zihinsel alanları dikkate alınarak gerçekleştirilmelidir. Böylece çocuğun gelişim seviyeleri göz önünde bulundurularak doğru ve düzenli bir öğretim süreci oluşturulabilmektedir (Azar, 2001).

Kavram yanılgılarına karşı analogilerin (benzerlik) ve metaforların (deyim aktarması) kullanılması, öğrencilerin konuya aktif bir şekilde katılarak konuyu günlük hayatla ilişkilendirmeleri faydalı olabilir.

Analoji (benzetme), insanların sonuç çıkarmak ve yeni kavramları öğrenmek için kullandığı etkili bilişsel mekanizmalardan biridir. Analogiler, bilişsel fikir ve kavramların öğrenilmesi ve geliştirilmesinde önemli bir rol oynar. Çok güçlü öğrenme ve öğretme aracıdır (Stavy ve Tirosh, 1993; Zembat ve diğerleri, 1999). Analoji, geçmiş yaşantılar ile mevcut bilinmeyen durumlar arasındaki benzerliğin yaratılmasıdır. Bilinenlere dayanılarak yeni durumun öğrenilmesi sürecinde; bilinen durum temel veya kaynak analog, bilinmeyen hedef analog hakkında sonuç çıkarmak için bir çeşit model sağlar. Ayrıca analogi iki özel durum arasında daha geniş bir şemanın öğrenilmesinde tohum oluşturur. Problem çözme, açıklama yapma ve tartışma ortamı yaratma gibi birçok amaç için araçtır (Gentner ve Holyoak, 1997). Daha basit bir ifadeyle söylemek gerekirse analogi, yabancılaşan bir olgunun bize tanıdık gelen bir olguya benzetilerek açıklanmasıdır. Bazı kavramların soyut olması, okul öncesi yıllarda işlem öncesi dönemde olan çocukların öğrenmelerini zorlaştırmaktadır. Öğrenmenin kalıcı olabilmesi için kavramların somutlaştırılması ve çocukların bildiği kavramlarla ilişkisinin kurulması gerekmektedir.

Metaforlar (deyim aktarması) ise, eğitimin çeşitli alanlarında kullanılabilmektedirler. Metaforlara, eğitim yönetiminde; eğitim – öğretim programı geliştirme ve planlamasında; öğretim alanında da öğrenmeyi teşvik etme ve yaratıcı düşüncüyü geliştirmede başvurulmaktadır (Vadeboncoeur ve Torres, 2003).

İki nesne veya kavramı birbirine bağlayan dilsel bir araç olan metafor, bir yaşantı alanından diğerine bir geçiş veya karşılaştırma yapmak üzere iki değişik fikir veya kavramın bağlantılandığı sembolik bir dil yapısı olarak kabul edilmektedir. Metaforlar günlük konuşma dilinde isim, fiil veya niteleyiciler olarak karşımıza

çıkılmaktadırlar (Palmquist, 2001). Metaforun esası bir şeyi başka bir şeyin bakış açısı ile anlamak ve tecrübe etmektir (Lakoff ve Johnson, 1980). Metafor, anlamak istediğimiz nesneyi veya olguyu, başka bir anlam alanına ait olan kavramlar ağına bağlayarak, yeniden kavramlaştırmamızı, değişik yönlerden görmemizi ve daha önceden gözden kaçan bazı durumları aydınlatabilmemizi sağlar (Taylor, 1984).

Zihinde çok önemli ve derin bağlar içeren ilişkiler en hızlı ulaşılan ve hafızada en uzun süreli kalan bilgileri meydana getirirler. Bu tür ilişkileri kapsayan bilgiler, yeni öğrenmenin kavramsallaştırılması için gerekli sürecin daha kolay bir şekilde bağlamasını sağlarlar (McKay, 1999). Metaforlar bu tür ilişkilerin kurulmasını sağlayan zihinsel araçlardır. Bunu da zihinde meydana gelen bir dizi bilişsel süreçler aracılığı ile yaparlar.

Öğrencilerin, kendi başlarına veya grup olarak araştırmaya yönelebilecek, özgür düşünmelerini sağlayabilecek ve kendilerini geliştirebilecekleri etkinlikler yapmaları şuan yürürlükte olan eğitim öğretim programımızın hedefleri arasındadır. Bu çerçevede metaforik düşünme ve öğrenme de, etkililiği ve yeterliği daha önceden bilimsel verilerle ispatlanmış bazı öğretim teknikleri ile birlikte, öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini artırma amacını taşıyan bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Arslan ve Bayrakçı (2006)'ya göre metafor olgusu “. . . bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak” günümüz eğitimcilerinin dikkatini oldukça yoğun bir şekilde cezbetmektedir. Nitekim ulusal ve uluslar arası eğitim literatüründe metaforu konu edinen çalışmalar oldukça yaygındır. Örneğin, Inbar (1996) 254 eğitimci ve 409 öğrenci ile gerçekleştirdiği bir çalışmada öğrenci, öğretmen, müdür ve okul kavramlarına ilişkin 7042 adet metafor topladı. Nitel ve nicel veri analiz süreçlerinin birlikte kullanıldığı bu araştırmanın bulgularına göre, eğitimcilerin yaklaşık %18'i öğrencileri boş kutular (örneğin, şişe, kap, vazo, vb) olarak algılarken sadece %7'lik bir öğrenci grubunun metaforları bu kategori altında yer aldı. Benzer şekilde, eğitimcilerin %10'u öğrencileri bir çömlekçinin elindeki çamura benzeten metafor imgelerini (örneğin, sakız, diş macunu, hamur, vb) sunarken sadece %3'e yakın bir öğrenci grubunun metaforları bu kategori altında yer aldı. Bu araştırmanın en çarpıcı bulgusu ise, öğrencilerin %33'ünün ve eğitimcilerin de yaklaşık %8'inin

öğrenciyi esir (örneğin, köle, mahkûm, kafesteki kuş, vb) olarak algılamasıydı (Saban, 2009).

Yapılan çalışmalar, öğrenilecek konu ile yapılan analogi (benzerlik) arasında ilişki kurabilen ve metaforik düşünme - öğrenme yeteneğine sahip öğrencilerin kavram yanlışlarında azalma olduğunu; ancak öğrencinin öğrenilen konunun dışındaki bir konu ile yapılan analogi arasında ilişki kuramadığı ve metaforik düşünemediği için kavram yanlışlarının oluştuğunu ortaya koymaktadır (Geban ve Bilgin, 2001).

Kavram yanlışlarına neden olmamak için, kavramların özelliklerini fark etmek ve kavramak gerekmektedir. Martorella'ya (1986) göre kavramların dört temel özelliği vardır:

1. İsim,
2. Ayırt edici özellikler,
3. Ayırt edici olmayan özellikler,
4. Örnekler

(Doğanay, 2002).

Kavramsal değişim metinleri; öğrencilerin sahip olduğu olası kavram yanlışlarını irdeleyerek, bilimsel olarak kabul edilen kavramları örneklerle desteklemektedir. Böylece öğrenciler, sahip oldukları yanlışları bilimsel gerçeklere dönüştürmekte ve kavram yanlışlarının azalmasına neden olmaktadır (Özkan ve arkadaşları, 2001).

Kavram yanlışları, öğrencilerin önceki yaşantılarıyla doğrudan ilintilidir. Öğrencilerin geçmiş yaşantılarında kazandığı yanlış kavramlar, onların eğitim yaşamlarında karşısına çıkar. Kavram yanlışlarını en aza indirmenin bir yolu da bir dersi ve üniteyi daha genel kavramlar veya genellemeler etrafında inşa etmektir (Saban, 2000).

Kavram yanlışları şu şekilde sınıflandırılabilir:

- Önyargılı düşünceler, günlük deneyimlerde kök salan popüler kavramlardır. Örneğin pek çok insan yeraltındaki suyun derelerdeki gibi aktığını düşünmektedir. Çünkü onların Dünya yüzeyinde gördüğü su derelerde akan sudur. Kavram yanlışları bölge, yağış, sıcaklık, iklim gibi kavramları anlamalarında güçlük yaratmaktadır.

- Kavramsal yanlış anlamalar, bilimsel bilgiler öğrencilerin kafasında bir karışıklık oluşturmada doğrudan verilmeye çalışıldığında ortaya çıkar. Kafalarındaki karışıklığı gidermek için öğrenciler, kendilerini güvensiz hissettikleri hatalı modeller oluştururlar.

- Dil yanlışları, kelimelerin günlük yaşamdaki kullanımı ile ya da anlamı ile bilimsel anlamları birbirinden farklı olduğunda ortaya çıkar (örnek: güneş ışınlarının etkisiyle meydana gelen kar erimesi ve çözünme).

- Gerçeklere dayanan kavram yanlışları erken yaşta öğrenilen ve yetişkinlikte değişmeden kalan hatalardır. ‘Aynı yerde iki defa şimşek çakmaz’ fikri saçmadır. Fakat bu fikir inanç sisteminde bir yerlerde gömülmüş olabilir (Brown ve Clement, 1992).

Bilgi düzeyindeki kavram yanlışlarının giderilmesi kolay gibi görünse de kavrama ve daha üst düzeylerde oluşmuş kavram yanlışları veya yanlış kavramaların giderilmesi oldukça zordur. Öğrenciler zihinlerindeki hatalı ön bilgilerini bırakarak yeni bilgileri kabul etmekte zorluklar yaşarlar. Onlar için ön bilgileri daha anlamlıdır. Bu nedenle konuların anlatılmasında kullanılacak olan materyallerin bu ve buna benzer hatalı ön bilgilerin giderilmesindeki önemleri büyüktür (Can ve diğerleri, 2006). Öğrenme hakkında bilinmeyen çok şey olmasına karşılık, öğrenilen bilgilerin bireyler tarafından kazanıldığı ve bireylerin önceki bilgilerinin yeni öğrenmelerini etkiledikleri bilinmektedir. Öğrenciler yeni bilgi ve kavramları öğrenirlerken, bunları kendilerinde bulunan zihinsel yapılarla birleştirmekte güçlükler yaşamaktadırlar. Bazen hatalı birleştirmeler görülürken, bazen de ezberleyerek öğrenmeler meydana gelir. Bu da yanlış kavramalara veya kavram yanlışlarına neden olmaktadır. Anlamli öğrenmenin gerçekleşmemesinin önemli nedenlerinden biri de kullanılan öğrenme ve öğretme yöntemleridir (Nakiboğlu ve Bülbül, 2000).

Kavram yanlışlarını giderebilmek amacıyla kullanılan metotlar, öğrencilerin kavramları anlamli öğrenmelerine ve kavram değişimlerini ders sırasında oluşturmalarına neden olmaktadır. Yeni bilgilerle eski bilgilerin birleştirilmesini destekleyen anlamli öğrenme süreci, yeniden kurmacılık teorisinin de temelini oluşturmaktadır. Bu teoriye göre öğrenciler öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılarak bilgiyi kendisi kurmaktadır.

2.6.1. Kavram Yanılgılarının Oluşma Sebepleri

Kavram yanılgıları çok küçük yaşlardan itibaren hayatın her safhasında karşımıza çıkabilen bir eğitim sorunudur. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki öğretmenlik yapan kişiler bile uzman olmalarının beklendiği konularda kavram yanılgılarına sahiptirler. Kavram yanılgılarının oluşma süreci çok geniş bir zamana yayıldığı için oluşma sebepleri dikkatlice incelenmeli eğitimin her aşamasında bunların tespiti ve giderilmesi için tedbirler alınmalıdır. Bir sorunun tam olarak çözümü için evvela sorunun kaynaklarının araştırılıp öğrenilmesinin gerekliliği tartışmasız bir gerçektir. Kavram yanılgılarının oluşma sebepleri temelde iki grupta sınıflandırılabilir (Adıgüzel, 2006);

1. Ders kitapları, öğretmen faktörü, öğretim ortamının durumu ve öğrencilerin daha önceki bilgilerinin bilinmemesi,

2. Ders sırasında öğrencilerde gerekli kavramsal değişimin yapılamamasıdır. Yukarıda ki sınıflandırmada bahsedildiği gibi kavram yanılgılarının oluşmasında öğrencilerin doğal dünyaya dair ön yargıları, fikirleri ve sezgileri kavram yanılgısının oluşmasında önemli bir yer tutmaktadır. Çocukların dünyanın belirli bir yörüngede hareket ettiğini algılamakta zorlanmalarının sebebi olarak bu durumu günlük yaşantısındaki deneyimleriyle bağdaştıramamaları gösterilebilir (Aydoğan ve diğerleri, 2003). Bu yüzden öğrencinin daha önceki bilgilerinin iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Bunun yanında öğretmenden ve eğitim ortamından kaynaklanan kavram yanılgılarının nedenleri (Ös, 2006);

- Öğretmenin öğrenci seviyesine inememesi,
- Öğretmenlerin konular arasında bağlantı kuramaması,
- Öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin demode olması,
- Öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanamaması,
- Öğretmenin kendi kavram yanılgılarının olması şeklinde sıralanabilir.

2.6.2. Kavram Yanılgılarını Teşhis Etme

Kavram yanlışları düzeltilmeden önce neler olduğu belirlenmelidir. Geleneksel kavram öğretimi şu basamaklardan oluşur;

- Kavramın verilmesi (sözcük),
- Tanımın verilmesi,
- Kavramı tanımlayıcı ve ayırt edici özelliklerinin verilmesi,
- Kavrama dâhil olan ve olmayan örneklerin verilmesi.

Geleneksel kavram öğretimi ile kavram yanlışlarını gidermek söz konusu değildir (Turgut ve arkadaşları, 1997). Kavram yanlışlarının düzeltilmesine yönelik çalışmalar yapmadan önce öğrencilerin bireysel olarak veya sınıfın çoğunluğunun sahip olduğu kavram yanlışları tespit edilmelidir. Birçok araştırmacı tarafından yapılan çalışmalar sonucunda çok sayıda kavram yanlışısı tespit edilerek konulara göre gruplandırılmıştır. Öğretmen yanlışların tespiti için özel bir çaba harcamak istemese bile basit bir literatür taraması yaparak istediği konulardaki kavram yanlışlarının bir listesine ulaşabilir (Sabancılar, 2006). Öğrencilerin öğretim öncesinde sahip oldukları ve sınıf ortamına getirdikleri ön bilgileri belirlemede kullanılabilecek değişik yöntemler vardır. Bunlar kısaca aşağıda incelenmiştir (Çepni, 2005);

2.6.2.1. Kavramlar Hakkında Görüşme Yöntemi

Kişinin kavramla ilgili sahip olduğu bilgileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan karşılıklı konuşmalardır. Bu yöntemle bireyin kavramla ilgili bilgisinin genişliği, doğruluk tutarlılığı, kişinin belleğindeki diğer bilgilerle ilişkilendirebilme becerisi ve bilgiyi oluşturan alt bölümlerin ortaya çıkarılması amaçlanır. Görüşme yöntemi, olaylar ve durumlar hakkında kalabalık öğrenci gruplarının kavramlarla ilgili bilgilerinin ortaya çıkarılmasında yeterince kullanışlı yöntemler değildirler (Çepni, 2005).

2.6.2.2. Durumlar Hakkında Görüşme Yöntemi

Görüşme veya mülakat; herhangi bir konuda kişilerin düşüncelerinin alınması amacıyla yapılan konuşmalar olarak tanımlanabilir. Mülakat yöntemi öğrencilerin bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılabilir ve bu teknik eğitim

araştırmalarında sıkça kullanılmaktadır. Görüşme yapılması için seçilecek öğrencilerin nasıl seçileceği çok önemlidir. Mülakat sonunda değişik seviyelerdeki öğrencilerin eksik ya da hatalı bilgileri belirleneceği için görüşmede, sadece başarılı öğrenciler değil, öğrenciler arasından sağlıklı bilgiler alınabilecek, kendini ifade etme yeteneği gelişmiş olanların seçilmesi görüşmeden elde edilen verilerin daha güvenilir olmasını sağlayacaktır. Bu yöntem; uygulanmadan önce küçük kartlar üzerine bir olay veya durumu anlatan çizimler yapılarak bu çizimlerin öğrencilere gösterilmesi, öğrencilere bu çizimleri inceleme fırsatı verilmesi ve daha sonra olay veya durumla ilgili sorular yöneltilmesi şeklinde de yürütülebilir (Çepni, 2005).

2.6.2.3. Tahmin-Gözlem-Açıklama Yöntemi

Bu yöntem üç aşamada gerçekleşmekte olup TGA (Tahmin-Gözlem-Açıklama) yöntemi olarak da bilinir. TGA yöntemi, son zamanlarda öğretimi etkin olarak gerçekleştirmede (Liew, 1995) ve kavram yanılgılarının belirlenmesinde (Watson, 2001) yaygın olarak kullanılmaktadır. TGA yöntemi öğrencilerin, araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikte geçen olayın sonucunu sebepleriyle birlikte tahmin etmeleri, olayı gözlemlmeleri ve tahminleri ile gözlemleri arasındaki çelişkiyi ortadan kaldırmaya yönelik açıklama yapmalarını gerektirmekte olup yöntem, tahmin etme, tahminlerini doğrulama, gözlemlerini tanımlama ve yapılan tahmin ve gözlemler arasında var olan çelişkileri giderme basamaklarını içermektedir (White ve Gunstone, 1992). Bu yöntem bireysel olarak yapılabileceği gibi, iki veya daha fazla öğrenciden oluşan gruplar kullanılarak da yapılabilir. Her ne şekilde uygulanırsa uygulansın özellikle tahminlerin nedenlerle açıklandığı bir basamağın varlığından dolayı bu yöntemin oldukça etkili olduğu belirtilmektedir (Kearney ve Treagust, 2001). TGA yönteminin en önemli özelliği, öğrenciye mevcut bilgisini ve deneyimlerini günlük hayatta karşılaştığı benzer olaylardan yararlanıp bunları tahminlerini desteklemek için kullanmasını sağlamasıdır (Gunstone ve diğerleri, 1988).

2.6.2.4. Çizim Yöntemi

Bu yöntemin amacı, öğrencilerin sözcüklere bağımlı kalmadan onların gizli kalmış olan inanç ve bilgilerini ortaya çıkarılmaktır. Çizimler öğrencinin cevabına yönelik aklıdan geçenlerin ve anlama düzeyinin belirlenmesinde faydalıdır. Ancak, bu yöntemde karşılaşılan en önemli güçlük çizimlerin yorumlanmasıdır. Çizimler iyi olmayabilir ve çoğu zaman konuşmalarla desteklenmelidir. Ayrıca bu yorumlar sadece ilgili alandan değil, resim, psikoloji, sosyoloji ve bireyi tanıma uzmanlarından oluşan bir grupta yapılmalıdır. Diğer tekniklere göre kolay uygulanabilir olması ve bir çizimle çok fazla verinin elde edilebilmesi yönünden daha kullanışlıdır. Bazı kavram yanılgıları öğrencilere bazı nesne ya da olguları tanımlamaları ya da resimlemelerini istemek suretiyle açığa çıkarılabilir. Örneğin bir öğretmen öğrencilere tahtada kendisi çizmeden önce öğrencilerden atomu resimlemelerini isteyebilir. Okulda oldukça başarılı olan öğrenciler bile güneş sisteminde olduğu gibi merkezde küçük bir çekirdek ve onun etrafında belli dairesel yörüngelerde hareket eden elektronları çizebilirler. Önce onların kendi modellerini sormak ve sonra da bazı öğrencilerden fikirlerini sınıf arkadaşlarıyla paylaşmalarını istemek suretiyle bir öğretmen önceki modelleri tanımlayabilir ve bunları yeni modeller oluşturma ihtiyacını göstermek için kullanabilir (Çepni, 2005).

2.6.2.5. Sözcükleri İlişkilendirme Yöntemi

Öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarının derinlerine inmek için sorular ve tartışmalardan faydalanılmalıdır. Öğrenciler, genellikle ön bilgilerinin çeşitliliği ile araştırmacıyı şaşırtırlar, bu yüzden onların açıklama ve cevaplarını çok dikkatli bir şekilde dinlemek gerekir. Açıklamalarını desteklemek için ipuçları vermek ve zor ya da yanlış kavranılmış kavramları birkaç gün ya da birkaç hafta sonra gözden geçirmek suretiyle öğrencilere yardımcı olunabilir. Kavram yanılgıları çoğunlukla derinlere işlemiş, büyük ölçüde açıklanmamış ve bazen de güçlü bir şekilde savunulmaktadırlar. Bir öğretmen etkili olabilmek için doğru bir şekilde kavramayı gerçekleştirebilmek için bu engellerin önemi ve değişmeye karşı direncini küçük görmemelidir. Bunlarla karşı karşıya kalmak hem öğrenci hem de öğretmen için çok zordur (Çepni, 2005).

2.6.2.6. Test Yöntemi

Standart testler belli sayıda çoktan seçmeli sorulardan oluşan ve öğrencilerin bilgilerini öğrenme öncesinde ve sonrasında ölçmeye yarayan eğitimsel araçlardır. Soru metni madde imleri ile yazıldıktan sonra altında olası cevapları içeren çeldiriciler yer alır. Testlerde yer alan çeldiricilerin cevabın bilinmesinde kolaylık sağlamaması testin kalitesi ile ilgilidir. Kavram yanlışlarını belirlemede kullanılan testler tek, iki ya da üç aşamalı olarak düzenlenebilirler. Standart bir testin özellikleri şunlardır; Cevaplar sayısal değerler elde etmede kullanılır. Testler geliştirilme seklinden çok kullanım açısından sınıflandırılırlar.

- Değişmez uygulama ve değerlendirme yöntemleri vardır.
- Her zaman aynı sorular sorulur.
- Konu ile ilgili uzmanlar tarafından hazırlanmıştır.
- Geçerli ve güvenilirlerdir.
- Her yerde kullanılabilir.
- Daha çok yüzeysel sonuçlara ulaşılır. Spesifik detaylara girmez.
- Her ortamda kullanılabilir.
- Değerlendirme yöntemi objektiftir.
- Daha çok ticari amaçla kullanılır (McMillan ve Schumacher, 1997).

Yukarıda verilen yöntemlerle kavram yanlışlarının tespiti yapıldıktan sonra öğretmen bu yanlışları gidermek için çaba harcamak zorundadır. Nitekim öğrenme olayının çok zorlu bir süreç olduğunu kabul edersek öğrencilerin de sahip oldukları kavram yanlışlarını reddetmeleri ve bilimsel bilgiyi hemen kabul etmemeleri bakımından inatçı davranacağını söyleyebiliriz. Öğretmenin bu konuda yapması gerekenleri Driver (1989) kısaca şöyle açıklamıştır; "alternatif bakış açılarını bul ve bu bakış açılarını modifiye et veya yeniden düşünmesini sağlamak için öğrencileri cesaretlendirmede kullanılacak materyali hazırla" (Köseoğlu ve Kavak, 2001). Bu cümlede geçen öğrencide var olan alternatif bakış açılarının tespit edilip modifiye edilmesi anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için şarttır. Bu nedenle öncelikle kavram yanlışlarının diğer bir ifade ile alternatif düşüncelerin belirlenmesi ve bunların yerini bilimsel kavramların alması gerekmektedir. Kavramsal değişim yaklaşımı bu süreçte kavram yanlışlarından bilimsel bilgilere geçiş yapabilmeleri

için öğrencileri cesaretlendiren bir yaklaşımdır. Kavramsal değişimin olması için öncelikle öğrencilerin, karşılaştıkları yeni kavramı var olan kavramlarının üzerine ilave etmeleri ve önceden öğrendikleri kavramlar ile yeni kavramları ilişkilendirmeleri gerekir. Bundan sonraki süreçte, öğrenci mevcut kavramlarını ya yeniden düzenlemeli ya da yenileriyle değiştirmelidir. Öğrencinin mevcut kavramlarını düzenlemesi veya yenileriyle değiştirebilmesi için dört koşul ileri sürülmektedir. Bunlar (Dalkıran, 2006);

➤ Hoşnutsuzluk: Öğrenenin zihnindeki yapı kendiliğinden değişmez. Değişimin olabilmesi için, eski durumdan öğrenenin hoşnutsuz olması ve bazı dezavantajlarının görülmesi gerekir. Öğrencide kavramsal değişimi sağlayabilmek için, kendisine öyle bir durum gösterilmedir ki var olan bilgisi ile onu açıklayamasın ve o bilgidен hoşnutsuz kalsın. Buna kavram yanılgısını harekete geçirme (aktifleştirme) denmektedir. Ancak bu hoşnutsuzluk sağlansa bile öğrencinin var olan kavramlarında hemen köklü değişiklikler yapması oldukça zor gerçekleşecek sonuçlardan birisidir. Öğrencide;

1. Yeni kavramı reddetme,
2. Var olan kavramla yeni kavram arasında ilişki kurulamaması ve ilgisizliğin oluşması,
3. Yeni kavramı öncekilerle ilişkilendirmeden olduğu gibi kabul etmek,
4. Yeni kavramı var olan kavrama benzetme çabası gibi durumlar gözlemlenebilir.

➤ Kolay Anlaşılabilirlik: Yeni kavram öğrenen tarafından kolay anlaşılır olmalıdır. Öğrenen kavramın ne demek istediğini anlayabilmelidir. Bu durum ya kullanılan terimlerin, sembollerin ve ifadelerin anlaşılması ya da bir bölüm veya terimin vermek istediği anlamın tanımlanabilmesi olarak ifade edilebilir.

➤ Akla Yatkınlık: Bir kavram, kolay anlaşılabiliriyorsa ve doğru ise bireyin aklına yatkın olacaktır. Bunun anlamı, yeni kavramın eskisi ile değiştirilebilme olasılığının oldukça yüksek olmasıdır. Bir kavramın akla yatkın yani mantıklı olabilmesi için bazı özelliklerinin olması gerekmektedir. Bunlar:

1. Yeni kavram ile öğrencide var olan kavram yapısal anlamda birbirleriyle uyumlu olmalıdır.
2. Yeni kavram diğer bilgi ve teorilerle uyumlu olmalıdır.

3. Yeni kavram öğrencinin geçmiş deneyimleriyle uyum içerisinde olmalıdır.

4. Yeni kavramla ilgili benzetimler yapılabilmelidir.

5. Yeni kavram karşılaşılan problemi çözme becerisine sahip olmalıdır.

➤ Verimlilik: Bir kavram hem akla yatkın hem de yararlı ise buna verimlidir denir. Bunun anlamı, yeni kavramın başka deney ve gözlemlerin açıklanmasında kullanılabiliyor olması, onu araştırmalara yönlendirmesi ve ilerde karşılaşılabilecek benzer problemlerin çözümünde yeni yaklaşımlar geliştirilmesi açısından yararlı olmasıdır. Çalık ve Ayas (2003), yapılan araştırmalar kavram yanlışlarının tespit edilmesi ve giderilmesinde kavramsal değişim metinleri, kavram haritaları, mülakatlar, çizimler, testler, analogiler, bilgisayar destekli yöntemlerin kullanılabileceğini belirtmektedir.

Eski ve yeni Türkçe dersi ilköğretim programlarına da baktığımızda kavram öğretimine vurgu yapıldığını görmekteyiz. “1981 Türkçe dersi Eğitim Öğretim Programının açıklamalar” kısmının 5. maddesinde şöyle ifade edilmektedir;

“Çocuğun, başlangıçta annesinden öğrendiği dil, ailesinin, yakın çevresinin sosyal ve kültürel düzeyine göre değişmekle birlikte, doğal olarak ancak en ilkel yalın ihtiyaçlarını karşılayacak durumdadır. Yapı ilerleyip çevresi genişleyerek ihtiyaçları çeşitlendikçe, çoğaldıkça çocuğun kelime dağarcığı da genişler, zenginleşir. Yalnız bu gelişme, sistemsizdir ve çevre imkânları ile sınırlıdır. Çocuğun kelime dağarcığı, asıl okulda zenginleşir. Özellikle, Türkçe dersinin türlü etkinlikleri, okuma, dinleme, anlama, anlatma çalışmaları, bu zenginleşmeyi hem bir sisteme bağlar, hem de hızlandırır. Öğrenci, okulda duygu ve düşüncelerini, istediklerini daha tam, daha açık ve etkili anlatabilmek için kendine mal etmesi gerekli olan kavramları gittikçe çoğaltarak kazandığı gibi, kelimeler arasındaki ince anlam farklarını ve türlü ilişkileri de öğrenir”. Bununla birlikte 2007 yılında yürürlüğe giren 7. sınıf Türkçe dersi programı da kavramlarla ilgili olarak şuna vurgu yapar; “İnsanın kendisini ve çevresindeki olayları anlamaya çalışırken kurduğu düşünce dünyası, kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkilerle biçimlenir. İnsan, kavramların bir dil bütünlüğü içinde kazandıkları değerlerle

birlikte sosyalleşir ve dil yardımıyla öğrenme, öğrendiklerini uygulama, yorumlama gibi birtakım düşünme ve ifade etme faaliyetlerinde bulunur”.

Araştırmalarda elde edilen sonuçlara dayalı olarak, ilköğretim Sosyal Bilgiler dersleri ile ilgili kavramların öğretilmesi ve bu konularda yapılacak çalışmalar hakkında Yazıcı ve Samancı (2003) aşağıdaki önerileri getirmiştir;

1- İlköğretim öğrencilerine Sosyal Bilgilerle ilgili kavramlar öğretilmeden önce, öğretilecek kavramlar hakkında öğrencilerin ön bilgileri tespit edilmeli ve öğretim buna göre plânlanmalıdır.

2- İlköğretimde öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları kavramlar, resim, şekil ve grafiklerle desteklenerek görsel yöntemlerle anlatılmalı, kavram öğretildikten sonra da, öğrencilerin zihinlerinde kalıcı olabilmesi açısından pekiştirici çalışmalar yapılmalı, Türkçe ve Resim İş gibi derslerle de kavramların öğretimi desteklenmelidir.

3- İlköğretim Sosyal Bilgiler ders kitaplarının açık, anlaşılır bir dille yazılması, yeterli sayıda resim, şekil, grafik içermesi ve öğrenme tekniklerine göre hazırlanması, öğrenci başarılarını ve kavramların daha anlamlı öğretilmesini olumlu yönde etkileyecektir.

4- İlköğretim Sosyal Bilgiler ders konularındaki kavramların öğretimi ile ilgili daha genel akademik çalışmalar yapılmalı, bu alandaki problemler ve çözüm yolları tespit edilmelidir. Özellikle öğrencilerin kavramları daha etkili öğrenmeleri ile ilgili yapılacak çalışmalar, gelecekteki eğitim öğretim programlarının geliştirilip değiştirilmesine ışık tutacaktır.

MEB tarafından 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenleri için hazırlanan “2005 Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı”nda kavramlarla ilgili olarak öğretmenlere; “öğrencilerin disiplinlere ait yapısal kavramları öğrenmelerine dikkat etmeleri, öğrencilerin, çizdikleri kavram ve zihin haritalarından yararlanarak, kavram yanlışları varsa, düzeltmelerine yardımcı olmaları” tavsiye edilmektedir (MEB, 2005).

Ata (2006)’ya göre yeni program, bilginin ötesinde öğrencilerde tümevarımsal ve tümdengelimsel düşünme yeteneğini kazandırmayı ve bunun için kavramları kullanmayı önemsemektedir. Yeni program, Sosyal Bilgileri oluşturan bilim dallarının adlarından ilköğretim öğrencilerine söz etmeksizin, yapısal

kavramların öğretimini vurgulamaktadır. Örneğin, gelir ve gider, emek, pazar, istek ve ihtiyaçlar ekonomi ile ilgili yapısal kavramlardır. Öte yandan göç, kültür, kentleşme, aile, grup gibi kavramlar sosyolojinin yapısal kavramları olarak düşünülebilir. Tarihin yapısal kavramları ise birinci ve ikinci elden kaynak, değişim ve süreklilik, kronoloji ve nedensellik gibi kavramlardır. Yeni program anlam çözümleme tabloları, kavram ağları, kavram haritalarına da önem vermektedir. Öğretmeni, öğrenciye kendi kavram haritasını yaptırmaya, varsa kavram yanlışlığını tespit etmeye ve düzeltmeye yönlendirmektedir (Öztürk, 2006).

İçeriğin ağırlığı ve gerçek yaşamdan kopukluğu, öğretimde kitap merkezli bir stratejinin uygulanması, öğrencilerin edilgen durumda ve uygulamadan yoksun bırakılmaları derse yöneltilen diğer genel eleştirilerdir (Otluoğlu ve Öztürk, 2002).

Kavram yanlışları, üzerinde dikkatli durulduğunda öğretmen ve öğrenciler tarafından düzeltilme olanağı vardır. Ancak asıl önemli olan kavram yanlışlarının ders kitabında yapılanlar olduğu gözlenmiştir (Barras, 1984).

Çağın gerektirdiği ölçülerin, yaşanan zamanın özelliklerine göre şekillenmesinden dolayı genel olarak tüm ders öğretim programlarında özelde ise Sosyal Bilgiler öğretim programlarının içeriğinde zaman zaman revizyonlara gidilmektedir. Bu mantıktan hareketle Türkiye’de ilköğretim ders programları yeniden hazırlanmış ve hazırlanan bu yeni ders programlarının pilot uygulaması 2005–2006 eğitim öğretim yılı içinde 120 ilköğretim okulunda yapılmıştır. Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili olarak pilot uygulamalarda elde edilen sonuçlardan bazıları şunlardır;

- Doğal varlıkların ve tarihi mekânları görmeden anlatmanın sakıncaları, bu konuların görselleştirilememesinin etkili öğrenme sağlayamadığı,
- Okulların ve sınıfların araştırma ve öğrenmeyi sağlamak için gerekli donanıma sahip olamaması,
- Sosyal Bilgiler konuları işlenirken görsellik yeterince sağlanamamış dolayısıyla bazı konular soyut kalmıştır (MEB, AERGED Raporu).

Pilot uygulaması yapılan yeni ilköğretim ders programları 2005–2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren yürürlüğe konmuştur. Hazırlanan yeni ilköğretim programında, öğretmekten çok öğrenmenin merkeze alınmasına, öğrencilere araştırma becerileri kazandırılmasına ve kendi bireysel özelliklerini keşfederek

problem çözme yetilerinin geliştirilmesine vurgu yapıldığını, demokratik toplum içinde kendine güvenerek sorumluluk alabilen bireylerin yetiştirilmeye çalışıldığının amaçlandığını söyleyebiliriz.

2.7. İlgili Araştırmalar

2.7.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Arslan ve Babadoğan (2005) yaptıkları bir çalışmada ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemeyi ve başarı ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu çalışma sonucunda, öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, ancak yaş ile Somut Yaşantı öğrenme biçimi ve bilgiyi işleme süreçlerine (soyut-somut) ilişkin birleştirilmiş puan arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre Matematik başarı ortalaması ile Somut Yaşantı (SY) öğrenme biçiminde anlamlı negatif bir ilişki bulunmaktadır. Aynı şekilde Türkçe ve Fen Bilgisi dersleri başarı düzeyleri ile Soyut Kavramsallaştırma (SK) öğrenme biçimi arasında yüksek düzeyde anlamlı ve Fen Bilgisi dersi başarı puanı ile Aktif Yaşantı (AY) arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

Babadoğan (2000) eğitsel hedeflerin net olarak belirlendiği ve bu hedeflere ulaşmak için materyallerin önceden seçilerek hazırlandığı, öğrencilerin ve öğretmenin öğrenme stillerinin dikkate alındığı, öğretim stili odaklı bir ders tasarımını savunmuştur. Günümüzde pek çok öğreticinin kendi öğretim stilini bilmeden öğretmenlik yaptığını, bilenlerin de bunu fark edene kadar yıllar harcadığını, bu nedenle öğretim sürecinde son derece verimli geçebilecek bir sürenin kaybedildiğini düşünen Babadoğan, çözüm yolu olarak hizmet içi eğitimlerde öğreticilerin öğrenme stilleri konusunda bilgilendirilmelerini önermiştir.

Aşkar ve Akkoyunlu (1993), tarafından yapılan bir araştırmada yetişkinlerin öğrenme stili tercihlerini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada, 103 yetişkine Kolb’un öğrenme stilleri envanteri uygulanmış ve örneklemin %

65'inin özümseyen, % 17'sinin özümseyen, %11'inin değiştiren ve %7'sinin ise yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu görölmüştür.

Peker (2003),e göre her sınıfta farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin bulunması dolayısıyla değişik öğrenme stillerine yönelik öğrenme yaklaşım ve yöntemlerinin kullanılması zorunludur. O nedenle öncelikle öğrenme stilleri ile ilgili ölçme ve belirleme araçlarının tümü kullanılarak öğrencilerinin öğrenme stilleri konusunda bilgi edinilmesi kaçınılmazdır. Ancak ondan sonra çalışma grubunun her elemanına yönelik öğrenmenin altyapısı kurgulanabilir. Bu şekilde yapılacak bir düzenleme sınıftaki her elemanın başarı düzeyinin artmasına ve genel olarak başarı ortalamasının belli bir aralıkta dağılım göstermesine neden olur. Bunun sonucunda sınıfta başarılı ve başarısız öğrenciler arasında aşırı uçurumlar ortadan kaldırılabilir.

Ekici (2002) tarafından yapılan araştırma 8 farklı lisedeki 30 öğretmen ile gerçekleştirilmiş olup, öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Gregorc Öğrenme Stili Modeli kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem ve görüşme formlarıyla toplanmıştır. Biyoloji öğretmenlerine onuncu sınıfta yer alan bitkisel dokular konusu işlenirken toplam 131 saat gözlem ve görüşme yapılmıştır. Elde edilen bulgularda; biyoloji öğretmenlerinin bilgi ve kavrama seviyesinde en fazla soyut ardışık öğrenme stiline yönelik öğretim yaklaşımını kullandıkları belirlenmiştir. Uygulama ve analiz düzeyinde en fazla somut-ardışık, sentez ve değerlendirme düzeyinde ise en fazla soyut-ardışık öğrenme stiline yönelik öğretim yaptıkları saptanmıştır.

Güneş (2006), probleme dayalı öğrenme yönteminin lise 2. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutum üzerine etkisini araştırdığı çalışmasında, probleme dayalı öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerinde anlamlı derecede farklılık meydana getirdiğini tespit etmiştir.

Deveci (2002), ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin tutum, başarı ve hatırlama düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin tutum,

başarı ve hatırlama düzeylerine etkisinin geleneksel yöntemle göre anlamlı derecede farklılık ortaya koyduğu sonucuna varmıştır.

Baysal (2003), ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde öğretmen tutumlarının probleme dayalı öğrenmeye etkisini incelediği araştırmasında bilişsel kazanımlar açısından gruplar arasında farklılık bulunmamasına karşın, probleme dayalı öğrenmeyi uygulayan demokratik öğretmen lehinde anlamlı farklılık olduğunu bulmuştur.

Aşkar ve Akkoyunlu (1993) D. Kolb'un "Öğrenme Stilleri Envanteri"ni kullanarak, yaşları 22–49 arasında değişen 103 kişilik üniversite mezunu üzerinde yaptıkları bir araştırmada, araştırmaya katılanların en fazla özümseyen (% 65) ve ayırtıran (% 17) öğrenme stillerini tercih ettiklerini bulmuşlardır. Aynı araştırmada sosyal bilimcilerin % 73'ü, fen bilimcilerin % 74'ü özümseyen, mühendislerin ise % 83'ü ayırtıran öğrenme stilinde yer aldıkları saptanmıştır.

Güven (2004), öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki üzerine yaptığı araştırmanın amacı, öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırmada Kolb'un öğrenme stili envanteri kullanılmıştır. Araştırma 880 ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun özümseyen, değiştiren ve ayırtıran öğrenme stillerine sahip oldukları bulunmuştur.

Hasırcı (2005) "Görsel Öğrenme Stillerine Göre Düzenlenen Öğretimin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi" isimli araştırmasında, Hayat Bilgisi dersinde, görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretim ile geleneksel yöntemle göre düzenlenen öğretimin akademik başarı ve kalıcılık üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Ön test - son test kontrol gruplu deneme modelinde, bir deney ve iki kontrol grubuna göre desenlediği çalışmada, deney ve kontrol gruplarının öğrencilerine Öğrenme Stilleri Envanteri öğretim başlamadan bir ay önce uygulamıştır.

Kabadayı (2004) “İlköğretim Öğrencilerinin Bilişsel Öğrenme Stilleri ve Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması” isimli araştırmasında, Briggs-Myers tarafından tip göstergesi ölçeğini kullanarak, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilişsel öğrenme stili tercihlerini belirleyerek, bu öğrenme stillerinin de, öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin % 63’ünün 16 öğrenme stilinden, 5 öğrenme tipini oluşturduğunu belirlemiştir. Bu öğrencilerin öğrenme stillerinin ortak özellikleri, bağımlı, duyarlı, sabırlı, uyumlu, gözlemci, sakin, eleştirmeye ve eleştirilmeye karşı hassas, muhafazakâr olmalarıdır. Kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stilleri açısından aralarında kayda değer bir fark bulamamıştır.

Güven (2004) araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile öğrenme stratejilerini araştırmıştır. Araştırmanın amacını Güven (2004) farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek ve stiller ile stratejiler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak şeklinde açıklamıştır.

Gencel (2006) araştırmasında, betimsel ve deneysel yöntemi birlikte kullanmıştır. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ve Sosyal Bilgiler program hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi boyutu, araştırmanın betimsel yönünü oluşturmuş; çalışmanın bu yönü, genel tarama modelleri içinde yer alan “ilişkisel tarama” modeli olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada örneklem olarak alınan ilköğretim okulları, oranlı küme örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Buna göre örnekleme, evrendeki dağılıma uygun olarak belirlenen 15 ilköğretim okulunda öğrenim gören 612 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Otrar (2006) araştırmasında öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısı arasındaki ilişkiyi, öğrenme stillerinin bunları yordama gücünü incelemiştir. Araştırma kapsamında Otrar, ortaöğretim düzeyi için öğrenme stilleri ölçeği geliştirmiştir. Araştırma, on farklı lise türünden, toplam 1028 (15–18 yaş; 422 erkek, 606 bayan) lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Otrar, ölçme aracı olarak öğrenme stilleri için Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği (MÖSÖ), yeteneklerin ölçülmesinde DAT ve Wonderlic Testini, akademik başarı için OÖBP, ÖSS başarısı

için de SS ham puanlarını kullanmıştır. Bunlara ek olarak demografik değişkenler için de araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket de kullanmış ve araştırmayı 2004–2005 eğitim ğretim yılında gerçekleştirmiştir.

şahin (2001), astronomik kavramların ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri tarafından ne düzeyde anlaşıldığını ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, ğrencilerin Dünya, Güneş, Ay ve Yıldız gibi kavramlar ve bunların özellikleri ile ilgili hangi bilgilere sahip olduklarını tespit etmek istemiştir. Bu çalışmanın örneklem grubunu, 47 ilköğretim ikinci sınıf ğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada ğrencilerin bilgi düzeyini tespit etmek amacıyla, 23 açık uçlu sorudan oluşan bir test kullanılmıştır. Öğrencilerin test sorularına verdikleri cevaplar SPSS istatistik programı ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, Dünya, Güneş ve Ay gibi gök cisimlerinin küresel şekilde olduklarına ilişkin bütün çocuklarda doğru algılamalar olduğu ve %82,6'sının bunları boyutları ile bağlantılı olarak düzgün bir şekilde sıraya koydukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun söz konusu kavramların özeliklerini ve uzay kavramını doğru olarak algılayamadıkları saptanmıştır. Çalışmada, çocuklardan bazılarının olayı bildikleri, ancak bilimsel olarak ifade edemedikleri gözlenmiştir. Bu durumdaki çocukların, öğrenimini kolaylaştırmak için analogilerin (Dünya bir top gibi yuvarlaktır, Güneş ateşten bir topa benzer gibi) kullanılmasının faydalı olacağı önerilmiştir.

Yazıcı ve Samancı (2003), ilköğretim 5. sınıf ğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde geçen bazı kavramlar hakkındaki düşüncelerini ve kavramları anlama düzeylerini tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırma için 44 ğrenci seçilmiştir. İlköğretim 5. Sınıf Güzel Yurdumuz Türkiye nitesinde yer alan 30 adet coğrafi kavram seçilerek, oluşturulan kısa cevaplı anket formları öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen veriler; kavramı doğru anlama, kavram yanılığı, kavram kargaşası ve cevapsız şeklinde sınıflandırılarak, öğrencilerin bu kavramlarla ilgili anlama düzeyleri tablolar haline getirilip yorumlanmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin araştırılan kavramlardan bazılarını, günlük yaşamlarında kullandıkları kavramlarla karıştırdıkları tespit edilmiştir. Ayrıca ğrencilerin anlama güçlüğü

çaktığı kavramlar ve kavram yanılgıları belirlenmiştir. Ders öncesinde, ön kavramların tespiti ve görsel materyaller kullanımı konusunda öneriler yapılmıştır.

Aksoy (2003), ortaöğretim coğrafya öğretim programında yer alan basınç konusunun öğretimine ilişkin bazı önerilerde bulunmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, öğrencilerin basınç konusunu yaparak ve yaşayarak öğrenmesine imkân tanıyan deney yönteminin uygulanabilirliği tartışılmıştır. Deney yöntemi tanıtılmış ve uygulama süreci örneklerle açıklanmıştır. Basınç konusunda, kaynaklarda yer alan bazı yanlış bilgilere değinilmiş ve bunların doğrularına ilişkin bilgiler sunulmuştur. Örneğin, basınç için 1013 milibar normal basınç kabul ederek, 1012 milibara alçak basınç, 1014 milibara yüksek basınç alanı olarak tanımlanmasının yanlış olduğu vurgulanmıştır. Bunun yerine yüksek-alçak basınç kavramlarını açıklarken standart basınç değerini bir ölçüt olarak kullanmamak gerektiğini ve çevresine göre basıncın düşük olduğu yerlere alçak basınç, fazla olduğu yere yüksek basınç alanları denilmesinin daha doğru olduğu belirtilmiştir. Konun öğretiminde tanıtılan deney modelinin ve basamaklarının uygulanması önerilmektedir.

Alkış (2006) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerinin yağış kavramını algılamaları ve konuyla ilgili kavram yanılgıları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Bursa ilinde yer alan toplam beş ilköğretim okulundaki 300 kişiden oluşan beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, iki bölümden oluşan yazılı bir test kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS programı ile yapılmıştır. Çalışma, verileri, öğrencilerin nem, bulut, yağış kavramlarını ve yağış çeşitlerinin oluşumunu algılamaları olmak üzere dört ana başlık altında incelenmiştir. Araştırmada, açık uçlu sorulardan elde edilen öğrenci cevapları ise; doğru algılama, sınırlı algılama, yanlış algılama ve cevapsız şeklinde kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin nem, bulut, sis, yağış kavramları ve bunların oluşumuna ilişkin çeşitli yanlış algılamalara sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin, sıcaklık-yağış ve basınç-yağış ilişkisi, şimşek-yıldırım-gök gürültüsü ve tüm yağış çeşitlerinin oluşumlarıyla ilgili olarak çeşitli yanlış algılamalara sahip oldukları tespit edilmiştir. Çalışmada, öğrencilerin

yağış kavramını doğru olarak algılamaları için, ilk olarak su buharı (nem), buharlaşma, yoğunlaşma vb. temel kavramları tam olarak doğru algılamalarının gerektiği vurgulanmıştır.

Ekiz ve Akbaş (2005), İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin astronomiyle ilgili; evren, güneş sistemi, gezegen, yıldız, uydı, yörünge ve güneş kavramlarını anlama düzeylerini ve bu kavramlarla ilgili yanlışlarını ortaya çıkarmak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmacılar, bu kavramları ilköğretim Sosyal Bilgiler müfredat programından almışlardır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Astronomi ile ilgili seçilen kavramların, öğrenciler tarafından anlaşılma düzeylerini tespit etmek için pilot çalışma yardımıyla bir anket geliştirilmiştir. Hazırlanan bu ankette yer alan sorular daha çok, kısa cevaplı ve açık uçlu sorular şeklindedir. Bu anket, Trabzon merkezinde ve Akçaabat ilçesinde bulunan beş ilköğretim okulunun 11-12 yaş grubunda olan 6. sınıf öğrencileri arasından rasgele seçilen 150 öğrenciye uygulanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin kavramlar hakkındaki anlamalarını daha derinlemesine incelemek amacıyla 10 öğrenci ile de yarı yapılandırılmış formda mülakat yapılmıştır.

Aydoğan ve diğerleri (2003), ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanlışlarını ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Araştırmanın evrenini, Türkiye’de bazı illerdeki (Ankara, Çorum, Van, Trabzon, Kırıkkale, Samsun), ısı ve sıcaklık konusunu almış olan lise ve üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Kavram yanlışlarını tespit etmek amacıyla Isı ve Sıcaklık Kavram Testi geliştirilmiştir. Kavram testinde 15 soruya yer verilmiştir. Kavram testinde açık uçlu sorularla birlikte, çoktan seçmeli sorulara da yer verilmiştir. Fakat çoktan seçmeli sorularda, öğrencilerin işaretledikleri seçeneklerin nedenlerini de açıklamaları istenmiştir. Test 277’si üniversite ve 740’ı lise öğrencisi olmak üzere toplam 1017 öğrenciye uygulanmıştır. Veriler analiz edilerek, öğrenciler tarafından paylaşılan yanlışlar sınıflandırılmış ve bu sınıflandırma, frekans ve yüzde oranı değerleri olarak tabloya dönüştürülmüştür. Veriler analiz edilip değerlendirildiğinde, öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusu ile ilgili olarak önemli sıkıntıları olduğu belirlenmiştir. Bununla

birlikte, lise ve üniversite öğrencilerinin paylaştıkları kavram yanlışlarının ise benzer olduğu tespit edilmiştir.

Gönen ve Akgün (2004) tarafından Bilgi Eksiklikleri ve Kavram Yanlışlarının Tespiti ve Giderilmesinde, Çalışma Yaprakları ve Sınıf içi Tartışma Yönteminin Uygulanabilirliği Üzerine Bir Araştırma adlı bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının bilgi eksikliklerini ve kavram yanlışlarını “çalışma yaprakları” ile belirlemek ve “sınıf içi tartışma yöntemi” ile bu bilgi eksikliklerini ve kavram yanlışlarını gidermektir. Bu araştırmanın örneklemini 2003–2004 Bahar yarıyılında D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi ilköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği programına devam eden 41 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak maddenin hal değişimleri konusunda geliştirilen bir çalışma yaprağı ile sınıf içi tartışmada kullanılmak üzere on iki sorudan oluşan bir soru listesi kullanılmıştır. Hem çalışma yaprağındaki hem de sınıf içi tartışma için hazırlanan sorular konunun hedef ve davranışına uygun şekilde literatür taranarak belirlenmiştir.

Sağlam (2002) tarafından “İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Kavramları Öğrenme Düzeyi” adlı bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi “aile, okul ve toplum hayatı” ünitesinde geçen kavramları öğrenme düzeylerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada; öğrencilerin kavramları öğrenme düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersi başarıları arasındaki ilişki; öğrencilerin ailelerinin kültürel düzeyleri ve kavramları öğrenmeleri arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Cin (1999), öğrencilerin yaşadıkları coğrafi çevrenin, coğrafi kavramları öğrenmelerine yaptığı etkiyi tespit etmek ve öğrencilerin fiziki coğrafya'ya ait "dere", "göl", "deniz" kavramlarını anlama düzeylerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada çocukların coğrafi çevre hakkında sahip oldukları bilgilerin kaynağının büyük ölçüde, yaşadıkları coğrafi ortamla olan direkt etkileşimlerine bağlı olduğuna vurgu yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada, coğrafi çevrenin öğrenmeye olan etkisini araştırmak ve öğrencilerin "dere", "göl" "deniz" kavramları hakkındaki

bilgilerini karşılaştırmak amacıyla farklı coğrafi çevrelerde yaşayan çocuklar seçilmiştir. Bu öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyo-kültürel durumlarının benzer olmasına ve söz konusu kavramların formal eğitim yoluyla öğrencilere öğretilmemiş olmasına dikkat edilmiştir. Türkiye'nin Karadeniz bölgesindeki Trabzon şehri farklı fiziki çevre özelliklerine sahip olduğu için araştırma alanı olarak seçilmiştir. Araştırmaya her iki yöreden 8 yaş gurubundaki ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinden 40'ar öğrenci katılmıştır. Araştırmada uygulanan farklı yöntemlerin sonuçlarını karşılaştırma imkânı vermesi ve uygulanan yöntemlerin geçerlilik ve güvenilirliğini daha doğru tespit etme kolaylığı sağladığından üçgenleme metodu kullanılmıştır. Öğrencilerin araştırılan kavramları anlama düzeyi tespit etmek amacıyla resim çizme, mülakat, fotoğraf tanıma, eşleştirme ve grup çalışma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin yaşadıkları coğrafi çevrenin onların fiziki özellikleri öğrenmelerine etki yaptığı ve çocukların çevrenin etkisinden kaynaklanan bazı yanlış anlamalara sahip oldukları ortaya çıkarılmıştır. Örneğin her iki yörede yaşayan çocukların dalga ile dereyi karıştırdıkları görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre kıyı kesiminde yaşayan öğrencilerin denizi ve fiziki özelliklerini, göl yöresinde yaşayan çocukların göl kavramını ve fiziki özelliklerini daha iyi anladıkları tespit edilmiştir. Her iki yörede yaşayan çocukların dere hakkındaki bilgilerinde önemli farklılıklar olmadığı belirlenmiştir. Çocuklara bir konu veya kavram öğretilmeden önce onların o konu hakkında hangi bilgilere sahip olduğunun bilinmesi ve öğrencilerdeki yanlış fikirlerin tespit edilerek buna göre bir öğretim metodunun seçilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin kendi deneyimlerinin ve yaşadıkları coğrafi çevrelerinin onların fiziki coğrafya kavramları öğrenmelerinde etkili olduğundan öğrencilere fiziki coğrafya'ya ait kavramlar öğretilirken gezi-gözlem metodunun uygulanmasının faydalı olacağı belirtilmiştir. Bunun yanında bu metodun uygulanamayacağı durumlarda öğretilecek kavramlara ait modellerin ve görsel materyallerin oluşturulması ve sınıf ortamında kullanılması önerilmektedir.

Eryılmaz ve Sürmeli (2002) “Üç-Aşamalı Sorularla Öğrencilerin Isı ve Sıcaklık Konularındaki Kavram Yanılgılarının Ölçülmesi” adlı çalışmalarında, lise birinci sınıf öğrencilerinin ısı ve sıcaklık konularındaki kavram yanılgılarının üç-aşamalı çoktan seçmeli sorularla ölçülmesi ve klasik ölçümle farklarının bulunması

amaçlanmıştır. Öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarını ortaya çıkarmak için üç aşamalı çoktan seçmeli soru tipine ağırlık vermişlerdir. Araştırmada çoktan seçmeli sorularla öğrencilerin kavram yanlışları ölçülmeye çalışılmış ve kavram yanlışısı testlerinin başarı testleri ile farklarının ne olduğu tartışılmıştır. Kavram yanlışlarını eksik bilgiden, hatadan ve tahminden ayırt edebilecek üç-aşamalı çoktan seçmeli sorular önerilmiştir. Bütün kavram yanlışlarında bir soruyla ölçülen kavram yanlışları yüzdeliklerine göre iki aşamalı sorularla ölçülen kavram yanlışları yüzdelikleri düşmüştür. Aynı şekilde, iki aşamalı sorularla ölçülene göre üç aşamalı sorularla ölçülen kavram yanlışları yüzdelikleri daha da düşüktür. Ortalamada öğrencilerin % 46'sı birinci sorularda 15 kavram yanlışısına düşerken, bu iki aşamalı sorularda % 27 ve üç aşamalı sorularda % 18 olmuştur. Bu sayılar aynı kavram yanlışlarının ölçme sekline göre yüzdeliklerinin nasıl önemli bir oranda değiştiğini göstermiştir. Böylece üç aşamalı sorularla kavram yanlışları ölçüldüğünde hatalardan ve bilgi eksikliğinden dolayı yapılan hatalar ayırt edilebilir. Sonuç olarak, üç aşamalı soruların iki aşamalı ve klasik tek sorulara nazaran kavram yanlışlarını daha geçerli olarak ortaya koyduğu belirtilmiştir.

Akgün (2005) “Kavramsal Değişim Stratejileri, Çalışma Türü ve Bireysel Farklılıkların Öğrencilerin Başarı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi” adlı doktora çalışmasında, iki farklı kavramsal değişim stratejisine göre hazırlanan çoklu ortam materyallerini öğrencilerin bireysel ya da grupla çalışmalarının ve bilişsel, duyuşsal özelliklerinin kavramsal değişimleri üzerindeki etkilerini belirlemiştir. Çalışma grubunu Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü üçüncü sınıfta okuyan 52'si kız, 21'i erkek 73 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın bağımlı değişkenleri öğrencilerin kavramsal değişimlerinin belirlenmesinde temel alınan, maddenin yapısına ilişkin kavram yanlışısı tanı testi puanları, kimyaya yönelik tutum ve bilişsel çelişki düzeylerini belirlemek için ölçülen; çelişkinin tanınması, çelişkiye yönelik ilgi, kaygı, çelişkinin bilişsel olarak yeniden gözden geçirilmesi puanlarıdır. Bağımsız değişkenler ise tahmin-gözlem açıklama (TGA) ve düzeltici metin (DM) düzeylerinden oluşan kavramsal değişim stratejisi ile bu stratejilerin bireysel ya da ortaklaşa çalışılması düzeylerinden oluşan çalışma türüdür. Araştırma sonuçları, DM stratejisine göre tasarımılanan materyalin, TGA

stratejisine göre öğrencilerin kavram yanılgılarını ve bilişsel çelişkiye yönelik kaygılarını manidar olarak azalttığı, öğrencilerin kimyaya yönelik tutumlarını ve bilişsel çelişkiye yönelik ilgilerini anlamlı olarak artırdığını göstermiştir.

2.7.2. Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar

Felder ve Brent (2005), Iowa Devlet Üniversitesinde yaptıkları bir araştırmada, geleneksel öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin öğrenme stillerine uyup uymadığını araştırmayı amaçlamışlardır. Bu çalışmada 129 lisans öğrencisine Felder ve Silverman tarafından geliştirilmiş öğrenme stilleri anketi uygulanmış ve anket sonucunda % 63 öğrencinin aktif, % 67 öğrencinin duyuşal, % 85 öğrencinin görsel ve % 58 öğrencinin sıralamacı olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuçlara dayanarak, öğrencilerin yüzde altmış yedisinin duyuşal öğrenciler olmalarına, yani duyu organları yoluyla öğrenmeyi tercih etmelerine rağmen, deneysel ve uygulama ağırlıklı bir yaklaşımın ikinci plana atıldığı, teori ve matematiksel modellemenin baskın olduğu sezgisel öğrenme stiline hitap eden bir öğretim yöntemine maruz kaldıklarını saptamışlardır.

Ford ve Chen (2001), bilgisayar temelli ortamda, alan bağımlı ve alan bağımsız öğrenme stillerine sahip öğrencilerin dersteki performanslarının öğretmenlerinin dersi sunuş stillerinden nasıl etkilendiğini araştırmak amacıyla deneysel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. 73 lisans mezunu öğrencinin katıldığı bu araştırmada öğrenciler iki gruba ayrılarak, gruplardan biri öğrenme stilleri ile uyumlu öğretim stillerinin kullanıldığı, diğeri de öğrenme stilleri ile öğretim stillerinin uyumsuz olduğu bir öğrenme süreci yaşamışlardır. Araştırma sonucunda, öğrenme stilleriyle uyumlu öğretim stillerine maruz kalan öğrencilerin, diğelerlerinden anlamlı ölçüde yüksek performans sergiledikleri görülmüştür. Bu farklılık özellikle cinsiyet değişkeninde belirli olmuş, uyum ortamının öncelikle erkek öğrencileri etkilediği saptanmıştır.

Felder ve arkadaşları (1995), yabancı dil öğretiminde geleneksel metotların öğrencinin ihtiyacını karşılayamadığını vurgulayarak, öğrenme stillerini ve bu stillerin gerekliliğini ortaya koyan ve bu yolda yapılacak diğeri araştırmalara zemin

oluşturan çalışmalar yapmışlardır. Buna göre algısal tipler, görsel, işitsel ve dokunsal yöntemleri tercih ederken, sezgisel tipler, anılar, fikirler, içsel yolculuklar gibi yöntemlerle bilgiye ulaşmaktadırlar. Bu nedenle, öğrenci aktif veya reflektif bir bilgi işleme sürecinden geçmekte ve öğrenmeyi gerçekleştirirken de adımsal veya tümsel bir yaklaşım sergilemektedir.

Rita ve Kenneth Dunn (1987) yaptıkları çalışmada, öğrenme ortamındaki farklı gereksinimlerin önemine dikkat çekmişler ve çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik uyaranları listelemişlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre ışık, ses, sıcaklık ve öğrenme ortamındaki oturma düzeni çevresel uyaranlar arasında yer alırken, motivasyon, sebat, sorumluluk ve disiplin anlayışı duygusal uyaranlar olarak belirlenmiş, öğrencilerin tek başına veya diğer kişilerle çalışmayı tercih etmeleri, bireysel, ikili veya grup çalışmalarına karşı tutumları ise sosyolojik etmenler başlığı altında sınıflandırılmıştır. Dunn'lar öğrencilerin algılama sürecinde görsel, işitsel, dokunsal veya devinimsel stilleri tercih etmelerini, gün içi kavrama vakitlerini, öğrenme esnasında yeme-içme ve hareket etme alışkanlıklarını fizyolojik uyaranlar olarak belirlemişler, psikolojik unsurlar olarak da beynin sağ ve sol yarı kürelerinin işlevlerini, tepisel ve karşıtı izlemci ile bütüncü ve karşıtı analitik öğrenme stillerini sıralamışlardır.

Kolb (1984), öğrenme stilleri konusunda çok önemli çalışmalar yapmış olan Kolb, bilgi işlemenin karmaşık zihinsel sürecini aktif yaşantı ve yansıtmacı gözlem olarak iki anabaşlık altında toplamıştır. Kolb' a göre, aktif süreç tartışma, açıklama veya test etme gibi yollarla fiziksel olarak dış dünyayla etkileşim içinde olmayı gerektirirken, yansıtmacı süreç bilgiyi içsel olarak irdelemeyi ve işlemeyi gerektirmektedir. Kolb, araştırmalarında farklı öğrenme stilleri dikkate alınarak hazırlanan ders ortamında bilginin daha iyi öğrenildiğini ve daha kalıcı olduğunu ortaya koymuştur.

Jung (1933), 20. yüzyılın başlarında, Sigmund Freud'un çağdaşı ve Gestalt'ın kişilik teorisinin güçlü bir savunucusu olan Carl Jung, farklı kişilik tiplerini tanımlayan ünlü kişilik teorisi ile öğrenme stilleri ile ilgili araştırmaların

temelini atmıştır. Jung'un teorisine göre kişilik tipleri dışa dönük ve içe dönük olmak üzere iki ana grupta toplamıştır. Jung daha sonra insan davranışını dört işleve göre sınıflandırmıştır. Bunlar düşünme/hissetme ve sezme/algılama şeklindedir.

Novak ve diğerleri (2006), tarafından yapılan araştırmada, proje temelli öğretim tasarımının farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenme deneyimlerine etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri Grasha Öğrenme Stilleri envanterine göre belirlenmiştir. Çalışmaya toplam 118 öğrenci katılmıştır. Uygulama bir dönem boyunca laboratuvar dersinde sürdürülmüştür. Araştırma sonucuna göre öğrenme deneyimleri testinden en yüksek puanı işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrenciler, en düşük puanı ise pasif öğrenme stiline sahip öğrenciler almıştır.

Felder ve Silverman (1996), tarafından özellikle mühendislik öğrencileri için geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Aracı, ODTÜ'de 13 mühendislik bölümündeki 400 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonuçları göstermiştir ki, ODTÜ mühendislik öğrencileri bölüm ya da cinsiyet ayrımı olmaksızın çoğunlukla görsel öğrenenlerdir. Somut ve aktif öğrenmeyi tercih edenlerin sayısının soyut ve yansıtıcı öğrenmeyi tercih edenlere göre fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca sonuçlar öğrencilerin başarı düzeylerinin onların öğrenme stillerinden etkilenmediğini göstermiştir.

Dunn, Griggs, Olson ve diğerleri (1995) "Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Tercihi Modelinin Geçerliliğinin" analizi için yaptıkları çalışmalarında, Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri temel alarak yapılan çalışmalarda ve 1980–1990 yılları arasında, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlendiği 42 deneysel çalışma belirlenerek, bunların 36'sı üzerinden analiz yapmışlar. Dunn ve Dunn'ın öğrenme stillerinde, stil tercihleri, çevresel, duygusal, sosyolojik ve psikolojik öğrenenler olarak belirlenmiştir. Yaptıkları analizlerin sonucunda elde ettikleri bulguların yapılan diğer araştırma bulgularını desteklediğini belirtmişlerdir. Dunn ve Dunn (1993) yaptığı "Çocuklara Öğrenme Stillerinin Öğretimi" isimli araştırmalarında, öğrencilerin öğrenme stil tercihlerini belirlemeyi amaçlamışlar ve yaptıkları bu

araştırmanın sonucunda, öğrencilerin daha çok dokunsal ve kinestetik öğrenme stiline sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Nakleh(1992) yaptığı araştırmasında, her öğrenim seviyesindeki öğrencilerin kimya konularında benzer sorunlarla karşılaştığını ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin anlayamadıkları konuların başında maddenin tanecikli yapısı, boşluklu ve hareketli yapısı gelmektedir. Bu konuyu ise gazlar, ısı ve sıcaklık, kimyasal bağlar, asit ve bazlar, kimyasal değişim gibi konular izlemektedir.

Jahoda (1963), 6–11 yaş arasındaki öğrencilerde ülke ve ulus kavramlarının ne düzeyde geliştiğini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğrencilerden yakından uzağa (Glasgow, İskoçya ve Britanya) yerleşim yerleri arasındaki sınıflandırmayı (ilişkiyi) açıklamalarını istemiştir. Bu çalışmaya, Glosgow'daki dört okuldan 144 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin, bu kavramlar hakkındaki görüşlerini ve gelişimlerini belirlemek için, bu öğrencilerle mülakat yapmış ve onlara mekân testi uygulamıştır. Araştırmanın sonunda mülakata katılan küçük yaştaki öğrencilerin, %14'ünün yeterli düzeyde anlama gösteren cevaplar verdiği, % 44'ten fazlasının ise bu kavramlar arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik hiçbir cevap veremediği belirtilmiştir. Buna karşılık, ileri yaşlardaki öğrencilerde anlama düzeylerinin arttığı görülmüştür. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yerler arasındaki ilişkiyi ve sınıflandırmayı anlamadaki gelişimlerinin yaşa bağlı olduğu, açık olarak ortaya çıkarılmıştır.

Harwood ve Jackson (1993), 9–11 yaş arası küçük bir grubun, fiziki çevreyle ilgili kavramları anlama düzeylerini tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada, 9–11 yaş arasından seçilen araştırma gurubundaki öğrencilerin, fiziki çevreyle ilgili günlük dilde de kullanılan dokuz kavramın (sahil, deniz, liman, nehir, dağ, tepe, okyanus, uçurum, liman ve vadi) anlama düzeyleri derinlemesine incelenmiştir. Bu araştırmada mülakat, resim tanıma ve resim çizme şeklinde üç farklı metot kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler kaydedilmiş ve kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerde bu kavramlarla ilgili birçok yanlış anlama açığa çıkarılmıştır. Araştırmada, yerel ve uzak alanlara

yapılacak yürüyüş veya alan ziyaretleri yoluyla bir alandaki tanıdık, günlük manzara kavramlarının, öğrencilere tanıtılmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, fiziki çevreyle ilgili unsurlar ve özelliklerinin (dağ, akarsu, kaynak ve delta gibi) tanımlanmasında daha fazla teknik kavramın çocuklara tanıtılması önerilmektedir.

2.7.3. İncelenen Literatürlerin Genel Değerlendirmesi

Öğrenmede bireysel farklılıkların hayatın her aşamasında önemli bir konu olduğu alanda yapılan araştırmalarla da ortaya konmuştur. Bireysel farklılıkların önemi hakkında yapılan birçok araştırma öğrenme stillerinin niteliğine vurgu yapmasıyla çok ayrı bir değer taşımaktadır. Bu açıdan da bakılacak olursa eğitimin ilk kademesinden en son kademesine kadar her aşamada bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ülkemizde 2004 yılında yürürlüğe giren “öğrenci merkezli” eğitimin vazgeçilmez unsurları olan ders materyallerinin bireysel farklılıklar göz önüne alınarak hazırlanmış olması, eğitimcilerin de bu konulara karşı daha duyarlı davranmaları eğitim sistemimiz açısından önemli bir gelişmedir.

Kavram yanlışları hakkında verilen literatür Sosyal Bilgiler konularında okul öncesinden üniversiteye kadar bütün öğrencilerde anlama problemlerinin yaşandığını ve kavram yanlışlarının görüldüğünü ortaya koymaktadır. Gerek yurtiçi gerekse yurtdışı literatürde, bu yanlışların giderilmesi için geleneksel yöntemlerin beklenen düzeyde etkili olmadığı ve öğrenci merkezli öğretim yöntemleri ile öğretim materyallerinin kullanıldığı çalışmaların artırılmasının gerekliliği vurgulanmakta, 2004 yılında yürürlüğe giren yeni programın niteliğinin bu açıda önem taşıdığı üzerinde durulması gereken bir konudur. Çalışma alanı çerçevesindeki literatürde önemle vurgulanan diğer bir nokta ise, öğretmenlerin öğrencilerindeki ön bilgileri test ederek derslerini planlamaları gerektiğidir. Böyle bir planlama yapılmadığında, öğrencilerdeki kavramsal yapıyı değiştirmek zorlaşmaktadır. Burada öğretmenin hem alan bilgisi hem de bu alan bilgisini etkili sunabilmesi ön plana çıkmaktadır. Bu noktada öncelikli olarak, öğrencilerde anlamlı öğrenme gerçekleştirmesi beklenen öğretmenlerin öğretecekleri konulardaki yeterliliklerinin araştırılması gerekmektedir. Fakat iş başındaki öğretmenler ve öğretmen adayları ile yürütülen çalışmaların sınırlı

olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmanın, literatürdeki bu eksikliğin giderilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma bir alan araştırmasıdır ve tek bir örneklem üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya konu olan şey, kendi koşulları içinde değiştirilmeden incelendiğinden istatistiksel yönetime göre keşfedici araştırma sınıfına girmektedir (Kurtuluş, 1996).

Bu model kapsamında öncelikle ilgili kaynak taraması yapılarak çalışmanın temel amacı belirlenmiş ve bu amacı gerçekleştirmek üzere anket ve test tekniği kullanılmıştır (Churchill, 1991). Bu çalışmadaki soruların içeriği ve kullanılan ölçekler sınırlı tutulmuştur.

Keşfedici (Exploratory) (Aydınlatıcı, Problem Formüle Edici) Araştırma; varlığı bilinmeyen bir şeyi ortaya çıkarma niteliğindeki araştırmalardır. Gökçe'ye (2004) göre bu araştırmaların amacı şunlardır:

1- İleride yapılacak araştırmalara yardımcı olabilmek için;

- Bir problemi formüle etmek ya da hipotezleri geliştirmek,
- Ne tür verilere ne ölçüde gereksinim olabileceğini saptamak.

2-Araştırmacının;

- Bir olay hakkında bilinçlenmesini ve görüş kazanmasını sağlamak,
- Araştırma becerisi kazanmasını sağlamak ve becerisini geliştirme

yollarını öğrenmesine yardımcı olmak.

3- Sorunları, sorunlara göre öncelikleri ve sonraki araştırmalarda öncelikle hangi konuların inceleneceğini saptamak.

Yapılan literatür taramasında bu güne kadar bu konu ile ilgili yapılmış herhangi bir çalışma ile karşılaşmadığından, bu çalışma keşfedici ve tanımlayıcı bir araştırma modeli üzerine kurulmuştur. Bu tip araştırmaların temel hedefi, araştırmada esas alınacak araştırma modelinin tespiti, keşfedilmesi, tanımlanması, problemin kesin olarak formüle edilmesi araştırma

değişkenlerinin ve bunlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve daha sonraki çalışmalara esas olacak hipotezlerin geliştirilmesidir. Bu tür araştırmalar daha çok ön çalışma ve pilot çalışma niteliği taşırlar. Böylece daha sonra yapılacak araştırmalar, metodolojisi açısından daha güçlü bir yapıya sahip olacaktır (Churchill, 1995). Bu araştırma, nicel bir araştırmadır.

Bilgi edinmeyi ve keşfetmeyi amaçlayarak profil niteliği taşıyan bu araştırmanın, bundan sonra yapılacak çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

3. 2. Evren ve Örneklem

Karasar (2000)'a göre iki tür evren vardır. Biri genel evren, diğeri ise çalışma evrenidir. Genel evren araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği birimler bütünüdür. Yani herhangi bir araştırma kapsamına giren obje, olgu, olay ve bireylerin tümüne evren denilmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Araştırmacının evrenden belirli kurallarla seçilmiş ve üzerinde çalışma yaparak hakkında görüş bildireceği örnek bir küme çalışma evrenini oluşturmaktadır. Yani örneklem, üzerinde çalışma yapılan aynı zamanda evreni temsil kabiliyeti olan kümedir. Bu araştırmanın çalışma evreni, olasılık dışı örnekleme türlerinden olan, amaçlı örneklemeğe göre belirlenmiştir. Yargısal örnekleme olarak da adlandırılan, amaçlı örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2005). Yani amaçlı örneklemede; örneklem ana kütle içinden bilgi edinmek istenen özelliği temsil edecek birimleri ayırmak suretiyle belirlenir. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Bu örneklemin temeli, araştırmanın amaçları doğrultusunda bir evrenin temsilci bir örneği yerine, amaçlı olarak bir ya da birkaç alt kesimini örnek olarak almaktır. Başka bir deyişle amaçlı örnekleme, evrenin soruna en uygun bir kesimini gözlem konusu yapmak demektir (Sencer, 1989). Buna göre araştırmamızın evrenini, İstanbul ili Ümraniye ilçesi ilköğretim okulları, örneklemine ise Ümraniye ilçesi Haşim İşcan İlköğretim Okulu oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırma, nicel (öğrenme stilleri ölçeği, kavram yanılgıları ve Sosyal Bilgiler başarı testi) araştırma teknikleri kullanılarak yapılmıştır.

3.3.1. Değişkenler

3.3.1.1. Bağımsız değişkenler

Bağımsız değişken, bir neden sonuç ilişkisinde, neden durumunda olan değişkene denir. Uygulamada kullanılan öğrencilere ait öğrenme stilleri ile demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, veli mesleği, veli eğitim düzeyi) ve oluşturulan deney/kontrol gruplarına uygulanan yöntemler çalışmanın bağımsız değişkenleridir. Deneklerin öğrenme stillerinin öğrenilmesi amacıyla yapılan testin uygulanması sırasında objektifliğe azami derecede dikkat edilmiştir.

3.3.1.2. Bağımlı değişkenler

Bağımlı değişken, neden sonuç ilişkisinde sonuç durumunda olan değişkene denir. Bu çalışmada bağımlı değişken, 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi 1., 2. ve 3. ünite konuları ile ilgili kavram yanılgılarını ve Sosyal Bilgiler öğrenme düzeylerini belirlemede kullanılan; başarı testlerine ait ön-test değerlerinin uygulanmasından sonra kullanılan son-test sonrası başarılarının analiz sonuçlarıdır.

3.3.2. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Geçerlilik: Bir ölçme aracının geçerliği, ölçmeyi amaçladığı özelliği doğru olarak ölçebilme derecesidir. Diğer bir deyişle geliştirilme amacına tam olarak hizmet etmesidir. Bir testin geçerliliği için, görünüş, yapı, kapsam, benzer ölçekler, yordama ve uzman kanısına dayalı geçerlik belirleme yöntemleri kullanılabilir (Atılgan ve arkadaşları, 2006; Bahar ve arkadaşları, 2006).

Güvenirlik: Bir ölçme aracının en önemli özelliklerinden biri de güvenilirlik katsayısıdır. Güvenilir bir ölçme aracından, aynı özelliğin farklı zamanlardaki ölçümlerinden aynı sonuçların alınması durumudur. Aynı zamanda güvenilirlik, bir ölçme aracı hangi özelliği ölçerse ölçsün aracın ve yapılan ölçmenin hatasızlığıyla da ilgilidir. En geniş anlamıyla; test puanlarının ölçme hatalarından arınlık derecesi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlama doğrultusunda, güvenilir bir ölçme aracının ölçmek istediği özelliği en az hatayla ölçebilmesi beklenmektedir. Ölçmedeki hatalar, sistematik, sabit ve tesadüfî hatalar olarak üç grupta incelenmektedir. Bu gruplar içerisinde, sistematik ve sabit hatalar kontrol altına alınabilmektedir. Çünkü bu hatalar ölçülen büyüklüğe ve ölçme koşullarına göre değişmektedirler (Atılğan ve arkadaşları, 2006).

3.3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.3.1. Öğrenme Stili Ölçeği

Öğrenciler; olaylar, veriler, algoritmalara (simgelere) yoğunlaşırken, bazıları da kuramlar ve matematik modellerde daha rahatlırlar. Bazı öğrenciler resimler, diyagramlar, şemalar gibi bilginin görsel formlarına daha güçlü tepki gösterirken, diğer bazıları da daha çok yazılı ve sözlü açıklamaları içeren sözel formları tercih eder. Bazı öğrenciler aktif ve etkileşimli bir şekilde öğrenmeyi tercih ederken, bazı öğrenciler ise, daha kişisel ve kendi duyguları ışığında öğrenmeyi tercih eder (Ülgen, 1997). Bu açıklamalar gösteriyor ki her öğrencinin bilgiyi alma ve işleme şekli yani öğrenme stili farklıdır. Kişilerin sahip olduğu öğrenme stillerinin belirlenmesi ancak bilimsel standartlara uygun olarak geliştirilmiş ölçme araçları ile mümkündür. Öğrenme stillerinin belirlenmesinde kullanılan bu ölçeğe öğrenme stilleri ölçeği denir.

Dokuz Eylül Üniversitesi araştırmacılarından Meltem Gökdağ (2004)'ın izni alınarak kullanılan ve 28 maddeden oluşan öğrenme stilleri ölçeğine ait geçerlilik ve güvenilirlik analizleri hakkındaki bilgiler aşağıda verilmiştir. Buna göre;

“Öğrenme stilleri ölçeği geliştirilirken ilk olarak alan yazın taraması yapılmış ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip iki okulda okumakta olan toplam 92

öğrenciye “nasıl çalışmaktan hoşlanıyorsunuz?” sorusu sorularak kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdığı bu kompozisyon ve literatür incelenerek 70 maddelik “Öğrenme Stilleri Ölçeği” oluşturulmuş ve uzman görüşüne (n=10) sunulmuştur (EK 1). Oluşturulan bu deneme formu İzmir ilinde Karşıyaka ve Buca ilçelerinin çeşitli okullarında 6–7 ve 8. sınıflarında devam eden 800 öğrenciye uygulanmıştır. Ancak katılımcılar arasında formun tamamını doldurmayan ya da rastgele işaretleyenler uygulama dışında bırakılmış ve toplam 673 katılımcının yanıtları üzerinden yapılan analizlerde, “Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı” 0.74 olarak hesaplanmıştır.

ÖSÖ deneme uygulaması puanlarına göre yapılan faktör çözümlemesi sonucunda faktör yükü 0.40’ın üstünde olan maddeler seçilmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçek 3 faktörde toplanmıştır. Bu faktörlerin oluşturduğu alt ölçeklerin Cronbach Alpha, İki-Yarı Güvenirlik katsayıları ve madde ölçek korelasyonları şu şekildedir”;

Tablo 5. GÜDÜ Alt Ölçeklerinin Tanımları, Örnek Madde ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Alt ölçekler	Tanımı	Örnek madde	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı
Görsel	Öğrenmede görsel materyalleri ve etkinlikleri tercih etme	Bir şeyin modelini gördüğümde daha iyi öğrenirim.	13	0.58
İşitsel	Öğrenmede işitsel materyalleri ve etkinlikleri tercih etme	Sınıfta birini dinlediğimde daha iyi öğrenirim.	5	0.52
Hareketsel	Öğrenmede el becerisi gerektirecek materyalleri ve etkinlikleri tercih etme.	Bir şeyi yaparak daha iyi öğrenirim.	10	0.52

Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha Güvenirlik katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışması Sonuçları

ÖSÖ	Madde Sayısı	Denek	Madde Ölçek Korelasyonu		Cronbach Alpha	İki Yarı Güvenirlik
	28	673	En düşük	En büyük	.74	.75
			1080	3670		

Öğrenme stilleri ölçeğinin; araştırmamızın evren ve örneklemine uyumu araştırılmış, ölçeğin hazırlandığı bölge ile benzer sosyo-ekonomik koşullara sahip 4 okuldan toplam 442 öğrenciyle yapılan pilot çalışma sonuçlarına göre; “Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı” 0.82 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra araştırmamızda kullandığımız toplam 102 öğrencinin öğrenme stilleri belirlenmiştir.

3.3.3.2. Kavram Başarı Testi

Araştırmacı tarafından “Türk Tarihine Yolculuk” ünitesini kapsayacak şekilde geliştirilen kavram başarı testi, açık uçlu 27 maddeden (kavramdan) oluşmaktadır. Başarı testinin Güvenirlik Katsayısı (KR 20) 0.91 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3.2.1. Kavram Başarı Testinin Hazırlanması ve Uygulanması

Kavram yanlışlarını belirlemek için birçok yöntemden yararlanılmaktadır (Wang, 2003). Kişilerin kavram yanlışlarını; görmeye, konuşmaya ve yazmaya dayalı raporlarından ölçebiliriz. Araştırmacı tarafından bir olayda kişinin gözlenmesi veya kameraya kaydedilmesi görmeye dayalı ölçmedir. Konuşmaya dayalı ölçmeler karşılıklı görüşmeyle olmaktadır (Haslam ve Treagust, 1987). Bu teknikte araştırmacı sorular sorar; bu sorular fotoğraflandırılmış ve resmedilmiş bir olay veya hemen kişinin önünde yapılan bir gösteri hakkında olabilir veya bilgisayar ekranında gösterilen bir olay ile ilgili olabilir. Genelde kişilerden burada ne gördüklerini anlatmaları istenir veya kendilerine bu olayda belli bir kavramın nerede olduğu sorulur ya da belli bir kavramı ilgilendiren/ilgilendirmeyen olayları belirlemeleri istenebilir. Yazmaya dayalı ölçmeler, genelde açık uçlu sorularla veya kavram

haritalama tekniğiyle yapılır. Bu araştırmada da kullanılan açık uçlu sorularda bireyin bir problemi tartışması veya çözmesi istenir. Bunu yaparken bireyin kullandığı ilgili kavramların da tanımını yapması ve nasıl yaptığının da ayrıntılı bir şekilde yazılması istenir (Haslam ve Treagust, 1987; Ayas, 1996; Başer, 1996).

Yazmaya dayalı yöntemin kullanıldığı bu araştırmada ilk olarak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “öğretmen kılavuz kitabı”nda üzerinde durulması öngörülen ve dış geçerliliği sağlanan 63 kavram alınmış ve uzman değerlendirmesi yapılarak kavram sayısı 48’e indirilmiştir (EK 5). İlk kavramların uzman değerlendirmesi Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi’nde görevli olan alan uzmanı 6 öğretim elemanı tarafından yapılmıştır. Testin pilot uygulamasından elde edilen bulgular doğrultusunda, hem görünüş geçerliği değerlendirilmiş hem de sorulara bazı eklemeler ve çıkarmalar yapılarak geçerliği artırılmaya çalışılmıştır.

48 kavram üzerinde yapılan araştırma; aşağıdaki tabloda gösterilen örnekte de görüldüğü gibi üç aşamalı olarak devam etmiştir. Bunlardan birincisi kavramlar hakkında ne bildiklerinin sorulması şeklinde olmuş, ikinci aşamada kavramla ilgili bilgiler verilmiş ve sözü edilen kavramın ne olduğu sorulmuştur. Üçüncü aşamada ise verilen kavramla ilgili en az beş kavramın adını yazmaları istenmiştir (EK 6,7,8).

Tablo 7. Kavram Başarı Testinin Pilot Uygulama Aşamaları

Kavram: Ferman
<u>1. Aşama</u> Ferman kavramı hakkında ne biliyorsunuz... Bu kavramı tanımlayarak kavram hakkında bildiklerinizi yazınız...
<u>2. Aşama</u> Padişahların herhangi bir iş hakkında tuğra veya nişanını taşıyan yazılı emridir. Emir, irade ve buyruk demektir. <i>Burada hangi kavramdan söz edilmektedir?</i> <i>Kavramın adı:</i>
<u>3. Aşama</u> Kavram: Ferman a) b) c) d) e)

Her aşamada öğrencilere sayı numaraları verilmiş, yapılacak her haftaki çalışmada kâğıda bu numaraları yazmaları istenmiştir. Bu çalışmalarda her aşama için 7 günlük ara verilmiştir. Testin üç aşamalı yapılmasında amaç elde edilecek verilerin güvenilirliğini artırmaktır. Öğrencilere dağıtılan testler; yırtık, eksik, kâğıda amaç dışı yazıların yazılması (tutuğu takım/sporcu adı/arkadaşının adı gibi), devamsızlık dolayısıyla her aşamaya katılamama v.b. nedenlerle 291’den 178’e indirilmiştir. Ölçme ortamından kaynaklanabilecek hataları engelleyebilmek için, sınıf ortamının sessiz, havadar ve aydınlık olmasına dikkat edilmiştir. Ölçülen gruptan kaynaklanabilecek hatalar için, testin amacının not vermek değil, mevcut bilgilerinin ortaya çıkarılması olduğu açıklanmış ve kaygı düzeyleri düşürülmeye çalışılmıştır.

Elde edilen veriler doğrultusunda ayrıca, madde analizi yapılmıştır. Madde analizindeki temel amaç, test maddelerinin bilenle bilmeyen öğrenciyi ayırt edip etmediğini ve işlerliğini ortaya çıkarmaktır (Özçelik, 1997). Her bir test maddesinin ayırt edicilik ve madde güçlüğü değerleri **EK 12**’de sunulmuştur. Daha sonra kavramlar tek tek analiz edilmiş, öğrenciler tarafından “iyi anlaşılamaması ve

ilgi/dikkat çekicilik düzeyinin yeteri kadar olmaması gibi sebepler” dolayısıyla algılama problemi yaşanan kavramlar araştırma dışı bırakılarak kavram sayısı 27’ye düşürülmüştür (EK 9). Böylece testin iç geçerlilik analizleri de yapılmıştır.

27 kavram açık uçlu olarak öğrencilere yöneltilmiş, her bir kavrama cevap veren öğrencilerin cevapları doğrultusunda kavramın karakterini bilme ve özelliklerini tanıma çerçevesinde kavramı doğru tanımlayıp tanımlayamama veya hedef kavramın anlamıyla yakından ilgili bir başka kavram belirtme gibi durumlar o kavramın bilindiği, “bilimsel tanımından” farklı bir tanım veya açıklama yapıldığı tespit edilen kavramlarda ise yanlışlığa düşüldüğü kabul edilmiş, aşağıdaki tabloda öğrencilerin kavramlara verdikleri cevaplar kategorize edilerek gösterilmiştir.

Tablo 8. Kavram Yanılgısının Tespitine Yönelik Hazırlanan Testteki Kavramların Veriliş Biçimini Gösteren Örnek

Kavram: Akarsu		
<u>1. kategorideki cevap</u>	<u>2. kategorideki cevap</u>	<u>3. kategorideki cevap</u>
<i>Öğrenci tarafından doğru tanımlama;</i>	<i>Öğrenci tarafından hedef kavramla ilişkili yakın ifadeler kullanma veya başka yakın bir kavramla ilişkilendirme;</i>	<i>Öğrenci tarafından yanlış algılanan ve yanlışlığa düşülen tanımlar;</i>
Örnekler - Akarsu, belirli bir yatak içinde sürekli veya en az bir mevsim boyunca akan sudur. - Yağışlarla, kaynak sularıya beslenen, belli bir eğime uygun olarak bir yatak içinde akan sulara denir.	Örnekler - Bir dere boyunca akan sulardır. - Yükseklerden aşağılara doğru akan sulardır. - Vadilerin arasında akıp denizlere dökülen sulardır. - Barajları dolduran büyük sular... - Baraj - Ovaları sulama. - Denizlere dökülen sulara denir. - Üzerine köprü kurulan ve bir yerden bir yere akan sular.	Örnekler - Kuzeyden güneye doğru akan sulara denir. - Bir ülkeden doğup başka bir ülkeye doğru akan sulara denir.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi araştırmada kullanılan kavramları 1. kategoride (kavramı tam tanımlama) ve 2. kategoride (kavramla ilgili başka kavramlar yazma veya hedef kavramla ilişkili yakın ifadeler kullanma)

cevaplandıranların verdikleri cevaplar doğru kabul edilmiş ve veri tabanı dosyasına “1” sayı numarası ile kodlanmıştır. 3. kategoride; kavramı bilimsel tanımından ve özelliğinden farklı cevaplandıran öğrencilerin cevapları ise yanlış ve veri tabanı dosyasına “0” sayı numarasıyla kodlanmış dolayısıyla kavram yanlışlığı olarak kabul edilmiştir (**EK 10**). Burada değerlendirme yapılırken kavram hakkında görüş belirten öğrencilerin verdikleri cevaplar esas alınmış, kavramı boş bırakanlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak da bir öğrencinin öntestte ve sontestte kaç kavramda yanlışlığa düştüğü veya yanlışlığı düzeyleri bakımından öntestlerle sontestler arasında nicelik açısından farklılık olup olmadığı ele alınmış, buna göre veriler analiz edilmiştir.

Öğrencilerin kavram yanlışlıkları ile demografik değişkenlerine ait veriler, veri tabanı dosyasına işlenmiş ve elde edilen bulgular SPSS 15 istatistik paket programı ile analiz edilerek bulgular yorumlanmıştır.

3.3.3.2.2. Kavram Başarı Testinin Geçerlilik Analizi

Öğrenme stilleri programı doğrultusunda etkinliklerin yapıldığı deney ve kontrol gruplarına yöneltilen kavram yanlışlıkları testinin dış ve iç geçerlilik çalışmaları “Kavram Başarı Testi Hazırlanması ve Uygulanması” başlığı altındaki bölümde belirtilmiştir.

3.3.3.2.3. Kavram Başarı Testinin Güvenirlik Analizi

Kavram yanlışlıkları testi araştırmacı tarafından hazırlanmış ve 27 kavramdan oluşmuştur. Testin içeriği, Sosyal Bilgiler ders kitabının üçüncü ünitesine göre ve Sosyal Bilgiler programına uygun olarak hazırlanmıştır. Teste son şekli verilirken, öğrencilerin her kavram hakkındaki görüşleri alınmıştır. Daha sonra “kavram yanlışlığı testi”ne son şekli verilmiş ve pilot uygulaması yapılmıştır. Test maddeleri, Sosyal Bilgiler 7. sınıf konularını kapsamaktadır. Araştırmada kullanılan kavramlar, Milli Eğitim Bakanlığı’nın “öğretmen kılavuz kitabı”nda yer verdiği kavramlardan oluşmuştur. Testin güvenilirliği test-tekrar test yöntemi ile 0,91 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3.3. Sosyal Bilgiler Başarı Testi

Araştırmacı tarafından “İletişim ve İnsan İlişkileri, Ülkemizde Nüfus” ünitelerini kapsayacak şekilde geliştirilen Sosyal Bilgiler başarı testi çoktan seçmeli 18 maddeden oluşmaktadır. Başarı testinin Güvenirlilik Katsayısı (KR 20) 0.86 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3.3.1. Sosyal Bilgiler Başarı Testinin Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırma kapsamında 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğrenme düzeylerine ait başarı testi ile öğrencilerin belli bir ünitedeki Sosyal Bilgiler başarılarını ve bilgi eksikliklerini ölçmek amaçlanmıştır. Kapsam geçerliliği ve uzman kanısına dayalı geçerlilik belirleme yöntemleri öncelikli olarak kullanılmıştır. Test geliştirilirken soruların seçiminde alan hakkında daha önce yapılan araştırmalardan ve alanla ilgili uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. İlk olarak öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarıları hakkındaki düzeylerini belirlemek üzere 38 soruluk bir test hazırlanmıştır. Hazırlanan “Sosyal Bilgiler Başarı Testi” Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi’nde görevli olan alan uzmanı 6 öğretim elemanı tarafından geçerlilik açısından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış, testteki soruların sayısı 25’e indirilmiştir (**EK 3**). Testin pilot uygulaması İstanbul ili Ümraniye ilçesinde özellikleri itibarıyla benzer sosyo-ekonomik yapıya sahip bölgelerde yer alan 4 ilköğretim okulundaki öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere dağıtılan testler; yırtık, eksik, kâğıda amaç dışı yazıların yazılması (tutuğu takım/sporcu adı, arkadaşının adı gibi) v.b. nedenlerle 182’den 166’ya indirilerek 16 kâğıt araştırma dışı bırakılmıştır. Ölçme ortamından kaynaklanabilecek hataları engelleyebilmek için, sınıf ortamının sessiz, havadar ve aydınlık olmasına dikkat edilmiştir. Ölçülen gruptan kaynaklanabilecek hatalar için, testin amacının not vermek değil, mevcut bilgilerinin ortaya çıkarılması olduğu açıklanmış ve kaygı düzeyleri düşürülmeye çalışılmıştır. Pilot uygulama sonunda testteki 7 soru, testin madde güçlük derecesi ve ayırt edicilik özelliklerinin düşük olması (**EK 13**), bazı maddelerin “iyi anlaşılması ve ilgi /

dikkat çekicilik düzeyinin yeteri kadar olmaması gibi sebepler” dolayısıyla çıkarılarak 18 soruya indirilmiş, teste son şekli verilmiştir (**EK 3,4**). Daha sonra 18 sorudan oluşan soruların ön test ve son test çalışması yapılmış, bulgular toplanarak analiz edilmiştir.

Sosyal Bilgiler Başarı Testi’nden elde edilen bulguların değerlendirilmesinde ve analizinde puanlama sistemi kullanılmıştır. 100’lük puanlama sistemine göre her öğrencinin ön testlerde ve son testlerde aldıkları puanlar arasındaki değişim sosyal bilgiler başarılarındaki farklılaşmayı ortaya koymaktadır. Her sorunun puan değerleri test soruları üzerine yazılmıştır.

Örneğin; bir öğrenci öntestlerde kendilerine yöneltilen sorulardan 100 üzerinden 65 puan almış, sontest sorularından da 82 puan almıştır. Böylece, öğrencilerin öğrenme stillerine göre oluşturulan etkinlik planı çerçevesinde yapılan çalışmalar sonunda sosyal bilgiler başarılarında anlamlı derecede farklılaşma olduğu görülmüş, dolayısıyla bu durum, öğrenme stillerine göre yapılan eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler başarıları üzerinde olumlu etki bıraktığı şeklinde yorumlanmıştır. Öğrencilerin puan değerlerinden elde edilen bulgular daha sonra veri tabanı dosyasına kaydedilerek SPSS 15 paket programı kullanılarak demografik değişkenlerle ilişkisi ele alınmıştır.

3.3.3.3.2. Sosyal Bilgiler Başarı Testinin Geçerlilik Analizi

Öğrenme stilleri programı doğrultusunda etkinliklerin yapıldığı deney ve kontrol gruplarına yöneltilen sosyal bilgiler başarı testinin dış ve iç geçerlilik çalışmaları “**Sosyal Bilgiler Başarı Testinin Hazırlanması ve Uygulanması**” başlığı altındaki bölümde belirtilmiştir.

3.3.3.3.3. Sosyal Bilgiler Başarı Testinin Güvenirlik Analizi

Sosyal Bilgiler öğrenme düzeylerine ait başarı testi araştırmacı tarafından hazırlanmıştır ve 18 sorudan oluşmaktadır. Testin içeriği Sosyal Bilgiler programına uygun hazırlanmıştır. Her soru bir tane doğru cevaba ve üç tane çeldiriciye sahiptir.

Test maddeleri Sosyal Bilgiler 7. sınıf konularını kapsamaktadır. Hazırlanan sorular Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen kılavuz kitabında yer verdiği ve alan uzmanlarının onayladığı sorulardan oluşmuştur. Testin güvenilirliği test-tekrar test yöntemi ile 0,86 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmanın verilerinin çözümlemesinde kullanılan nicel araştırma yöntemi; önceden hazırlanmış bir soru formuna bağlı kalınarak, sayısal yorum ve genelleme yapılabilen araştırma türüdür. Niceliksel araştırma yönteminde, araştırılan konuya ilişkin, evreni temsil edecek örneklemden sayısal sonuçlar elde edilmektedir elde edilen sonuçlar üzerinde gerekli istatistikî ve matematiksel analizler yapılabilmektedir. Nicel araştırma yönteminde, araştırma evreninin araştırma konusu hakkındaki fikrinin yönü sorgulanmaktadır. Bir diğer deyişle, konu hakkında yoğun bir analiz değil aksine, daha yüzeysel, daha çok sayısal ve çoğunluk/azınlık temsiliyetleri saptanmaktadır. Nicel araştırmalarda sayısal temsiliyet söz konusu olduğu için, araştırma evrenini temsil edecek örneklemin hatasız tespit edilmesi ve bu örnekleme doğru soruların sorulması önemlidir.

Nicel verilerin analizi bilgisayar ortamında SPSS 15 programı uygulanarak analiz edilmiş ve betimsel istatistik kullanılmıştır. Betimsel istatistik, psikoloji ve eğitimde çoğunlukla yararlanılan ve bilgi toplanan bireyi, grubu ya da kurumu betimlemek için kullanılan bir istatistik türüdür. Betimsel istatistikler, çok karmaşık, sistemsiz ve düzensiz olan verilerin anlaşılır hale getirilmesine hizmet eder (Özgüven, 1994). Araştırma verilerinin tüm istatistiksel çözümlemeleri SPSS (Statistical Package for the Social Science) paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada nicel tekniklerle elde edilen veriler karşılaştırılarak yorumlanmış, buradan belirli tema ve sonuçlara ulaşılmıştır.

3.5. Etkinlik Uygulaması

3.5.1. Araştırma Gruplarının Öğretim Etkinliklerinin Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede; evren birbirine benzer tabakalara ayrılır. Bunlar içinde araştırmacının sorununu en iyi temsil edebilecek tabaka seçilir. Bu araştırmada da deney ve kontrol grupların düzeylerinin birbirine yakın olmasına dikkat edilmiş, 2007–2008 eğitim öğretim yılı sonunda yapılan SBS (Seviye Belirleme Sınavı) sonuçları göz önünde bulundurularak gruplar belirlenmiştir. Araştırmada; deney grubunda 51, kontrol grubunda 51 olmak üzere toplam 102 öğrenci yer almış, gruplara uygulanan öğretim etkinlikleri ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.5.1.1. Kontrol Grubuna Uygulanan Öğretim Etkinliklerinin Planlanması, Hazırlanması ve Uygulanması

Kontrol grubu ile yapılan eğitim – öğretim; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere her sene başında gönderilen ve sınıf içi etkinlikleri planlama/uygulama sürecinde “*kullanılabilir*” olarak önerilen “*öğretmen kılavuz kitabı*”nın giriş bölümündeki “*Ders Planı*” takip edilerek yapılmış ve etkinlikler bu plan göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir.

Bu plan incelendiğinde etkinlikler, öğrenme alanlarına göre düzenlenmiş ancak her öğrenme alanına ait kazanımın amaçlarına ulaşmak için öğrenme stilleri basamağının sınırlı kaldığı gözlemlenmiştir. Ancak, Milli Eğitim Bakanlığı ve eğitim uzmanları tarafından Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda bulunan ders planına göre eğitim-öğretim etkinlikleri yapılmasının öğrenci kazanımlarının sağlanması noktasında “*yeterli görülebilir*” olarak kabul edilmesi, araştırma etiğinin de sağlandığının bilinmesi açısından önemlidir.

Kontrol grubu öğrencilerine sosyal bilgiler öğrenme ve kavram başarı düzeylerinin tespiti için öntest uygulanmış, elde edilen bulgular araştırma süreci sonunda analiz edilmiştir. Araştırma sürecinde uygulanan pilot çalışma, öntest ve sontest sorularının hazırlanışı, uygulanması ve analiz değerlendirme sonuçları veri toplama araçları bölümünde verilmiştir. Kontrol grubuna uygulanan yöntem, yeni programa göre oluşturulan etkinlik merkezli yöntemidir. Okullarda uygulanan hâlihazırdaki program, yapılandırmacılığa göre hazırlanmış olsa da “*öğretmen kılavuz kitabı*”nda takip edilmesi tavsiye edilen ders planına baktığımızda etkinliklerin düzenlenmesinde kısıtlı da olsa öğrenme stillerine yer verilmekte ancak

çok yetersiz olduğu, planın öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik ve öğrenme stilleri yoğunluklu hazırlanmadığı görülmektedir.

Öğrenme stillerine göre hazırlanan ders planı uygulanmadan önce öğrencilerle öntest çalışması yapılmış, öğrencilerin düzeyleri hakkındaki verilere ulaşılmış, elde edilen bulgular veri tabanı dosyasına kaydedilmiş, veriler daha sonra yapılan sontest çalışmalarından elde edilen bulgularla karşılaştırılarak analiz edilmiştir.

Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklere göre hazırlanan ders planı; 2008–2009 eğitim öğretim yılının birinci yarıyılında uygulanmış olup toplam 16 haftayı kapsamaktadır. Programın ilk 8 haftalık süresinde sosyal bilgiler başarılarına yönelik, ikinci 8 haftalık süresinde ise kavram öğrenme başarılarına yönelik çalışma yapılmıştır. Kontrol grubuna uygulanan etkinlikler, sosyal bilgiler öğrenme düzeyi için haftalık 3 ders saati (40+40+40 dakika) ve kavram öğrenme başarıları için de yine aynı şekilde haftalık 3 ders saati (40+40+40 dakika) olmak üzere toplam 48 ders saatinde gerçekleştirilmiştir.

Sosyal Bilgiler öğrenme ve kavram başarı düzeylerinin tespitine yönelik uygulanan program sonunda ilk 8 haftalık program sonunda kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler başarılarında, ikinci 8 haftalık araştırma aşaması sonunda da kavram yanılığ düzeylerinde herhangi bir farklılaşma olup olmadığı sontest çalışmalarından elde edilen bulgularla ortaya konulmuş, bulgular, veri tabanı dosyasına kaydedilerek SPSS 15 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

3.5.1.2. Deney Grubuna Uygulanan Öğretim Etkinliklerinin Planlanması, Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırmanın deney grubuna öğrenme stilleri yoğunluklu hazırlanan ders planı uygulanmıştır. Bu plan ekte sunulmuştur (**EK 11**). Bir kişinin öğrenme stiline belirlenmesi öğrenmeye karşı olumlu bir davranış geliştirmesi ve böylece de düşünme becerilerinde, akademik başarılarında ilerleme sağlanmasına yol açabilmekte (Irvine ve York, 1995) olduğu, öğrenme stilleri programı hazırlanırken her bireyin öğrenmede farklılık gösterdiği gerçeği, başarılı bir programın hazırlanmasında yol gösterici olmuştur.

Deney grubu için ders planı hazırlanırken geniş bir literatür taraması yapılmış, özellikle alan uzmanlarının fikirlerinden yararlanılmıştır. Öğrenme stilleri etkinlik planının “Öğrenme/Öğretme Yöntem ve Teknikleri” bölümünde de belirtildiği gibi etkinlikler hazırlanırken öğrencilerin öğrenme stilleri bakımından sahip oldukları farklılıkların göz önünde bulundurulmasına dikkat edilmiştir.

Yapılandırmacılık çerçevesinde hazırlanan deney grubu ders planında öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre, öğrenme durumları, öğrenme yöntemleri, materyal kullanımı, ders içi ve dışı etkinlikleri planlanmış, öğrenciler, etkinliklere daha fazla katılmaları noktasında cesaretlendirilmişlerdir. Çünkü öğrenme ile ilgili olarak Piaget’in de belirttiği gibi bireyler kendi öğrenmelerinin mimarıdır (Driver, 1989). Öğrenmede bireylere daha fazla fırsat verilmesi onların öğrenme başarıları üzerinde olumlu etki bırakmaktadır (Bruner, 1960). Bütün bunlar göz önünde bulundurularak öğrenme stillerine göre eğitim yapılan deney grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler ve kavram öğrenme başarılarına yönelik yapılan çalışma sonrası herhangi bir değişiklik olup olmadığı araştırılmıştır.

Etkinlik planı uygulanmadan önce öğrencilerle öntest çalışması yapılmış, elde edilen bulgular veri tabanı dosyasına kaydedilmiş, veriler sonrest çalışmalarından elde edilen bulgularla karşılaştırılarak analiz edilmiştir.

Öğrenme stillerine göre oluşturulan ders planı çerçevesinde yapılan eğitim-öğretim etkinlikleri, 2008–2009 eğitim öğretim yılının birinci yarıyılında uygulanmış olup 2 aşamalı olarak toplam 16 haftayı kapsamaktadır. Programın 1. aşamasında sosyal bilgiler başarı düzeylerine yönelik, 2. aşamada ise kavram öğrenme başarılarına yönelik 8 haftalık etkinlik planları yapılmış ve uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan etkinlikler, 2 aşamalı olarak sosyal bilgiler öğrenme düzeyi ve kavram öğrenme başarıları için ayrı ayrı olmak üzere 8 hafta ve haftalık 3 ders saati (40+40+40 dakika) olarak toplam 16 hafta ve 48 ders saatinde gerçekleştirilmiştir.

Hazırlanan ders planı çerçevesinde yapılan kavram öğretim etkinlikleri, her bireyin öğrenmede farklılık gösterebileceği gerçeğinden hareketle öğrenme stilleri yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Buna göre; kavram öğretiminin *ilk basamağında*, öğrencilerin işlenen konu ile ilgili kavram yanılgılarını ve fikirlerini ortaya çıkarmak amacıyla, sorular sorulmuştur. Bu sorularda, öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade etmeleri için güncel olaylardan yararlanılmıştır. Daha sonra, konularla ilgili tespit

edilen yaygın kavram yanlışlarına dikkat çekilerek, bu yanlışların nedenleri açıklanmıştır. Böylece, öğrencilerin kendi kavram yanlışlarını sorgulayarak bu konudaki yetersizliklerini hissetmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. **Kavram öğretiminin ikinci basamağında** öğrencilere işlenen konularla ilgili bazı yeni kavramlar verilmiştir. Bu aşamada öğrencilerin yanlış fikirlerinin yerine koyabilecekleri bilimsel olarak “*kabul edilebilirlik*” derecesindeki kavramsal tanımlamalar üzerinde durulmuştur. Yeni kavramların veriliş biçimi, genel hatlarıyla öğrencilerin algılayabilecekleri düzeyde, şekil ve örnekler kullanılarak olmuştur. Burada bilgilerin dikkat çekiciğine dikkat edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmak için metaforlar ve analogiler kullanılmıştır. Konuların işlenmesinde güncel olaylardan da yararlanılarak öğrencilerin algılama ve dikkat seviyeleri artırılmaya çalışılmıştır. Kavram öğretiminin **üçüncü basamağında** ise, üzerinde durulan yeni kavramların algılanıp algılanmadığının analizinin yapılabilmesi için öğrenciler, kavramlarla ilgili farklı durumlarla karşılaştırılmış, kavramı farklı şekillerde yorumlayıp yorumlayama durumlarına göre öğrenmenin derecesi tespit edilmeye çalışılmıştır. Örneğin; “*akarsu*” kavramının tanımı ve açıklaması yapılırken öğrencilere sorular sorulmuş, kavramla ilgili Dünya haritası da kullanılarak Dünya’daki akarsuların özellikleri hakkında öğrencilerin yorum yapmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin bazıları akarsuların verimli ovaların oluşmasında önemli bir rolü olduğunu, bazıları yükseklerden akıp denizlere döküldüğünü söylerken bazıları da akarsuların kuzeyde güneye aktığını söylemek suretiyle yanlışlarının devam ettiği anlaşılmıştır. Yanılgıya düşülen kavramların yanlışlı düzeylerinin düşürülmesi için anlamadaki bireysel farklılıkları da dikkate alınarak kavramların pekiştirilmesine yönelik yöntemler kullanılmıştır. Daha sonra öğrencilerin kavram yanlışlı düzeyleri öğrencilere tekrar söz hakkı vermek suretiyle anlaşılmaya çalışılmış, yanlışlı durumlarındaki değişim süreci takip edilmiştir. Bu şekilde kavramsal değişim aşamaları izlenmiştir. Son olarak **dördüncü aşamada**, yeni kavramların öğrenilmesi ile öğrencilerin kavram kazanım kapasiteleri anlaşılmaya çalışılmış, öğrencilerden, gruplara ayrılarak kendi başlarına kavram haritaları oluşturmaları istenmiş, bu şekilde öğrenmede başarının sağlanıp sağlanmadığı anlaşılmaya çalışılmış, eksik olan kısımlar için tekrar ve pekiştirme yöntemi kullanılarak kavram öğrenmedeki sorunları çözülmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin sosyal bilgiler öğrenme düzeyleri için öğrenme stillerine yönelik ders işleme etkinlikleri yapılmış, yapılan çalışmalar öncesi öntest, çalışmalar sonrası için sontest uygulaması yapılmıştır.

İlk 8 haftalık program sonunda öğrencilerin sosyal bilgiler öğrenme düzeylerinde, ikinci 8 haftalık araştırma aşaması sonunda da öğrencilerin kavram yanılgılarına dair sontest çalışması yapılmış, elde edilen bulgular öntest çalışmaları ile karşılaştırılarak veri tabanı dosyasına kaydedilmiş, SPSS 15 paket programı ile analiz edilerek farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır. Daha sonra elde edilen bulguların demografik değişkenlerle ilişkisi ele alınmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları hakkındaki bilgi “veri toplama araçlarının hazırlanması ve uygulanması” bölümünde anlatılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu kısımda; araştırmaya katılan öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stilleri, demografik (*yaş, cinsiyet, veli eğitim düzeyi ve veli mesleği*) değişkenlerine ait veriler, deney/kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kavram yanılgıları, Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyleri, bunların demografik değişkenlerle ilişkisi ele alınmış, elde edilen veriler analiz edilerek sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen verilere ait analizler aşağıda verilmiştir.

Tablo 9. Araştırmaya katılan Deney ve Kontrol Grubu öğrencilerinin Öğrenme Stillerine göre Dağılımı

Öğrenci Öğrenme Stilleri	f	%
Hareketsel	49	48,0
Görsel	33	32,4
İşitsel	20	19,6
<i>Total</i>	<i>102</i>	<i>100,0</i>

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler üzerinde çalışmalar yapılmadan önce gruplarda yer alan deneklerin sahip oldukları öğrenme stillerinin dağılımı belirlenmiştir. Deneklerin öğrenme stillerine göre dağılımını gösteren Tablo 9 incelendiğinde 102 öğrenciden;

- *hareketsel* öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stili oranı % **48,0**,
- *görsel* öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stili oranı %**32,4** ve
- *işitsel* öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stili oranı ise **19,6** olarak tespit edilmiştir.

Bu sonuç, öğrenme stillerine göre yapılan çalışmada *hareketsel öğrenme stillerine* sahip öğrencilerin oranının daha fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 10. Deney Ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Dağılımı

Gruplar (deney/kontrol)	Öğrenme Stilleri	$\bar{X}$	SS	%	f
Deney grubu	Hareketsel	20,04	3,310	49,02	25
	Görsel	20,27	3,369	29,41	15
	İşitsel	21,55	1,916	21,57	11
	Total	20,43	3,087	100	51
Kontrol grubu	Hareketsel	16,96	5,433	47,06	24
	Görsel	17,56	5,544	35,29	18
	İşitsel	15,11	4,781	17,65	9
	Total	16,84	5,331	100	51
Total	Hareketsel	18,53	4,695	48,04	49
	Görsel	18,79	4,814	32,35	33
	İşitsel	18,65	4,727	19,61	20
	Total	18,64	4,694	100	102

Tablo 10’da deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öğrenme stilleri gösterilmiştir. Tablo’ya göre;

Deney grubunda yer alan öğrencilerin;

- *hareketsel* öğrenme stiline sahip olanların sayısı 25 (% 49,02),
- *görsel* öğrenme stiline sahip olanların sayısı 15 (% 29,41),
- *işitsel* öğrenme stiline sahip olanların sayısı ise 11 (% 21,57)’dir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin

- *hareketsel* öğrenme stiline sahip öğrencilerin sayısı 24 (% 47,06),
- *görsel* öğrenme stiline sahip olanların sayısı 18 (% 35,29),
- *işitsel* öğrenme stiline sahip olanların sayısı 9 (% 17,65)'dur. Bu

sonuçlar deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin öğrenme stillerine göre sayısal dağılımlarının birbirlerine yakın olduğunu göstermektedir. Bundan sonra deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler ile öğrenme stillerinin anlamlılığı sınanmış, çalışmanın verileri *tablo 11*'da gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğrenme Stillerinin Deney Ve Kontrol Gruplarına Göre Dağılımını Gösteren Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

	F	Ort. frk.	Sh	t testi		
				t	Sd	P
Öğrenme Stilleri	,143	-,9607	1,5909	-,604	100	.547
(Deney / Kontrol						
Grupları)		-,9607	1,5909	-,604	99,7	

*($P > .05$)

Tablo 11’da da gösterildiği gibi yapılan bu araştırmada öğrenme stilleri için Levene’s testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmış ve öğrenme stilleri yönünden deney/kontrol grupları arasındaki dağılımın normal olduğu görülmüştür ($P > .05$). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiş, öğrenme stilleri gruplarının (deney grubu / kontrol grubu) “*bağımsız t testi*” sonuçlarına göre anlamlılığı incelenmiş ve öğrenme stillerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($t = -,604$; $P > 0.05$). Buna göre; farklı gruplar arasındaki ön test/son test çalışmalarına ait verilerin analizinde “*eşlenik çift t testi*”nin uygulanabilir olduğu görülmüştür. Bu çerçevede grupların düzeylerinin

birbirine yakın olması objektif sonuçlar elde edilmesi açısından önem taşımaktadır. Yapılan istatistiksel testler sonucu gruplar arasında herhangi bir farklılık çıkmadığından yani herhangi bir grup lehine üstünlük tespit edilmediğinden dolayı bu çalışmada öğrenme stilleri programının uygulanması için deney ve kontrol grupları oluşturulmasında bir sakınca görülmemiştir.

Aşağıda öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stilleri ve bunların demografik değişkenlerle ilişkisi ele alınmış, elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	44	43,1
Erkek	58	56,9
Total	102	100,0

Tablo 12’de öğrencilerin cinsiyet değişkenine ait verilerin dağılımı gösterilmiştir. Buna göre; öğrencilerin cinsiyet değişkenine ait dağılımına baktığımızda;

- kız öğrencilerin oranı % 43,1
- erkek öğrenci oranı ise % 56,9’dur.

Yukarıdaki veriler çerçevesinde üzerinde araştırma yapılan örneklem grubunun cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin oranının %56,9 ile kız öğrencilerden daha fazla olduğu görülmüştür. Buna göre; araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin oranı birbirine yakındır. Yukarıdaki bulgulardan sonra *cinsiyet değişkeni* ile *öğrenme stillerinin* varyanslarına göre anlamlılık durumuna bakılmış, elde edilen verilere ait analiz sonuçları *tablo 13’te* gösterilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Cinsiyet	$\bar{X}$	Sh	95% Con. Int. of the		P
				Dif.		
				Alt Sınır	Üst sınır	
Öğrenme						
Stilleri	Kız	2,004	,269	1,471	2,538	.473
açısından						
(Deney/Kontrol						
Grupları)	Erkek	1,737	,173	1,395	2,079	

*($P > .05$)

Tablo 13'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkenlerinin öğrenme stilleri ile anlamlılığına bakılmıştır. Buna göre; farklı gruplarda yer alan öğrencilerin *cinsiyet* değişkenlerine ait verilerin öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stilleri üzerinde *anlamlı bir farklılık göstermediği, dağılımlarının normal ve homojen olduğu görülmüştür ($P > 0,05$)*. Buna göre *deney ve kontrol* grubunda yer alan öğrencilerin öğrenme stillerinden elde edilen verilerin *cinsiyet* değişkeninden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 14. Deney Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Yaş	f	%
12	24	23,5
13	74	72,5
14	4	4
Total	102	100,0

Tablo 14'te öğrencilerin “yaş” değişkenlerine göre dağılımı verilmiştir. Buna göre;

- 12 yaş kategorisine sahip öğrencilerin oranı % 23,5
- 13 yaş kategorisinde yer alan öğrencilerin oranı % 72,5
- 14 yaş kategorisinde yer alan öğrencilerin oranı ise % 4'dur.

Yukarıda elde edilen verilere göre; çalışmanın örneklem grubunu oluşturan ilköğretim 7. sınıf öğrencileri içerisinde en yüksek dağılıma sahip olan deneklerin 13 yaş grubundaki (%72,5) öğrenciler olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca yaş değişkeni bakımından dağılımı en düşük olan öğrenci örneklem grubunun ise 14 yaş grubu olduğu (% 4) tespit edilmiştir. Buna göre, araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin cinsiyet yönünden en fazla 13 yaş grubunda yoğunlaştıkları görülmüştür.

Tablo 15. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Ait Verilerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Yaş	%	f
Kız	12	31,8	14
	13	65,9	29
	14	2,3	1
	Total	100	44
Erkek	12	17,2	10
	13	77,6	45
	14	5,2	3
	Total	100	58
Total	12	23,5	24
	13	72,5	74
	14	4,0	4
	Total	100	102

Tablo 15'te cinsiyet değişkenine göre yaş faktörünün dağılımı verilmiştir. Araştırma rneklemi ni oluşturan öğrencilere ait verilere göre *kız öğrencilerin*;

- 12 yaş grubunda olanların oranı % 31,8
- 13 yaş grubunda olanların oranı % 65,9
- 14 yaş grubunda olanların oranı ise % 2,3'tür.

Erkek ğrencilerin;

- 12 yaş grubunda olanların oranı % 17,2
- 13 yaş grubunda olanların oranı % 77,6
- 14 yaş grubunda olanların oranı ise % 5,2'dir.

Toplamda ise;

- 12 yaş grubunda olanların oranı % 23,5
- 13 yaş grubunda olanların oranı % 72,5
- 14 yaş grubunda olanların oranı ise % 4,0'tür.

Yukarıdaki verilere göre, *her iki cinsiyet grubunda ve toplamda*, 13 yaş kategorisinde olanların oranının diğer yaş kategorilerine göre en yüksek dağılıma sahip olduğu grlmştir. Ayrıca araştırmaya katılan 7. sınıf ğrencilerinin “yaş” profili dikkate alındığında “13 yaş” grubundakilerin dağılımının yüksek olmasının okula başlama yaşı ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Yukarıdaki veriler çerçevesinde “yaş” değişkeni ile öğrenme stillerinin varyanslarına göre anlamlılık durumuna bakılmış, elde edilen bulgulara ait analiz sonuçları *tablo 16'da* verilmiştir.

Tablo 16. Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Yaş Değişkeni Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Yaş	$\bar{X}$	Sh	95% Con. Int. of the Dif.		P
				Alt Sınır	Üst sınır	
Öğrenme Stilleri	12	1,529	,159	1,213	1,844	.478
açısından	13	1,750	,091	1,569	1,931	
(Deney/Kontrol Grupları)	14	2,333	,443	1,455	3,212	

*($P > .05$)

Tablo 16’da deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “yaş” değişkenleri ile öğrenme stilleri arasındaki varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre deney/kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “yaş” değişkenlerinin öğrencilerin öğrenme stillerine göre anlamlılık göstermediği ve aralarında istatistiksel açıdan herhangi bir yaş grubu lehine farklılaşma bulunmadığı tespit edilmiştir ($P > 0,05$). Yapılan bu araştırmaya göre; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme stillerine yönelik yapılan bir çalışmanın bu deneklere ait “yaş” faktörünün etkisinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 17. Deney Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Veli Mesleği” Değişkenine Göre Dağılımı

Veli Meslek Grubu	f	%
<i>İşçi</i>	37	36,3
<i>Memur</i>	15	14,7
<i>Esnaf</i>	26	25,5
<i>Serbest Meslek</i>	24	23,5
<i>Total</i>	102	100,0

Yukarıdaki tabloda öğrencilerin “*veli mesleği*” değişkenine ait bulgular verilmiştir. Buna göre; öğrenci velilerinin sahip olduğu “*işçi, memur, esnaf ve serbest meslek*” şeklindeki meslek gruplarının dağılımına bakıldığında;

- *İşçi mesleği* değişkenine sahip öğrenci velilerinin oranı **%36,3**
- *Memur mesleği* değişkenine sahip öğrenci velilerinin oranı **%14,7**
- *Esnaf mesleği* değişkenine sahip öğrenci velilerinin oranı ise **%25,5**
- *Serbest meslek* değişkenine sahip öğrenci velilerinin oranı **%23,5**’tir.

Buna göre üzerinde araştırma yapılan örneklem grubunun “*veli mesleği*” değişkeni “*işçi*” olanların oranının en yüksek olduğu (%36,3), oranı en düşük olan meslek grubunun ise “*memur*” grubu (%14,7) olduğu görülmüştür. Böylece çalışmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin “*veli mesleği*” değişkeni içerisinde “*işçi*” kategorinde olanların daha fazla olduğu ve en yüksek dağılıma sahip meslek grubunu oluşturduğu görülmüştür. Yukarıdaki bulgulardan sonra “*veli mesleği*” değişkeni ile öğrenme stillerinin varyanslarına göre anlamlılık durumuna bakılmış, elde edilen verilere ait analiz sonuçları *tablo18*’da verilmiştir.

Tablo 18. Öğrenme Stilleri İle Veli Mesleği Değişkeni Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Veli Mesleği	$\bar{X}$	Sh	95% Con. Int. of the Dif.		P
				Alt Sınır	Üst sınır	
Öğrenme Stilleri açısından (Deney / Kontrol Grupları)	İşçi	1,533	,142	1,252	1,815	.522
	Memur	1,500	,198	1,106	1,894	
	Esnaf	1,650	,154	1,344	1,956	
	Serbest Meslek	1,772	,201	1,373	2,171	

*($P > .05$)

Tablo 18’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin *veli mesleği* değişkeninin öğrenme stilleri ile anlamlılığına bakılmıştır. Buna göre; farklı

gruplarda yer alan öğrencilerin *veli mesleği* değişkenlerine ait verilerin öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stilleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermediği, dağılımlarının normal ve homojen olduğu görülmüştür ($P > 0,05$). Buna göre; *deney ve kontrol* grubunda yer alan öğrencilerin öğrenme stillerinden elde edilen verilerin *veli mesleği* değişkeninden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 19. Öğrencilerinin “Veli Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Dağılımı

Veli Eğitim Durumu	f	%
<i>Okuma Yazma Bilmeyen</i>	1	1,0
<i>İlkokul</i>	23	22,5
<i>Ortaokul</i>	34	33,3
<i>Lise</i>	22	21,6
<i>Üniversite</i>	22	21,6
<i>Total</i>	102	100,0

Tablo 19’da öğrencilerin “*veli eğitim düzeyi*” değişkenine ait bulgular verilmiştir. Buna göre; öğrenci velilerinin sahip olduğu “*okuma/yazma bilmeyen, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite*” şeklindeki eğitim durumlarının dağılımına bakıldığında;

- *okuma yazma bilmeyen* öğrenci velilerinin oranı % **1,0**
- *ilkokul* olan öğrenci velilerinin oranı % **22,5**
- *ortaokul* olan öğrenci velilerinin oranı % **33,3**
- *lise* olan öğrenci velilerinin oranı % **21,6**
- *üniversite* olan öğrenci velilerinin oranı % **21,6**’dır.

Buna göre; üzerinde araştırma yapılan örneklem grubunun “*veli eğitim düzeyi*” değişkenine bakıldığında; “*ortaokul*” seviyesindeki “*veli eğitim düzeyi*” dağılım oranının en yüksek olduğu (**33,3**), “*okuma / yazma bilmeyen*” örneklem grubunun oranının ise en düşük olduğu (% **1,0**) belirlenmiştir. Böylece çalışmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin veli eğitimlerinin “*ortaokul*” düzeyinde

olduğu görülmüştür. Yukarıdaki bulgulardan sonra “*veli eğitim düzeyi*” değişkeni ile öğrenme stillerinin varyanslarına göre anlamlılık durumuna bakılmış, elde edilen verilere ait analiz sonuçları *tablo 20’de* verilmiştir.

Tablo 20. Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Veli Eğitim Düzeyleri Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Veli Eğitim Düzeyi	$\bar{X}$	Sh	95% Con. Int. of the Dif.		P
				Alt Sınır	Üst sınır	
Öğrenme Stilleri açısından (Deney / Kontrol Grupları)	O. Y. Bilmeyen	1,000	,753	-,497	2,497	.649
	İlkokul	1,772	,168	1,438	2,107	
	Ortaokul	1,893	,132	1,630	2,156	
	Lise	1,546	,170	1,209	1,883	
	Üniversite	1,604	,163	1,280	1,928	

*($P > .05$)

Tablo 20’de deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “*veli eğitim düzeyi*” değişkenleri ile öğrenme stillerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Buna göre; deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “*veli eğitim düzeyi*” değişkenleri ile öğrenme stillerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($P > 0,05$). Buna göre; öğrencilerin öğrenme stilleri ile “*veli eğitim düzeyi*”lerine ait herhangi bir eğitim durumu lehine, anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı anlaşılmıştır. Böylece deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme stilleri üzerine yapılan bir çalışmanın deneklerin “*cinsiyet*” değişkeninden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 21. Öğrencilerin Veli Mesleği Değişkenlerine Göre Eğitim Düzeylerinin Dağılımı

Veli mesleği	Veli Eğitim Düzeyi	$\bar{X}$	%	f
İşçi	İlkokul	2,08	32,4	12
	Ortaokul	1,80	40,5	15
	Lise	1,25	10,8	4
	Üniversite	1,00	16,2	6
	Total	1,70	100	37
Memur	Lise	1,33	60	9
	Üniversite	1,67	40	6
	Total	1,47	100	15
Esnaf	İlkokul	1,40	19,2	5
	Ortaokul	2,10	38,5	10
	Lise	1,60	19,2	5
	Üniversite	1,50	23,1	6
	Total	1,73	100	26
Serbest meslek	Okuma yazma bilmeyen	1,00	2,4	1
	İlkokul	1,83	14,4	6
	Ortaokul	1,78	37,5	9
	Lise	2,00	16,7	4
	Üniversite	2,25	16,7	4
	Total	1,88	100	24
Total	Okuma yazma bilmeyen	1,00	10,2	1
	İlkokul	1,87	22,6	23
	Ortaokul	1,88	33,3	34
	Lise	1,50	21,6	22
	Üniversite	1,55	21,6	22
	Total	1,72	100	102

Tablo 21’de öğrenci velilerinin farklı meslek kategorisine göre eğitim düzeyleri verilmiştir. Buna göre;

- Mesleği “işçi” olan velilerin eğitim düzeyi ilkokul olanların oranı % 32,4, ortaokul olanların oranı % 40,5, lise % 10,8, üniversite 16,2’dir.
- Mesleği “memur” olan velilerin eğitim düzeyi lise olanların oranı % 60, üniversite % 40’tır.
- Mesleği “esnaf” olan velilerin eğitim düzeyi ilkokul olanların oranı % 19,2, ortaokul olanların oranı % 38,5, lise % 19,2, üniversite 23,1’dir.
- Mesleği “Serbest meslek” olan velilerin okuma yazma bilmeyenlerin oranı % 2,4, eğitim düzeyi ilkokul olanların oranı % 22,6, ortaokul olanların oranı % 33,3, lise % 21,6, üniversite % 21,6’dır.

Buna göre mesleği işçi olan velilerin eğitim düzeyinin daha çok “ortaokul (% 40,5)”, memur olanların “lise (% 60)”, esnaf olanların “ortaokul (% 38,5)” ve serbest meslek grubunda yer alanların ise “ortaokul (% 33,3)” olduğu görülmüştür. Böylece mesleği işçi, esnaf ve serbest meslek olan velilerin eğitim düzeylerinin daha çok “ortaokul” olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 22. Öğrenci “Yaş, Cinsiyet, Veli Mesleği, Veli Eğitim Düzeyi” Değişkenlerinin Öğrenme Stili Puanları Üzerindeki Etki Durumu Gösteren Çok Yönlü Varyans Analizi

Etki	Sd	F	P	μ
Yaş	2	1,090	.478	.522
Cinsiyet	1	,569	.473	.038
Veli mesleği	3	,816	.522	.245
Veli eğitim düzeyi	4	,636	.649	.217
*Cinsiyet * Yaş *Veli Mesleği	2	1,594	.209	.032
*Veli Eğitim Düzeyi				

Tablo 22’de belirtilen *Partial Eta Squared* değeri (μ); bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etki büyüklüklerini göstermektedir. Elde edilen

Partial Eta Squared ile “yaş, cinsiyet, veli mesleği ve veli eğitim düzeyi” değişkenlerine ait verilerin, öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stillerinden alınan puan değerleri üzerindeki etki büyüklüğünün;

- yaş değişkeni için **0,522**
- cinsiyet değişkeni için **0,038**
- veli mesleği değişkeni için **0,245**
- veli eğitim düzeyi değişkeni için **0,217** olduğu görülmüştür.

Buna göre; yukarıda da belirtildiği gibi bu değişkenlerin, öğrenme stilleri puan değerleri üzerindeki etki büyüklüğünün, standart/normal değer (0,60) altında kaldığı ve etki büyüklüklerinin düşük olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca “yaş, cinsiyet, veli mesleği ve veli eğitim düzeyi” değişkenlerine ait *Partial Eta Squared* ortak değerinin, öğrencilerin öğrenme stilleri üzerindeki etki büyüklüğünün **0,032** olduğu, belirtilen demografik değişkenlerin öğrenme stillerine yönelik yapılan çalışmalar üzerinde yeteri etkiye sahip olmadığı, etki büyüklüğünün standart değerin (**0,60**) altında ve çok düşük kaldığı tespit edilmiştir. Bütün bunlara göre; “yaş, cinsiyet, veli mesleği ve veli eğitim düzeyi” ortak değişkenlerinin, öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde etkili olmadığı ve öğrenme stillerine yönelik yapılan bu çalışmanın belirtilen demografik değişkenlerin etkisinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Aşağıda öğrencilerin kavram yanılgı düzeyleri ve bunların demografik değişkenlerle ilişkisi ele alınmış, elde edilen veriler *tablo 23’te* gösterilmiştir.

Tablo 23. Kavram Yanılgıları Ön Test Değerlerinin Cinsiyet Değişkenlerine Göre Shapiro-Wilk-W Testi İle Analizi

		Shapiro-Wilk		
		Statistic	Sd	P
(Deney/Kontrol grupları)	Kız	,930	44	.091
	Erkek	,943	58	.079

*($P > .05$)

Shapiro-Wilk-W testi ile deney ve kontrol gruplarına ait *kavram yanlışları* ön test değerlerinin *cinsiyet* değişkeni ile ilişkisine bakılmış, elde edilen veriler tablo 23'te gösterilmiştir. Buna göre; deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin *cinsiyet* değişkeninin kavram yanlışları ön test değerleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında; bu iki değişkenden herhangi birisi lehine *anlamli bir farklılaşmanın olmadığı, varyanslar arasındaki dağılımın normal ve homojen olduğu* görülmüştür ($P > 0,05$).

Böylece deney ve kontrol grupları açısından öğrencilerin kavram öğrenimindeki kazanımlarının *cinsiyet* faktöründen bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 24. Kavram Yanlışları Son Test İle Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Cinsiyet	$\bar{X}$	Sh	P
Kavram yanlışları				
(Deney/Kontrol Grupları	Kız	12,447	1,584	
Son Test)	Erkek	11,774	1,017	.657

*($P > .05$)

Tablo 24'te deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin "*cinsiyet*" değişkenleri ile kavram yanlışları son test değerlerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Buna göre; deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin "*cinsiyet*" değişkeni ile kavram yanlışları son test verilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($P > 0,05$). Böylece; öğrencilerin kavram yanlışları ile farklı *cinsiyet* kategorilerinden herhangi birisi lehine, anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı anlaşılmıştır. Böylece deney ve kontrol grupları açısından öğrencilerin kavram öğrenimindeki kazanımlarının "*cinsiyet*" değişkeninden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 25. Kavram Yanılgıları Ön Test Değerlerinin Yaş Değişkenlerine Göre Shapiro-Wilk-W Testi İle Analizi

	Yaş	Shapiro-Wilk		
		Statistic	Sd	P
(Deney/Kontrol grupları) <i>Kavram Yanılgıları ön test</i>	12	,910	24	.076
	13	,936	74	.101
	14	,945	4	.683

*($P > .05$)

Shapiro-Wilk-W testi kullanılarak deney ve kontrol gruplarına ait *kavram yanılgıları ön test* değerlerinin yaş değişkeni ile ilişkisine bakılmış, elde edilen veriler tablo 25'te gösterilmiştir. Buna göre; deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaş değişkeninin kavram yanılgıları ön test değerleri açısından farklılaşma durumuna bakıldığında; iki değişkenden herhangi bir değişken lehine anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı, varyanslar arasındaki dağılımın normal ve homojen olduğu görülmüştür ($P > 0,05$). Bu çerçevede deney ve kontrol grupları açısından öğrencilerin kavram öğreniminden elde edilebilecek bir kazanımın yaş faktörünün etkisinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 26. Öğrenci Kavram Yanılgıları Son Testler İle Yaş Değişkeni Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Yaş	$\bar{X}$	Sh	95% Con. Int. of the Dif.		P
				Alt sınır	Üst sınır	
<i>Kavram yanılgıları</i> <i>(Deney/Kontrol</i> <i>Grupları</i> <i>Son Testler)</i>	12	12,714	,936	10,857	14,572	.182
	13	11,785	,538	10,716	12,853	
	14	11,833	2,609	6,654	17,013	

*($P > .05$)

Tablo 26’da deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “yaş” değişkenleri ile kavram yanlışları son test değerleri arasındaki varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “yaş” değişkenlerinin kavram yanlışları son test değerleri üzerinde *anlamlı bir fark oluşturmadığı* ve aralarında istatistiksel olarak herhangi bir yaş grubu lehine anlamlılığın bulunmadığı tespit edilmiştir ($P > 0,05$). Buna göre; deney ve kontrol grupları açısından öğrencilerin kavram öğrenimindeki kazanımlarının “yaş” faktörünün etkisinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 27. Kavram Yanlışları Ön Test Değerlerinin Veli Eğitim Düzeyi Değişkenlerine Göre Shapiro-Wilk-W Testi İle Analizi

		Shapiro-Wilk		
		Statistic	Sd	P
<i>Deney/Kontrol Grupları (Kavrama Yanlışları Ön Test)</i>	Okuma Yazma Bilmeyen	,867	25	.117
	İlkokul	,805	23	.109
	Ortaokul	,953	34	.156
	Lise	,911	22	.098
	Üniversite	,956	22	.406

*($P > .05$)

Tablo 27’de Shapiro-Wilk-W testi kullanılarak deney ve kontrol gruplarına ait kavram yanlışları ön test değerlerinin veli eğitim düzeyi değişkeni ile ilişkisine bakılmıştır. Buna göre; deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet değişkeninin kavram yanlışları ön test değerleri açısından farklılaşma durumuna bakıldığında; bu iki değişkenden herhangi birisi lehine *anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı, varyanslar arasındaki dağılımın normal ve homojen olduğu görülmüştür* ($P > 0,05$). Böylece deney ve kontrol grupları açısından öğrencilerin kavram öğrenimindeki kazanımlarının cinsiyet faktöründen kaynaklanmadığı, elde edilen başarının programın uygulanmasından kaynaklanan bir kazanım olduğu söylenebilir.

Tablo 28. Kavram Yanılgıları Son Testler İle Veli Eğitim Düzeyi Değişkeni Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Veli Eğitim Düzeyi	$\bar{X}$	Sh	95 % Con. Int. of the Dif.		P
				Alt sınır	Üst sınır	
<i>(Deney / kontrol grupları)</i> <i>Kavram Yanılgıları Son Test</i>	Okuma yazma bilmeyen	12,000	4,364	3,385	20,615	<i>.57</i>
	İlkokul	10,302	,666	8,989	11,616	
	Ortaokul	12,484	,546	11,407	13,561	
	Lise	11,991	,760	11,591	14,591	
	Üniversite	11,147	,748	9,670	12,625	

*($P > .05$)

Tablo 28’de deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “*veli eğitim düzeyi*” ile kavram yanılgıları son test değerlerine ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir. Buna göre; deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “*veli eğitim düzeyi*” değişkeni ile kavram yanılgıları son test verilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmıştır ($P > 0,05$). Buna göre; öğrencilerin kavram yanılgıları ile “*veli eğitim düzeyleri*” arasında herhangi bir eğitim durumu lehine, anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı anlaşılmıştır. Böylece deney ve kontrol grupları açısından öğrencilerin kavram öğrenimindeki kazanımlarının “*veli eğitim düzeyi*” değişkeninden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 29. Kavram Yanılgıları Ön Test Değerlerinin Veli Mesleği Değişkenlerine Göre Shapiro-Wilk-W Testi İle Analizi

	Veli Mesleği	Shapiro-Wilk		
		Statistic	Sd	P
<i>Deney/Kontrol</i>	İşçi	,902	37	.083
<i>Grupları</i>	Memur	,982	15	.981
<i>Kavrama</i>	Esnaf	,961	26	.410
<i>Yanılgıları</i>	Serbest Meslek	,906	24	.092
<i>Ön Test</i>				

*($P > .05$)

Shapiro-Wilk-W testi kullanılarak deney ve kontrol gruplarına ait kavram yanılgıları ön test değerlerinin “*veli mesleği*” değişkeni ile ilişki durumu incelenmiş, elde edilen veriler tablo 29’da gösterilmiştir. Buna göre; deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “*veli mesleği*” değişkeninin kavram yanılgıları ön test değerleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında; bu iki değişkenden herhangi birisi lehine *anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı, varyanslar arasındaki dağılımın normal ve homojen olduğu görülmüştür ($P > 0,05$)*. Böylece deney ve kontrol grupları açısından öğrencilerin kavram öğrenimindeki kazanımlarının “*veli mesleği*” faktöründen kaynaklanmadığı, elde edilen başarının “*veli mesleği*” değişkeninden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 30. Kavram Yanılgıları Son Testler İle Veli Mesleği Değişkeni Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Veli Mesleği	$\bar{X}$	Sh	95% Con. Int. of the Dif. Alt Sınır	Üst sınır	P
<i>Deney/kontrol grupları)</i>	İşçi	11,413	,563	10,301	12,524	.10
<i>Kavram Yanılgıları</i>	Memur	12,136	,953	10,255	14,017	
<i>Son Test</i>	Esnaf	11,822	,666	10,507	13,137	
	Serbest Meslek	12,156	,666	10,840	13,471	

*($P > .05$)

Tablo 30’da deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “*veli mesleği*” değişkenleri ile kavram yanılgıları son test değerlerine ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir. Buna göre; deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “*veli mesleği*” değişkeni ile kavram yanılgıları son test verilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, *istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır* ($P > 0,05$). Buna göre; öğrencilerin kavram yanılgıları ile farklı veli meslek grupları arasında herhangi bir meslek kategorisi lehine, anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı anlaşılmıştır. Böylece deney ve kontrol grupları açısından öğrencilerin kavram öğrenimindeki kazanımlarının “*veli mesleği*” değişkeninden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 31. Öğrencilerin “Yaş, Cinsiyet, Veli Mesleği Ve Veli Eğitim Düzeyi” Değişkenlerinin Kavram Yanılgılarına Etki Durumunu Gösteren Çok Yönlü Varyans Analizi

Etki	Sd	F	P	μ
Yaş	2	4,495	.182	.418
Cinsiyet	1	,198	.657	.002
Veli Mesleği	3,00	4,620	.10	.207
Veli Eğitim Düzeyi	3,00	10,363	.57	.503
Veli Mesleği * Veli Eğitim Düzeyi *Cinsiyet * Yaş	3,00	.689	.42	.28

Tablo 31’de verilen *Partial Eta Squared* değeri (μ); bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etki büyüklüklerini göstermektedir. Elde edilen *Partial Eta Squared* ile “yaş, cinsiyet, veli mesleği ve veli eğitim düzeyi” değişkenlerine ait verilerin, öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarından alınan puan değerleri üzerindeki etki büyüklüğünün;

- yaş değişkeni için 0,418
- cinsiyet değişkeni için 0,02
- veli mesleği değişkeni için 0,207
- veli eğitim düzeyi için 0,503 olduğu anlaşılmıştır.

Yukarıda da belirtildiği gibi bu değişkenlerin tek başına, kavram yanılgıları üzerindeki etki büyüklüğünün, standart/normal değer (0,60) altında kaldığı görülmüştür. Ayrıca “yaş, cinsiyet, veli mesleği ve veli eğitim düzeyi” değişkenlerine ait *Partial Eta Squared ortak değerinin*, öğrencilerin kavram yanılgıları üzerindeki etki büyüklüğünün 0,28 olduğu, belirtilen bütün demografik değişkenlere ait verilerin kavram yanılgıları düzeylerinin belirlenmesine yönelik

yapılan çalışmalar üzerinde yeteri etkiye sahip olmadığı ve etki büyüklüğünün standart değerin (**0,60**) altında ve çok düşük olduğu görülmüştür. Yapılan araştırma çerçevesinde kavram yanılgılarının tespitine yönelik bu çalışmanın; öğrencilerin “yaş, cinsiyet, veli mesleği ve veli eğitim düzeyi” ortak değişkenlerinden tam olarak etkilenmediği söylenebilir.

Aşağıda öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenme düzeylerine yönelik başarıları ve bu başarıların demografik değişkenlerle ilişkisi ele alınmış, elde edilen veriler *tablo 32’de* gösterilmiştir.

Tablo 32. Sosyal Bilgiler Ön Test Değerlerinin Yaş Değişkenlerine Göre Shapiro-Wilk-W Testi İle Analizi

	Yaş	Shapiro-Wilk		
		Statistic	Sd	P
Deney/Kontrol Grupları	12	,879	24	.108
<i>Sosyal Bilgiler Öğrenme Düzeyi</i>	13	,890	74	.240
<i>Ön Test</i>	14	,729	4	.164

*($P > .05$)

Shapiro-Wilk-W testi kullanılarak deney ve kontrol gruplarına ait *Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyi* ön test değerlerinin yaş değişkeni ile ilişkisine bakılmış, elde edilen veriler *tablo 32’de* gösterilmiştir. Buna göre; deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaş değişkeninin *Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyi* ön test değerleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında; bu iki değişkenden birisi lehine anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı, varyanslar arasındaki dağılımın normal ve homojen olduğu görülmüştür ($P > 0,05$). Böylece deney ve kontrol grupları açısından öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı testlerinden elde edilen kazanımlarının yaş faktörünün etkisinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 33. Sosyal Bilgiler Öğrenme Düzeyi Son Testler İle Yaş Değişkeni Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Yaş	$\bar{X}$	Sh	95% Con. Int. of the Dif.		P
				Alt sınır	Üst sınır	
Deney /Kontrol Grupları	12	3,871	,217	3,441	4,302	.375
<i>Sosyal Bilgiler Öğrenme Düzeyi</i>	13	3,876	,125	3,629	4,123	
<i>Son test</i>	14	2,833	,604	1,634	4,033	

*($P > .05$)

Tablo 33'te görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyi son test verilerinin “yaş” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; bu değişkenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, *istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($P > 0,05$)*. Buna göre; öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyleri ile deneklerin “yaş” kategorileri arasında herhangi bir yaş grubu lehine, anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Böylece, öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyi başarı testine ait öğrenci kazanımlarının “yaş” değişkeninden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 34. Sosyal Bilgiler Ön Test Değerlerinin Cinsiyet Değişkenlerine Göre Shapiro-Wilk-W Testi İle Analizi

	Cinsiyet	Shapiro-Wilk		
		Statistic	Sd	P
<i>Deney/Kontrol Grupları</i>	Kız	,854	44	.760
<i>Sosyal Bilgiler Öğrenme Düzeyi Ön test</i>	Erkek	,898	58	.354

*($P > .05$)

Tablo 34’te görüldüğü gibi Shapiro-Wilk-W testi kullanılarak deney ve kontrol gruplarına ait *Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyi* ön test değerlerinin “*cinsiyet*” değişkeni ile ilişkisine bakılmıştır. Buna göre; deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “*cinsiyet*” değişkeninin *Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyi* ön test değerleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında; bu iki değişkenden herhangi birisi lehine *anlamli bir farklılaşmanın olmadığı, varyanslar arasındaki dağılımın normal ve homojen olduğu* görülmüştür ($P > 0,05$). Böylece deney ve kontrol grupları açısından öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı testlerinden elde edilen kazanımlarının “*cinsiyet*” faktöründen kaynaklanmadığı, elde edilen başarının programın uygulanmasından kaynaklanan bir kazanım olduğu söylenebilir.

Tablo 35. Sosyal Bilgiler Öğrenme Düzeyi Son Testler İle Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Cinsiyet	$\bar{X}$	Sh	95% Con. Int. of the Dif.		P
				Alt sınır	Üst sınır	
Deney /Kontrol Grupları	Kız	12,447	1,584	9,303	15,592	.57
<i>Sosyal Bilgiler Öğrenme Düzeyi</i>	Erkek	11,774	1,017	9,756	13,793	
<i>Son Test</i>						

*($P > .05$)

Tablo 35’te görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyi son test değerlerinin *cinsiyet* değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; bu iki değişkenin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($P > 0,05$).

Yapılan bu araştırmaya göre; *cinsiyet* değişkeninin deney ve kontrol grupları öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyi son test değerleri üzerinde anlamlı bir

fark oluşturmadağı, öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenme düzeylerine yönelik yapılan araştırma bulgularından elde edilen verilere ait öğrenci kazanımlarının *cinsiyet* değişkeninden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 36. Sosyal Bilgiler Ön Test Değerlerinin Veli Eğitim Düzeyi Değişkenlerine Göre Shapiro-Wilk-W Testi İle Analizi

	Veli Eğitim Düzeyi	Shapiro-Wilk		
		Statistic	Sd	P
Deney/Kontrol Grupları	İlkokul	,851	23	.303
	Ortaokul	,887	34	.072
<i>Sosyal Bilgiler Öğrenme Düzeyi ön test</i>	Lise	,875	22	.097
	Üniversite	,871	22	.068

*($P > .05$)

Tablo 36’da Shapiro-Wilk-W testi kullanılarak deney ve kontrol gruplarına ait Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyi ön test değerlerinin “*veli eğitim düzeyi*” değişkeni ile ilişkisine bakılmıştır. Buna göre; deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “*veli eğitim düzeyi*” değişkeninin Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyi ön test değerleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında; bu iki değişkenden herhangi birisi lehine *anlamli bir farklılaşmanın olmadığı, varyanslar arasındaki dağılımın normal ve homojen olduğu görülmüştür ($P > 0,05$)*. Böylece deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “*veli eğitim düzeyi*” değişkenlerine ait verilerin öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyi ön test değerleri üzerinde herhangi bir şekilde bir farklılaşmaya neden olmadığı, deney ve kontrol grupları açısından öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı testlerinden elde edilen kazanımlarının “*veli eğitim düzeyi*” faktöründen kaynaklanmadığı, elde edilen başarının programın uygulanmasından kaynaklanan bir kazanım olduğu söylenebilir.

Tablo 37. Sosyal Bilgiler Öğrenme Düzeyi Son Testler İle Veli Eğitim Düzeyi Değişkeni Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Veli Eğitim Düzeyi	$\bar{X}$	Sh	95% Con. Int. of the Dif.		P
				Alt sınır	Üst sınır	
	Okuma yazma bilmeyen	4,000	1,072	1,869	6,131	
Deney /Kontrol Grupları	İlkokul	3,544	,240	3,068	4,021	
	Ortaokul	3,737	,188	3,363	4,111	
	Lise	3,725	,241	3,245	4,205	
	Üniversite	4,479	,232	4,018	4,941	
Sosyal Bilgiler Öğrenme Düzeyi son test						.64

*($P > .05$)

Tablo 37’de görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyi son test verilerinin *veli eğitim düzeyi* değişkeni ile ilişkisine bakılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; bu iki değişkenin aritmetik ortalamaları arasındaki fark *istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır* ($P > 0,05$). Buna göre; Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyi son test verileri ile *veli eğitim düzeyi* değişkeni arasında herhangi bir değişken lehine anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenme düzeylerine yönelik yapılan araştırma bulgularında anlamlı bir farklılaşmanın görülmemesi ile öğrenci kazanımlarının *veli eğitim düzeyi* değişkeninden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 38. Sosyal Bilgiler Ön Test Değerlerinin Veli Mesleği Değişkenlerine Göre Shapiro-Wilk-W Testi İle Analizi

	Veli Mesleği	Shapiro-Wilk		
		Statistic	Sd	P
Deney/Kontrol Grupları	İşçi	,868	37	.204
	Memur	,817	15	.096
	Esnaf	,894	26	.12
	Serbest Meslek	,852	24	.22

*($P > .05$)

Shapiro-Wilk-W testi kullanılarak deney ve kontrol gruplarına ait *Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyi* ön test değerlerinin *veli mesleği* değişkeni ile ilişkisine bakılmış, elde edilen veriler tablo 38’de gösterilmiştir. Buna göre; deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin *veli mesleği* değişkeninin *Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyi* ön test değerleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında; *veli mesleği* değişkenine göre gruplar arasında herhangi bir farklılaşmanın olmadığı, dağılımın normal ve homojen olduğu görülmüştür ($P > 0,05$). Buna göre; araştırmada değişkenlerden herhangi birisi lehine anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı, öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı testinden elde ettikleri kazanımının *veli mesleği* faktöründen bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 39. Sosyal Bilgiler Öğrenme Düzeyi Son Testler İle Veli Mesleği Değişkeni Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Veli Mesleği	$\bar{X}$	Sh	95% Con. Int. of the		P
				Dif.		
				Alt sınır	Üst sınır	
Deney /Kontrol Grupları	İşçi	4,163	,202	3,761	4,564	.259
	Memur	4,000	,283	3,438	4,562	
Sosyal Bilgiler Öğrenme	Esnaf	3,892	,219	3,457	4,327	
Düzeyi son test	Serbest Meslek	3,689	,286	3,121	4,257	
*($P > .05$)						

*($P > .05$)

Tablo 39’da görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyi son test değerlerinin “*veli mesleği*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; “*veli mesleği*” gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($P > 0,05$). Yapılan bu araştırmaya göre; “*veli mesleği*” değişkeninin deney ve kontrol grupları öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyi son test değerleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı, öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenme düzeylerine yönelik yapılan araştırma bulgularından elde edilen verilere ait öğrenci kazanımlarının “*veli mesleği*” değişkeninden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 40. Öğrencilerin “Yaş, Cinsiyet, Veli Mesleği Ve Veli Eğitim Düzeyi” Değişkenlerinin Sosyal Bilgiler Öğrenme Düzeyi Üzerindeki Etki Durumunu Gösteren Çok Yönlü Varyans Analizi

Etki	Sd	F	P	μ
Cinsiyet	1	,017	,901	.57
Yaş	2	,481	,675	.375
Veli Mesleği	3	1,610	,259	.259
Veli Eğitim Düzeyi	4	3,300	,045	.64
Cinsiyet* Yaş* Veli Mesleği *Veli Eğitim Düzeyi	7	,678	,690	.052

Tablo 40’ta verilen *Partial Eta Squared* değeri (μ); bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etki büyüklüklerini göstermektedir. Elde edilen *Partial Eta Squared* ile “yaş, cinsiyet, veli mesleği ve veli eğitim düzeyi” değişkenlerine ait verilerin, öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarından alınan puan değerleri üzerindeki etki büyüklüğünün;

- yaş değişkeni için 0,375
- cinsiyet değişkeni için 0,57
- veli mesleği değişkeni için 0,259
- veli eğitim düzeyi için 0,64 olduğu görülmüştür.

Buna göre yukarıda da belirtildiği gibi bu değişkenlerin, kavram yanılgıları üzerindeki etki büyüklüğünün, standart/normal değerin (0,60) altında kaldığı ve etki büyüklüklerinin düşük olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca “yaş, cinsiyet, veli mesleği ve veli eğitim düzeyi” değişkenlerine ait *Partial Eta Squared* ortak değerinin, öğrencilerin kavram yanılgıları üzerindeki etki büyüklüğünün 0,52 olduğu, belirtilen demografik değişkenlerin kavram yanılgıları düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalar üzerinde yeteri etkiye sahip olmadığı ve etki büyüklüğünün standart

değerin (0,60) altında ve çok düşük olduğu görülmüştür. Bütün bunlara göre; “yaş, cinsiyet, veli mesleği ve veli eğitim düzeyi” ortak değişkenlerinin, öğrencilerin kavram yanlışları üzerinde etkili olmadığı ve kavram yanlışlarının tespitine yönelik yapılan bu çalışmanın belirtilen demografik değişkenlerin etkisinden bağımsız olduğu söylenebilir. Yukarıda, buraya kadar olan bölümlerde araştırmanın örneklem gruplarının demografik değişkenlerine ait veriler, bu verilerin öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyleri ve kavram öğrenmelerine yönelik başarıları ile ilişki düzeyleri analiz edilmiş olup aşağıda farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyleri ve Sosyal Bilgiler başarılarına yönelik veriler ile Sosyal Bilgilere ait kavram yanlışlarının tespiti ve kavram öğrenmelerindeki başarıları ele alınmıştır.

Tablo 41. Sosyal Bilgiler Öğrenme Düzeyi Deney/Kontrol Grupları Ön Test Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

	F	Ort. frk.	Sh	t testi		
				t	Sd	P
Sosyal Bilgiler Öğrenme Düzeyi	4,376	-4,686	2,681	-1,748	100	.084
Deney/Kontrol Grupları Ön Test		-4,686	2,681	-1,748	95,64	

* $P > 0.05$

Tablo 41’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının Sosyal Bilgiler öğrenme düzeylerine yönelik bir çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmada öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarılarına ait ön test sonuçları için Levene’s testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmış ve Sosyal Bilgiler başarıları yönünden deney ve kontrol grupları arasındaki dağılımın normal olduğu görülmüştür. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiş, deney ve kontrol olarak ayrılan öğrenme stilleri gruplarının “*bağımsız grup t testi*” sonuçlarına göre anlamlılığı incelenmiş ve öğrenme stillerine göre gruplar arasında *anlamlı bir farklılaşma*

olmadığı görülmüştür ($t = -1,748$; $P > 0.05$). Böylece, daha sonra yapılan farklı gruplar arasındaki ön test/son test çalışmalarına ait verilerin analizinde “*eşlenik çift t testi*”nin uygulanabilir olduğu görülmüştür. Bu çerçevede örneklem grupları düzeylerinin birbirine yakın olması objektif sonuçlar elde edilmesi açısından önemlidir. Yapılan istatistiksel testler sonucu deney ve kontrol grupları arasında herhangi bir farklılaşma çıkmadığından ve herhangi bir grup lehine üstünlük tespit edilmediğinden dolayı bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyi son test çalışmalarına yönelik bir program hazırlanmasında sakınca görülmemiştir. Grupların düzeylerinin birbirine yakın olması objektif sonuçlar elde edilmesi açısından ayrıca önem taşımaktadır.

Yukarıda da belirtildiği gibi örneklem gruplarının homojen ve dağılımlarının normal olduğu anlaşıldıktan sonra öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenme düzeylerine yönelik deney ve kontrol gruplarına ait öntest/sontest çalışmalarına geçilmiş, elde edilen veriler *tablo 42’de* gösterilmiştir.

**Tablo 42. Sosyal Bilgiler Öğrenme Düzeyi Kontrol Grubu
Öntest/Sontest Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları**

Gruplar	n	$\bar{X}$	SS	Sh	t testi		
					Sd	t	P
<i>Kontrol ön test</i>	51	55,60	14,913	2,088	50	-8,717	0.192
<i>Kontrol son test</i>	51	59,49	14,776	2,069			

**P > 0.05*

Tablo 42’de kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyleri doğrultusunda yapılan çalışmaya ait sonuçlarını görmekteyiz. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyleri çerçevesinde kontrol grubu ön test ve son test verilerinden herhangi birisi lehine anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür ($t = -8,717$; $P > 0.05$). Buna göre; öğrenme stilleri programı uygulanmaksızın eğitim verilen kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğrenme düzeylerinde ve başarı durumlarında önemli bir değişikliğin olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 43. Sosyal Bilgiler Öğrenme Düzeyi Deney Grubu Öntest/Sontest Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sh	t testi		
					Sd	t	P
<i>Deney Ön Test</i>	51	52,9216	12,008	1,681	50	-17,069	.000
<i>Deney Son Test</i>	51	80,5294	13,581	1,901			

* $P < 0.05$

Tablo 43'te görüldüğü gibi öğrenme stilleri programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğrenme düzeylerine yönelik bir çalışma yapılmıştır. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenme düzeylerine yönelik yapılan çalışmaya göre; öğrenme stilleri programı uygulanan deney grubunun *ön test ve son test* verilerine göre deney grubu son test öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşmanı olduğu görülmüştür ($t = 18,020$; $P < 0.05$). Yani, deney grubu son test verileri çerçevesinde, öğrencilere uygulanan öğrenme stilleri programının deney grubu lehine başarıya ulaştığı, öğrencilerinin verilen program doğrultusundaki eğitime olumlu tepki verdikleri, öğrencilerin öğrenme stilleri doğrultusunda yapılan eğitimin deneklerin Sosyal Bilgiler öğrenimine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 44. Sosyal Bilgiler Öğrenme Düzeyi Deney/Kontrol Grupları Sontest Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	Ort. frk.	Sh	t testi		
					Sd	t	P
<i>Kontrol son test</i>	51	59,49	10,039	2,810	100	3,572	.46
<i>Deney son test</i>	51	80,52	10,039	2,810	99,29	3,572	

* $P < 0.05$

Öğrenme stilleri programı uygulanan *deney grubu* ile uygulanmayan *kontrol grubu* son test verilerinin “*bağımsız t testi*” ile anlamlılığına bakılmış, değişkenlere ait bulgular tablo 44’te verilmiştir. Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyi deney ve kontrol grubu *son test değerleri* arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüş olup bu farklılaşma *deney grubu son test lehinedir* ($t = 3,572; P < 0.05$). Son testler açısından deney grubu lehine yüksek çıkan Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyi değerlerine göre; deney grubuna uygulanan “*öğrenme stilleri programı*”nın öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenmelerine olumlu katkı sağladığı, program doğrultusunda verilen eğitimin ise başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 45. Kavram Yanılgıları Deney/Kontrol Grupları Ön Test Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Gruplar	N	F	Ort. frk.	Sh	t testi		
					Sd	t	P
<i>Kavram Yanılgıları</i>		23,140	3,588	,863	100	4,16	
<i>Deney/Kontrol</i>	102						.72
<i>Grupları</i>			3,588	,863	80,14	4,16	
<i>(Ön Testler)</i>							

*($P > .05$)

Öğrenme stillerine göre oluşturulan deney ve kontrol gruplarının kavram yanılgıları üzerine bir çalışma yapılmış olup elde edilen verilerin analizi tablo 45’te gösterilmiştir. Yapılan çalışmada kavram yanılgıları ön test sonuçları için Levene’s testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmış ve kavram yanılgıları yönünden deney ve kontrol grupları arasındaki dağılımın *normal olduğu görülmüştür*. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Ön testler ile kavram yanılgıları araştırılan grupların (*deney grubu / kontrol grubu*) “*bağımsız t testi*” sonuçlarına göre anlamlılığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kavram yanılgıları ön test sonuçlarına göre gruplar arasında *anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür* ($t = 4,160; p > 0.05$). Böylece, farklı

gruplar arasında ön test/son test çalışmalarına ait verilerin analizinde “*eşlenik çift t testi*”nin uygulanabilir olduğu görülmüştür. Bu çerçevede grupların düzeylerinin birbirine yakın olması objektif sonuçlar elde edilmesi açısından önem taşımaktadır. Yapılan istatistiksel çalışmalar sonucu deney ve kontrol grupları ön test verileri arasında herhangi bir grup lehine üstünlük tespit edilmediğinden dolayı Sosyal Bilgiler kavramlarına ait yanlışlıkların düzeylerini tespit etmek için gruplar arasında son test çalışmalarına yönelik program hazırlanmasında bir sakınca görülmemiştir. Grupların düzeylerinin birbirine yakın olması, objektif sonuçlar elde edilmesi açısından ayrı bir önem taşımaktadır.

Tablo 46. Kavram Yanılgıları Kontrol Grubu Öntest/Sontest Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sh	t testi		
					Sd	t	P
<i>Kontrol Ön Test</i>	51	15,57	5,331	,746	50	3,325	.000
<i>Kontrol Son Test</i>	51	17,84	5,331	,466			

* $P < 0.05$

Öğrencilerin öğrenme stillerine göre kavram yanılgılarını tespit etmek üzere “*eşleştirilmiş grup t testi*” ile yapılan çalışmayı tablo 46’da görmekteyiz. Öğrencilerin kavram yanılgılarına yönelik kontrol grubu ön test ve kontrol grubu son test verilerine göre; kavram yanılgılarının daha yüksek olduğu kontrol grubu son test öğrencileri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($t = 3,325$; $P < 0.05$). Buna göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test değerleri arasında son test lehine olumsuz yönde bir anlamlılığın görüldüğü, kavram yanılgıları açısından öğrenme stilleri programı uygulanmaksızın verilen eğitim sonunda öğrencilerde olumlu değişikliklerin görülmediği aksine kavram yanılgılarında artış görüldüğü gözlemlenmiştir.

Tablo 47. Kavram Yanılgıları Deney Grubu Öntest/Sontest Eşleştirilmiş Grup T Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sh	t testi		
					Sd	t	P
<i>Deney Grubu Ön Test</i>	51	16,43	3,087	,432	50	18,020	.000
<i>Deney Grubu Son Test</i>	51	9,29	3,895	,545			

*** $P < 0.05$**

Öğrenme stilleri programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin kavram yanılgılarının tespitine yönelik “*eşleştirilmiş grup t testi*” ile yapılan *ön test / son test* çalışması tablo 47’de görülmektedir. Öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgıları çerçevesinde *deney grubu ön test/son test* verilerine göre; kavram yanılgılarının daha yüksek çıktığı deney grubu ön test öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür ($t = 18,020$; $P < 0.05$). Buna göre; deney grubuna yönelik yapılan *öntest/sontest* çalışması doğrultusunda; öğrenme stilleri programı uygulanmayan öğrencilerin kavram yanılgıları ön test verilerinin daha yüksek çıktığı (20,43), uygulanan öğrenme stilleri programı sonunda yanılğı düzeylerinde *son testler* lehine olumlu yönde düşüş olduğu (9,29) anlaşılmıştır. Böylece; öğrenme stillerine göre verilen eğitim sonucunda deney grubunun kavram yanılgıları son test verilerinde görülen olumlu yöndeki düşüş ile “*öğrenme stilleri programı*”nın deney grubu öğrencileri açısından başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 48. Kavram Yanılgıları Deney/Kontrol Grupları Son Test Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ort. frk.	Sh	t testi		
					Sd	t	P
Kontrol Grubu Son Test	51	17,84	-5,235	,718	100	-7,295	.000
Deney Grubu Son Test	51	9,29	-5,235	,718	97,647	-7,295	

*** $P < 0.05$**

Tablo 48’de görüldüğü gibi öğrenme stili programı uygulanan deney grubu ile uygulanmayan kontrol grupları arasında son testler bakımından Levene’s testi ile iki dağılımın varyansları analiz edilmiş, bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Grupların (*deney/kontrol son test*) “*bağımsız t testi*” sonuçlarına göre anlamlılığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kavram yanılgılarına göre *son test değerleri* arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüş olup bu farklılık *kontrol grubu son test* yönündedir ($t = -7,295$; $P < 0.05$). Son testler açısından verilen kavramlara yönelik yanılgi düzeylerinde deney grubu lehine azalma tespit edilmiş (9,29), öğrenme stilleri programı uygulanmayan kontrol grubu öğrencilerinin yanılgi düzeylerinin ise olumsuz yönde daha yüksek olduğu (16,84) görülmüştür.

Buna göre uygulanan öğrenme stilleri programı sonunda deney grubu son testler açısından öğrencilerinin kavram yanılgılarında azalma suretiyle olumlu yönde değişiklikler görülmüş, deney grubuna uygulanan “öğrenme stilleri programı”nın öğrencilerin kavram yanılgılarının giderilmesine olumlu katkı sağladığı, program doğrultusunda verilen eğitimin ise başarılı olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Öğrenme stillerine göre verilen eğitimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarısını ve kavram yanılgılarına yönelik yanılgı düzeyleri ile bunların giderilmesindeki başarısı ele alınmış, bütün bu değişkenler üzerinde demografik değişkenlerin etkisi incelenmiştir.

1. Yapılan araştırmaya göre ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin işitsel, görsel ve hareketsele öğrenme stillerine sahip olduğu anlaşılmıştır. Öğrenme stilleri bakımından insanları görsel, işitsel, hareketsele olarak üç grupta toplayan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birini yapan Grinder'e göre her 30 kişiden 22'si (% 73) bu üç özelliğin ikisine, bazen de üçüne sahiptir. Görüldüğü gibi her insan, bunlardan biri ağırlıklı olmak üzere, ikisine ya da üçüne farklı derecelerde sahip olabilir (Boydak, 2001).

2. Araştırmanın deney/kontrol gruplarında yer alan ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında herhangi bir grup lehine anlamlı bir farklılaşma olmadığı, öğrenme stilleri bakımından araştırma gruplarının dağılımının homojen ve normal olduğu görülmüştür.

3. Araştırmada yer alan deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında sahip oldukları demografik değişkenler (*cinsiyet, yaş, veli eğitim düzeyi, veli mesleği*) açısından, herhangi bir grup lehine anlamlı bir farklılaşma olmadığı, demografik değişkenleri bakımından grupların dağılımının normal ve homojen olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; araştırma gruplarının düzeylerinin birbirine yakın olduğu, araştırma için deney ve kontrol grupları oluşturmanın herhangi bir sakınca oluşturmadığı, elde edilen sonuçların da objektiflik arzettiği söylenebilir.

4. Bu araştırmada, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile demografik değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, öğrencilerin öğrenme stillerinin, sahip oldukları demografik değişkenlerinin etkisinden bağımsız olduğu, öğrenme stillerine uygun yapılan eğitim etkinlikleri üzerinde demografik değişkenlerinin etkili olmadığı söylenebilir.

5. Öğrenme stillerine uygun yapılan eğitim etkinliklerinin öğrencilerin kavram öğrenmelerinde ve Sosyal Bilgiler başarılarında olumlu katkı sağlaması yanında öğrencilerin *demografik değişkenlerinin (cinsiyet, yaş, veli eğitim düzeyi, veli mesleği)* bu başarılar üzerinde herhangi bir etkiye sahip olup olmadığına bakıldığında aşağıdaki sonuçlarla karşılaşmaktayız.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere ait *cinsiyet ve yaş* değişkenlerinin kavram yanılgıları ve Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisine yönelik yapılan araştırmaya göre; öğrencilerin kavram yanılgıları ve Sosyal Bilgiler başarıları üzerinde, öğrenme stilleri programı uygulaması öncesi ön testler açısından herhangi bir grup lehine farklılaşmanın olmadığı, deney ve kontrol grupları arasındaki dağılımın normal, homojen ve grupların düzeylerinin eşit olduğu görülmüştür. Daha sonra yapılan son test çalışmasına göre; uygulanan öğrenme stilleri programının öğrencilerin kavram yanılgılarının giderilmesi ve Sosyal Bilgiler başarıları üzerinde etkili olduğu görülürken ortaya konan kavram öğrenme ve Sosyal Bilgiler başarılarının *cinsiyet ve yaş* değişkenlerinin etkisinden bağımsız olduğu anlaşılmıştır. Böylece elde edilen kazanımın öğrenme stilleri programına göre yapılan eğitim/öğretim etkinliklerinin başarısı olduğu söylenebilir.

Buna göre; öğrencilerin kavram öğrenme ve Sosyal Bilgiler başarıları üzerinde *cinsiyet ve yaş* değişkenlerinin etkili olmadığı yapılan çalışmalarla ortaya konmuş, öğrenme stilleri ile ilgili yapılan çalışmalarda *yaş ve cinsiyet* faktörüne göre farklılıkların olduğunu ortaya koyan araştırmalar (Woolfolk, 1993) olduğu gibi, birçok araştırmada da, öğrenme stilleri üzerinde *yaş ve cinsiyet* faktörünün etkili olmadığı (Jones, Reichard ve Mokhtari, 2003; Azizoğlu ve Çetin, 2009; Bulut, 1994; Şahin, 1997) tespit edilmiştir. Böylece bu araştırmada ortaya çıkan sonuçların gerek yerli gerekse yabancı araştırma sonuçlarıyla da paralellik taşıdığı görülmüştür.

Aynı şekilde bu araştırmaya göre; öğrencilerin kavram öğrenme ve Sosyal Bilgiler başarıları üzerinde *veli mesleği ve veli eğitim düzeyi* değişkenlerinin etkili olmadığı, elde edilen başarıların bu değişkenlerin etkisinden bağımsız olduğu saptanmıştır. Buna göre; öğrenci başarılarında ve öğrenmelerinde veli eğitim düzeyi ve meslek durumunun etkili olduğunu vurgulayan araştırmaların (Keith ve diğerleri, 1993; Biber, 2003) yanında, bu demografik değişkenlerin, çocuğun okulda kazandığı bilgi, beceri, tutum ve başarılarını etkilemediğini, elde edilen başarıların bu belirtilen

demografik değişkenlerin etkisinden bağısız olduğunu ortaya koyan araştırmalar da (Balli, Demo ve Wedman, 1998; Xu ve Corno, 2003) bulunmaktadır. Burada belirtilen araştırmalar tarafından da ortaya konan sonuçların, bu araştırma verileri ile paralellik taşıdığı, öğrencilerin kavram yanılgıları ve Sosyal Bilgiler başarılarını tespit etmeye yönelik yapılan bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu anlaşılmış, öğrencilerin kazanımlarının belirtilen bu demografik değişkenlerin etkisinden bağımsız, elde edilen kazanımın ise öğrenme stilleri programına göre yapılan eğitim/öğretim etkinliklerinin başarısı olduğu söylenebilir.

6. Kavram yanılgısı açısından öğrenme stilleri programı öncesi deney ve kontrol grupları düzeylerinin birbirine yakın olduğu, grupların homojen ve eşit dağıldığı görülmüştür. Daha sonra deney grubuna uygulanan öğrenme stilleri programı sonucunda öğrencilerin kavram yanılgılarında önemli gerileme olduğu gözlemlenirken programın uygulanmadığı kontrol grubunda önemli bir değişikliğin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, kavram yanılgıları açısından öğrenme stilleri programı uygulanan deney grubunun, programın uygulanmadığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu, öğrenme stillerine uygun yapılan eğitim etkinliklerinin öğrencilerin kavram öğrenme başarıları üzerinde olumlu etki gösterdiği anlaşılmıştır.

Wiegand ve Stiell (1996), kavramsal değişimi sağlamak için öğretim stratejilerinin kullanılmasının önemini vurgularken kavram yanılgılarının kaynaklarının, öğrencilerin edindikleri gözlemler, sahip oldukları kültür, kullandıkları dil ve aldıkları formal eğitim ile ilgili olduğunu, her öğrencinin yaşantısının farklı, bu nedenle kavram yanılgısının da farklı olabileceğini vurgulamıştır. Bu araştırmada, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, uygulanan program çerçevesinde farklı kazanımlar elde ettiği, kavram yanılgılarında deney grubu lehine meydana gelen azalmanın öğrencilerin elde ettiği kazanımlar dolayısıyla olabileceği sonucunu ortaya koymaktadır.

Bu nedenle, kavram öğretiminde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması, kavramların öğrencilerin zihinlerinde kalıcı olabilmesi açısından pekiştirici çalışmalar yapılması, diğer derslerle de kavramların öğretiminin desteklenmesi, konuların işlenmesinde ders kitabı ile sınırlı kalınmaması, kavramların öğretilmesinde güncel hayattan yararlanılması, kavram öğretiminde bilgi

eksikliği, öğretmenlerin sunuş biçimleri, öğrencilerin önceki deneyimleri ve düşünceleri, öğretim esnasında farklı örnekler üzerinde durularak öğrencilerin gereğinden az veya fazla genelleme yapmasını engelleme gibi unsurlar birçok araştırmacı tarafından (Percy, 1998; Uğurlu, 2005; Yazıcı ve Samancı, 2003; Coştu ve diğerleri, 2007) dile getirilmiştir.

Yine bununla birlikte öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğrenme düzeylerine yönelik yapılan bu çalışmaya göre; deney ve kontrol grupları ön test verilerine ait sonuçlarda herhangi bir grup lehine anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı, grupların dağılımının normal, homojen, düzeylerinin de eşit olduğu tespit edilmiş, buna göre düzeyleri eşit olan gruplar arasında son test çalışması yapmakta herhangi bir sakınca olmadığı anlaşılmıştır. Böylece deney ve kontrol grupları ile son test çalışması yapılmış, elde edilen verilere göre, gruplar arasında Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyleri açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

Buna göre; Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyleri açısından öğrenme stilleri programı uygulanan deney grubu başarısının programın uygulanmadığı kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu, öğrenme stillerine uygun yapılan eğitim etkinliklerinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarıları üzerinde olumlu etki gösterdiği anlaşılmıştır.

Güven (2003)'in yaptığı bir araştırmada; Sosyal Bilgiler dersi başarılarının düşük olduğu eğitim durumlarında bu dersin kimi öğrenciler tarafından seilmeyen, sıkıcı bir ders olarak ifade edildiği, öğrencilerde olumsuz tutumların oluşmasında ve yerleşmesinde onların öğrenme özelliklerinin dikkate alınmamasının etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinde, nitelikli öğrenme ortamlarının hazırlanmaması, öğrenme stratejilerinin yeterince dikkate alınmaması gibi nedenlerle de tam başarının sağlanması güçleşmekte, tutumların belirlenmesinde ve olumsuz tutumların değiştirilmesinde eğitimin önemli bir araç olduğu çeşitli kaynaklarda (Allport, 1935; Deveci, 2003; Güven, 2003) vurgulanmaktadır.

Bu araştırmada da ortaya konduğu gibi; bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmaksızın yapılan öğretimde, Sosyal Bilgiler başarılarının yeterli düzeyde olmadığı görülürken öğrenme stillerinin uygulandığı ve bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu, öğrencilerin aktif katılımlarının sağlandığı durumlarda

öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarılarında olumlu değişiklikler olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarılarında, öğrenme ortamlarını düzenlemenin ve öğretim stratejilerini öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alarak oluşturmanın, içerik seçimi kadar önemli olduğu, bütün bunları dikkate alarak oluşturulan eğitim ortamlarında daha başarılı bireylerin yetiştiği (Lambert ve Balderstone, 2000) ve öğrencilerin derse aktif katılımlarının sağlandığı ortamlarda öğrenme başarılarının daha kalıcı olduğu (Morgan, 1996) çeşitli kaynaklarla da dile getirilmiş olup kaynaklarda vurgulanan durumun, yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçlarla da paralellik taşıdığı görülmüştür.

Buna göre; sınıf ortamında ve öğretim etkinliklerinde zenginleştirilmiş farklı öğrenme etkinliklerinin ve tekniklerinin kullanılmasının, öğrenme stillerine uygun öğrenme stratejilerinden yararlanılmasının, öğrencilerin kavram yanılgılarının giderilmesinde ve Sosyal Bilgiler başarılarında olumlu bir etkiye sahip olduğu ve öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme etkinlikleri arasındaki uyumun, onların akademik başarılarını yükselttiği, öğrenme stiline uygunluğun, yalnızca başarı değil motivasyon, tutum ve katılımı da arttırdığı, kişinin tüm yaşamı süresince başarısını olumlu yönde etkilediği, öğrenme stillerine uygun ortamların olmaması ve teorik olarak ders işlenmesi durumunda ise konuların ve kavramların birbirine girdiği, çeşitli yerli/yabancı kaynaklarda (Miller, 1993; Hein ve Budny, 2000; Ergür, 1998; Bayraktar, 2000) vurgulanmış olup bütün bunların yapılan bu araştırmada ortaya çıkan sonuçları destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Öğrenme stillerine ilişkin algılamalar farklı olsa da öğrenme stiline, öğrenme üzerinde etkili olduğu konusunda yaygın görüşler vardır. Bu etki, yukarıda da belirtildiği gibi araştırma bulguları ile de kanıtlanmıştır.

Günümüzde bireysel farklılıkların ön plana çıktığı, öğrencilerin öğrenmekten zevk duydukları, onlara bilgiye ulaşma yollarının kazandırıldığı, yaparak yaşayarak öğrenme olanaklarının sunulduğu bir öğretim anlayışı hızla yaygınlaşmaktadır. Bu nedenle ülkemizde de son yıllarda benimsenen öğrenci merkezli, bireysel farklılıkların göz ardı edilmediği çağdaş eğitim yaklaşımlarının kullanılmaya başlanması, bu doğrultuda ciddi çalışmaların yapılması ve uygulanması önemli bir gelişmedir. Öğrencilerin aktif, kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları

ve bireysel özelliklerinin, güçlü ve zayıf yönlerinin dikkate alındığı bir öğrenme ortamının sağlanmasının daha başarılı sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu öneriler yapılmıştır.

5.2.1. Öğrenme Stilleri Açısından Öneriler;

Eğitim programları hazırlanırken öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik yapılmış araştırmalardan daha fazla yararlanılmalı, hazırlanan ders materyallerinin öğrenme stillerine uyumlu olmasına özen gösterilmelidir. Ayrıca uzmanlarca öğretmenlere, öğrencilerinin öğrenme stillerini, stil özelliklerine uygun öğrenme stratejilerini belirleme ve geliştirme konusunda hizmet-içi eğitim verilmelidir.

Rita ve Kenneth Dunn (1987)'ın da belirttiği öğretim ortamlarında kullanılan kaynaklar ve yaklaşımlardaki farklılıklar öğrenme stillerine göre düzenlenebilir. Buna göre; Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarıyı artırmak üzere, öğrencilerin öğrenme özellikleri açısından birbirinden farklılık gösterdiği gerçeğinden hareketle öğrenme stiline uygun olarak öğretim etkinlikleri düzenleme yoluna daha fazla gidilmeli, eğitim ortamları öğrencilerin öğrenme farklılıkları da göz önünde bulundurularak ona göre düzenlenmelidir. Ayrıca; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, dersi işlerken görsel ve işitsel araçlardan yararlanmaları faydalı olabilir. Çünkü bazı öğrenciler bilgiyi yansıtıcı gözlem yoluyla işleyen bireylerdir. Olayları gözlemlerken görsel araçlardan faydalanırlar.

Öğrencilere ders içinde olduğu kadar ders dışında da daha fazla fırsatlar verilmeli, onların kendini gerçekleştirmesinde öğrenme stillerinin önemi göz ardı edilmemeli, bireysel ve grup halinde çalışmasına imkân sağlanmalıdır. Öğretmenler, öğrencilere verilen çalışmaları arkadaşlarıyla tartışmalarına izin vermeli, konuların yerine göre dramatize edilerek işlenmesine, öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesine önem vermelidir. Çünkü Piaget'in de belirttiği gibi çocuk, kendi öğrenme sürecinin mimarıdır (Driver, 1989).

İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının kazanımlarını gerçekleştirmede araç olarak kullanılan ders kitaplarında ya da çalışma kitaplarında öğrenme stillerinin dikkate alındığı etkinlik yapraklarının öğrencinin ilgi ve dikkatini çekecek unsurlardan oluşması, bunun yanı sıra bu materyallerde öğrencilere etkili ve planlı çalışma teknikleri konusunda bilgiler verilmesi faydalı olabilir.

5.2.2. Kavram Yanılgılarının Giderilmesi Yönelik Öneriler;

Öğretmenleri, özellikle kavram öğretiminde, işbirlikli öğrenme yönteminde olduğu gibi tartışmalara ve grup çalışmalarına dayalı, öğrencilerin kavram öğrenme başarısını arttırıcı ve kolaylaştırıcı ayrıca öğrenciyi merkeze alarak onları bilginin keşfedicisi ve yapılandırıcısı konumuna sokan yöntemler geliştirmesi konusunda cesaretlendirmek ve bilgilendirmek, eğitimde niteliği yükseltmek açısından önemli olabilir. Bunun için başta öğretmenler olmak üzere tüm eğitimciler bilginin yapılandırılması konusunda düzenli aralıklarla bilgilendirilmelidir.

Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin, verdikleri çalışmalarda öğrencilerin konuyu zihinlerinde canlandırmalarına imkân sağlaması faydalı olabilir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, bir kavramı öğretmeden önce öğrencilerine o kavramla ilgili bir yaşantı sunmalıdırlar. Çünkü öğrenci kavramla kendisi arasında daha kolay ilişki kurar ve bu kavramı nerede, nasıl kullanacağına ilişkin bir anlayış oluşturur. Bunun için; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaşam biçimlerinden örnekler vererek Sosyal Bilgilerle ilgili kavramlar ile günlük yaşantı arasında ilinti kurması faydalı olabilir.

Öğrencilerin kavramlarla ilgili ön bilgileri ve kavram yanılgıları ortaya çıkarılmalı, yapılacak öğretim etkinlikleri ve çalışmaları elde edilen veriler göz önünde bulundurularak planlanmalıdır.

İşbirlikli öğrenme, etkili bir öğrenme stratejisi olan kavram haritalamanın etkililiğini arttırmaktadır. İşbirlikli öğrenmenin bu olumlu etkileri öğretmenlere açıklanmalı, öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme etkinliklerini kullanmaları konusunda teşvik edilmelidir. Öğretmenler, kavram haritası oluşturma konusunda eğitilmeli bunun için hizmet içi çalışmalar yapılmalıdır. Kavram haritaları, sınıf düzeyine uygun olarak gerektiğinde öğrencinin dikkatini çekecek nitelikte renklendirilerek veya resimlendirilerek yapılmalı, kavram haritalarına ders

kitaplarında yer verilmelidir. Ayrıca kavram haritalarının hazırlanmasında uzmanların tavsiyesinden yararlanılmalı, bu konuya önem verilmelidir. Ayrıca eğitim fakültesi öğrencilerinin kavram haritaları konusunda donanımlı olarak yetiştirilmesi, öğretmen adaylarının dersin konusuna göre kavram haritaları ile ilgili etkinlikleri planlayarak uygulama yapması, bu konuda yeterli eğitim verilmesi faydalı olabilir.

5.2.3. Sosyal Bilgiler Öğrenme Düzeyleri Yönünden Öneriler;

Öğretmenlerin Sosyal Bilgileri olumlu algılamaları, sevmeleri ve önem vermeleri sağlanmalı, fakültelerde materyal geliştirme ve Sosyal Bilgiler öğretimi dersinde öğretmen adayları uygulamalı olarak yetiştirilmelidir.

Öğretmenler, gerçek yaşamla iç içe olan Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerine ulaşma noktasında, öğrenciyi aktif duruma getirmeli, onları kendi öğrenmelerini sağlamaları için özellikle farklı materyaller hazırlamaları noktasında istekli duruma getirmeli, bu konuda öğrencilerin motivasyonlarını sürekli canlı tutmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme stillerini göz önünde bulundururken, onların oyunlarla, hamurlarla, deneylerle, gözlem ve araştırmalarla bilgiyi öğrenmekten zevk almalarını sağlamalı, onlara daha fazla sorumluluk ve özgüven bilinci kazandırmalıdır.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmaları onların akademik benlik kavramlarını yükseltebilir. Bu nedenle öğrencilere başarı duygusu tattırılmalı, öğrenme stratejileri öğretilmelidir. Böylece öğrenme stratejileri konusunda Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere daha fazla fırsatlar verilmelidir. Bruner (1960)'ın da belirttiği gibi öğretmen, öğretme işine öğrencilerin dikkatini çekecek, onları tahrik edecek konuları sunmakla başlamalıdır. Öğrenme unsurunun yapısını öğrenciler kendileri bulabilmelidir.

KAYNAKÇA

- Acharya, C. (2002). Learning Styles. *Cdtl Brief (Centre for Development of Teaching and Learning)*. 9(5), 6.
- Acun, İ. (2006). Bilgisayar Destekli Öğretim Uygulamaları. C. Öztürk (ed.), *Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 313–334). Ankara: PegemA.
- Açıkgöz, K. Ü. (1998). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2000). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adıgüzel, R. (2006). *Mitoz ve Mayoz Hücre Bölünmesi Konusundaki Kavram Yanılgılarının Tespiti ve Bu Konuda Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Çözüm Önerileri (Muğla İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Alaylıoğlu, R., ve Oğuzkan, A. F. (1976). *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*. Ankara: İnkılap ve Aka.
- Alkan, C. (2001). *Türk Milli Eğitim Sisteminin 2000’li yıllarda Yeniden Yapılanmasının Temel Esasları Eğitimde Yansımalar VI*. Ankara: H.H. Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi.
- Alıcıgüzel, İ. (1979). *İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevi.
- Alkan, C. (1997). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Akkayüz, E. (2003). *İlköğretim 4. Ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Kavram Haritası Hazırlama Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alaylıoğlu, R. ve Oğuzkan, A. F. (1976). *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*. Ankara: İnkılâp ve Aka.
- Alkan, C. (2001). *Türk Milli Eğitim Sisteminin 2000’li yıllarda Yeniden Yapılanmasının Temel Esasları Eğitimde Yansımalar VI*. Ankara: H.H. Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi.
- Alkan, C. (1997). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Allport, G. W. (1935). *Handbook of Social Psychology*. Worcester, Massachusetts:

Clark University Pres.

- Airasian, P. W. and Walsh, M. E. (1997). Constructivist cautions. *Phi Delta Kapan*, 78(6), 444- 449.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87, 37-47.
- Arslan, A. (2004). *Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Potansiyel Enerji Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Yapılandırmacı Öğretim Modeli İle Giderilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, M. M. ve Bayrakçı M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 100-107.
- Ausubel, D. P. and Robinson, F. G. (1969). *School learning: An introduction to educational psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Ata, B. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. C. Öztürk (Der.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 71-83). Ankara: PegemA.
- Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2006). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayas, A. (1996). Lise 1 Öğrencilerinin Buharlaşıma, Yoğunlaşma ve Kaynama Kavramlarını Anlama Seviyeleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ayas, A., Çepni, S., Johnson D. ve Turgut, M.F. (1997). *Fizik Öğretimi*. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları, Ankara: Bilkent.
- Ayas, A. P., Çepni, S., Akdeniz, A. R., Özmen, H., Yiğit, N. and Ayvaci, H. Ş. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi* (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (3. Baskı). İstanbul: ALFA Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Aydın S. (2007). *Geometrik Optik Konusundaki Kavram Yanılgılarının Kavramsal Değişim Metinleri İle Giderilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aydoğan, S., Güneş, B. ve Gülçiçek, Ç. (2003). Isı ve Sıcaklık Konusunda Kavram Yanılgıları. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 111-124.

- Aykaç, N. (2007). Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğretim Yöntemlerinin Kullanılmasının Öğrencilerin Derse Karşı Tutumuna, Erişi Düzeyine Ve Kalıcılığa Etkisi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 24–37
- Azar, A. (2001). Üniversite Öğrencilerinin Elektrik Konusundaki Kavram Yanılgılarının Analizi. *Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildirileri* (s. 345–348). İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Azizoğlu N. ve Çetin G. (2009). 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Fen Dersine Yönelik Tutumları Ve Motivasyonları Arasındaki İlişki, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1(17), 171–182
- Babadoğan, C. (1994). Öğrenme Stilleri ve Stratejileri Arasındaki İlişki. Kuram-Uygulama-Araştırma, Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Eğitim Programları ve Öğretim. *1.Eğitim Bilimleri Kongresi* (s.1056–1065). Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bahar, M. (2003). Biyoloji Eğitiminde Kavram Yanılgıları ve Kavram Değişim Stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 27–64.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeleri*. Ankara: PegemA.
- Balli, J. S., Demo, H. D. and Wedman, F. J. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47, 149–157.
- Başaran, İ. E. (1992). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başer, M. (1996). Effect Of Conceptual Change Instruction On Understanding Of Heat and Temperature Concepts And Science. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Ankara.
- Barras, R. (1984). Some Misconceptions And Misunderstandings Perpetuated By Teachers And Text Books Of Biology. *Journal Of Biology Education*, 16, 201–205.
- Bayraktar, Ş. (2000). *A Meta Analysis Study on the Effectiveness of Computer Assisted Instruction in Science Education*. Unpublished Doctoral Thesis, Ohio University, USA.

- Berthelot, R. J. (1982). *Learning Style of Females and Implications for Vocational – Technical Education, Final Report of Information Analyses*. Florida State Department of Education.
- Bennett, L. and Scholes R. (2001). Goals and attitudes related to technology use in a social studies method course. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* (Online serial), 1 (3) <http://www.citejournal.org/vol4/iss2/> Web adresinden 17 Aralık 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Berberoğlu, G. (1990). Kimyaya İlişkin Tutumların Ölçülmesi. *Eğitim Ve Bilim*, 76,16.
- Biber, K. (2003). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin, Ailelerinin Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Öğretmen Aile Etkileşimi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 360–373.
- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching Throught Constructive Alignment. *Higher Education*, 32, 347–364.
- Birkey, R. C. ve Romdan, J. J. (1995). *Adult Learning Styles and Preference for Technology Programs*. National University Research Institute. <http://www2.nu.edu/nuri/llconf/conf1995/birkey.html> Web Adresinden 13 Mart 2009 Tarihinde Edinilmiştir.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: M.E. B. Yayınları. (1998).
- Blosser, P. E. (1987). Science Misconceptions Research And Some Implications For The Teaching Of The Science To Elementary School Students. *ERIC/ISMEAC Science Education Digest*, 1, 12–15.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Beyaz.
- Briscoe, C. and Lamaster, S.U. (1991). Meaningful Learning in College Biology Through Concept Mapping, *The American Biology Teacher*, 53(4), 214–219.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brooks, J. G. and Brooks M.G. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, D. E. and Clement, J. (1992). Classroom Teaching And Experiments in Mechanics. R. Duit, F. Goldberg And H. Niedderer (Ed.), *Research in*

Physics Learning: Theoretical Issues And Empirical Studies. Germany: Institute For Science Education At The University Of Kiel.

- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instuktion.* Cambridge: Belkanp Pres.
- Butler, R. (1987). Task-Involving And Ego-Involving Properties Of Evaluation: Effects Of Different Feedback Conditions On Motivational Perceptions, Interest And Performance, *Journal Of Educational Psychology*, 78(4), 210–216.
- Bulut, S. (1994). *The Effects of Different Teaching Methods and Gendcr on Probabilitiy Achievement and Attitudes Toward Probability.* Unpublished Doctoral Thesis, ODTÜ (METU), Ankara.
- Buzan, T. (1976). *Use Both Sides of Your Brain.* New York: E. P. Dutton and Co.
- Büyükkaragöz, S., ve Çivi, C. (1997). *Genel Öğretim Metodları.* İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Byford, J. M. (2002). *A Phenomenological Study Of Middle School And High School Students' Perceptions Of Social Studies.* Unpublished Doctoral Thesis, The University Of Oklahoma.
- Can, B. T., Yaşadı, G., Sönmezer, D. ve Kesercioğlu, T. (2006). Fen öğretiminde kavram haritaları ve senaryolar kavram yanlışlarını giderebilir mi?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 133 – 146.
- Canpolat, N., Pınarbaşı, T., Bayrakçıken, S. ve Geban, Ö. (2004). Kimyadaki Bazı Yaygın Yanlış Kavramlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 135–146.
- Canpolat, N. (2002). *Kimyasal Denge ile İlgili Kavramların Anlaşılmasında Kavramsal Değişim Yaklaşımının Etkinliğinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Caine, D. (1997). Learning Style Based Teaching. <http://www.socialstudies.com/research/attitude/caine97.html> Web adresinden 10 Kasım 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Carroll, J. B. (1963). A Model of School Learning. *Teachers College Record*, 64, 723–733.
- Churchill, G. A. (1995). *Marketing Research Methodological Foundations* (6th edition). U.S.A.: The Dryden Pres.

- Chiodo, J. J. and Byford J. (2004). Do they really dislike sozcial studies? A study of middle school and high students. *Journal of Social Studies Research*, 28(1), 16–26.
- Coştu, B., Ayas, A., Ünal, S. (2007). Kavram Yanılgıları Ve Olası Nedenleri: Kaynama Kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 123–136.
- Collette, T. A. and Chiapetta, L. E. (1984). Science İnstruction In The Middle and Secondary Schools. *Times Mirror Mosby College Publishing*. Toronto: Santa Clara.
- Cooper, P. A. (1993). Paradigm Shifts İn Designed İnstruction: From Behaviorism To Cognitivism To Constructivism. *Educational Technology*, 33(5), 12–19.
- Corbin, S. S. (1997). Comparisons With Other Academic Subject And Selected Influences On High School Students' Attitudes Toward Social Studies. *Journal Of Social Studies Research*, 21(2), 13–18.
- Cullingford, C. (1990). *The nature of learning: Children, teachers, and curriculum*. London: Cassell.
- Cüceloglu, D. (1997). *İnsan Ve Davranışı* (7. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalık, M. ve Ayas, A. (2003). Çözeltilerde Kavram Başarı Testi Hazırlama ve Uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1–17.
- Çalık, M. (2003). *Farklı Öğrenim Seviyesindeki Öğrencilerin Çözeltilerle İlgili Kavramları Anlama Seviyelerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çaycı, B. (2007). *Kavram Öğreniminde Kavramsal Değişim Yaklaşımının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çepni, S., Ayvacı, H. Ş. ve Keleş, E. (2000). Sertifika Öğrencilerinin Fizik Kavramlarını Anlama Düzeyleri. *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. ve Turgut, M. F. (1997). *Kimya Öğretimi*, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları, Ankara: Bilkent.
- Çepni, S. (2005). *Kuramdan Uygulamaya fen ve Teknoloji Öğretimi* (4. Baskı). PegemA Yayıncılık.
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 11

- Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Çoştı, B. (2002). *Ortaöğretimin Farklı Seviyelerindeki Öğrencilerin Buharlaştırma, Yoğunlaştırma ve Kaynama Kavramlarını Anlama Düzeylerine İlişkin Bir Çalışma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çoştı, B., Karataş, F. Ö. ve Ayas, A. (2003). Kavram Öğretiminde Çalışma Yapraklarının Kullanılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 33–46.
- Çömek, A. (2003). *Fen Bilgisi Öğretiminde Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu Ünitesinin Bilgisayar Destekli Öğretim Materyalleri ile Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dalkıran, G. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin " İç Salgı Sistemi ve Sinir Sistemi" Konularındaki Kavram Yanılgılarının Kavramsal Değişim Stratejisi ile Giderilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- De Cecco, P. J. (1968). *The Psychology of Learning and Instruction: Educational Psychology*. New Jersey: Printice-Hall Inc.
- Deliveli, K. (2006). Yeni Türkçe Programı ve Birinci Sınıflarda Dil Becerilerinin Geliştirilmesi ve Kazanılmasında Yöntem Sorunu. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(332), 29.
- Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı* (2. Baskı). Ankara: PegemA.
- Demirkan, Ş. (2004). Lisans Programında Muhasebe Eğitiminin Kalitesini Artırma Yollarına İlişkin Bir Yaklaşım: Öğrenme Stilleri. http://www.isletme.istanbul.edu.tr/surekli_yayinlar/tmes2004/bildiri5.doc Web sitesinden 16 Aralık 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Demirci, M. P. ve Sarıkaya, M. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Isı ve Sıcaklık Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Yanılgıların Giderilmesinde Yapısalıcı Kuramın Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı Öğrenme. A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta Demokrasi* (s. 53–77). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

- Deveci, H. (2003). *The Effect of Problem Based Learning to Attitudes, Success and Retention in Social Studies*. Eskişehir: Anadolu University Publications.
- Doll, R. C. (1996). *Curriculum Improvement: Decision Making And Process*. Boston: Allyn And Bacon.
- Doğanay, A. (2002). Sosyal Bilgiler Öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Der.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 15–46). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dönmez, C. (2007). Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler Kavramları. http://w3.gazi.edu.tr/web/cdonmez/html/makale_10.html Web adresinden 25 Ocak 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Driver, R. and Easley, J. (1978). Pupils And Paradigms: A Review Of The Literature Related To Concept Development In Adolescent Science Students. *Studies in Science Education*, 5, 61–84.
- Driver, R. and Bell, B. (1986). Students' Thinking And The Learning Of Science: A Constructivist View. *School Science Review*, 67, 443–456
- Driver, R. (1985). *The Pupil As Scientist? Milton Keynes*. U.K: Open University Press.
- Doğanay, A. (2003). Öğretimde Kavram ve Genellemelerin Geliştirilmesi. C. Öztürk, D. Dilek (ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 227–255). Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Downs, R. M. and Stea, D. (1973). *Image and Environment: Cognitive Mapping and Spatial Behavior*. Chicago: Aldine.
- Doll, R. C. (1996). *Curriculum improvement: Decision making and process*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dunn, R. and Dunn, K. (1993). *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles Practical Approaches For Grades 7–12*. USA: Allyn And Bacon.
- Dunn, R. (1983). Can Students Identify Their Own Learning Styles?. *Educational Leadership*, 40(1), 60–62.
- Dunn, R. and Dunn K. (1987). Dispelling Outmoded Beliefs About Student Learning. *Educational Leadership*, 44 (3), 55–62.
- Dunn, R. S. and Dunn, K. (2002). The Dunn And Dunn Learning Style Model Of Instruction. <http://www.unc.edu/depts/ncpts/publications/learningstyles.html> Web adresinden 14 Kasım 2009 tarihinde edinilmiştir.

- Durmuş, S. (2001). Matematik Eğitime Oluşturmacı Yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 91–107.
- Dunn, R. and Beaudry, J. S. and Klavas, A. (1991). Öğrenme Stilleriyle İlgili Araştırmaların Taraması (C. Babadoğan, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 603–619.
- Dunn, R. S. and Dunn, K. (2002). The Dunn and Dunn learning style model of instruction. <http://www.unc.edu/depts/ncpts/publications/learningstyles.html> Web adresinden 14 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Dunn, R. and Griggs, S. A. (1998). "Hispanic-American Students and Learning Style". ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana EL. <http://www2.ed.gov/databases/ERICJDigests/ed393607.html> Web adresinden 19 Aralık 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Dunn, R. and Stevenson, J. M. (1997). Teaching Diverse Collage Students to Study Within a Learning Styles Prescription. *Collage Student Journal*, 31(3), 333–339.
- Duffy, T. M. and Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. D. H. Jonassen (Ed.). *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, NY: Mcmillan Library Reference.
- Ehreman, M. and Oxford, R. (1990). Adult Language Learning Styles In An Intensive Setting. *Modern Language Journal*, 74, 38–42.
- Elçi, A. N. (2008). Öğrenme Stillerine Uygun Olarak Seçilen Öğrenme Yöntemlerinin Öğrencinin Başarısına, Matematiğe Yönelik Tutumuna Ve Kaygısına Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekici, G. (2003). Öğrenme Stiline dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri. Ankara: Gazi.
- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim Ve Bilim*, 29(131), 50–60.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eren, A. (2002). *Fen, Sosyal ve Eğitim Bilimi Alanlarında Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Gelişim Öğrenme-Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.

- Ergin, T., Karaca, N. ve Tangil, D. (2004). Bireysel Farklılıkları Oluşturan Temel Bilişsel Süreçlerin Akademik Başarı ile ilişkisi. *MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu Bildirisi* (1-10).
- Ergür, D. O. (1998). *Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: H.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersoy, S. (2003). *İlköğretim 6.,7.,8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Eryılmaz, A. ve Tatlı, A. (1999). ODTÜ Öğrencilerinin Mekanik Konusundaki Kavram Yanılgıları. *III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu* (s.103-108). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Eryılmaz, A. ve Sürmeli, E. (2002). Üç-Aşamalı Sorularla Öğrencilerin Isı ve Sıcaklık Konularındaki Kavram Yanılgılarının Ölçülmesi (Özet Kitabı). *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* (s.110). Ankara: ODTÜ.
- Faretti, P. ve Okolo, M. C. (1996). Authenticity in Learning: Multimedia Design Projects in The Social Studies for Students With Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(5), 450-460.
- Feher, E. (1990). Interactive Museum Exhibits as Tools for Learning: Explorations with Light. *International Journal of Science Education*, 12, 35-49.
- Felder, R. M. (1996). Matters of Style. *ASEE Prism*, 6(4),8-23. <http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-Prism.html>. Web adresinden 19 Mayıs 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Felder, R. M. ve Henriques E. R. (1995). Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, 28(1),21-31.
- Felder, R. M. ve Silverman L. (1998). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engineering Education*, 78 (7), 674-681.
- Fender, G. (1998). *Öğrenmenin ABC'si* (O. Akınhay, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2006). Öğretmenlerde ve Öğrencilerde, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması Nedir?. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1),1-26.

- Ferguson, O. W. (1993). The Effects Of Different Instructional Types On Academic Achievement In World History And Student Attitude Toward Social Studies. <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/9402529> Web adresinden 08 Aralık 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitimi Giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fidan, N. (1996). *Eğitim Psikolojisi: Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fleming, N. D. and Bonwell C.C. (2001). *How do I Learn Best, Version 3,0, A Students' Guide to Improved Learning*. New Zealand: Published by the Authors, Christchurch.
- Fleming, N. D. and Mills, C. (1992). Not Another Inventory. Rather a Catalyst for Retlection. *From To Improve the Academy*, (11),137.
- Freeman, E. and Lestik, L. (1988). Recreating the Past: Historical Fiction in the Social Studies Curriculum. *Elementary School Journal*, 88(14), 329–337.
- Gagne, R. and Driscoll, M. (1988). *Essentials of Learning for Instruction* (2th Ed.). NJ: Prentice-Hall.
- Gagne, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction* (4th Ed.). New York: Holt, Rinehart veWinston.
- Gagnon, G. W. and Collay, M. (2001). *Designing for learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc. <http://www.prainbow.com7cld/cldp.html> Web adresinden 11 Nisan 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Glaser, R. (1966). Variables in Discovery Learning. L. S. Shulman, E. R. Keislar (Edit.), *Learning by Discovery: A Critical Appraisal* (s. 13–26). Chicago: Rand McNally.
- Geban, Ö. ve Bilgin, İ. (2001). Benzeşim (analoji) Yöntemi kullanılarak Lise 2.Sınıf Öğrencilerinin Kimyasal Denge Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesi. *Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Gedik, E., Ertepinar, H. ve Geban, Ö. (2002). Lise Öğrencilerinin Elektrokimya Konusundaki Kavramları Anlamalarında Kavramsal Değişim Yaklaşımına Dayalı Gösteri Yönteminin Etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildirileri*. Ankara: ODTÜ Kongre ve Kültür Merkezi.
- Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum Ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi*.

Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: D. E. Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Gentner, D. and Holyoak, K. J. (1997). Reasoning and Learning by Analogy. *American Psychologist*, 52(1), 32–34.
- Gilbert, J. K., Osborne, R. J. and Fensham, P. J. (1982). Children's Science and Its Consequences for Teaching. *Science Education*, 66(4), 623–633.
- Given, B. K. (1996). Learning Styles; A Synthesized Model. *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, 21, 11- 44.
- Gobert, J. D. and Clement, J. J. (2001). Effects of Student Generated Diagrams Versus Student Generated Summaries On Conceptual Understanding of Causal And Dynamic Knowledge in Plate Tectonics. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(1), 39–53.
- Gökçe, B. (2004). *Toplumsal bilimlerde araştırma* (4. baskı). Ankara: Savaş.
- Gömleksiz, M. N ve Kan, A. Ü. (2006). Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Kazandırmadaki Etkililiğinin Belirlenmesi (Diyarbakır İli Örneği). 15. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Muğla Üniversitesi.
- Gregorc, A. F. (1979). *Learning/teaching styles: Their nature and effect. In Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Gregorc, A. F. (1984) *Gregorc Style Delineator: Development, Technical and Administrative Manual*. Maynard, MS: Gabriel Systems, Inc.
- Griffin, M. (2003). Application of Constructivism Erath Science. <http://www.goo.sunysb.edu/lig/conferences/abstracts> Web adresinden 22 Mayıs 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Gropper, G. L. (1987). A Lesson Based On A Behavioral Approach to Instructional Design. C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional Theories in Action. Lessons Illustrating Selected Theories And Models* (s. 45–112). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gropper, G. L. (1983). A Behavioral Approach to Instructional Prescription. C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional Design Theories And Models: An Overview Of Their Current Status* (s.101–161). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guastello, E. F. (1998). *Reliability and Concurrent Validity of Global Learning Style Assessment for Elementary School Students (Grade 2–5)*. Unpublished Doctoral Thesis. USA: St. John's University.

- Gunstone, R. F., Mitchell, I.J. and The Monash Children's Group (1988). Two teaching strategies for considering children's science. *The Yearbook of the International Council of Associations of Science Education*, 1,12.
- Güngördü, E. (2001). *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürdal, A., Şahin, F. ve Çağlar, A. (2001). *Fen Eğitimi (İlkeler, Stratejiler ve Yöntemler)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Güven, B. (2003). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Alan Bağımlılık-Alan Bağımsızlık Bilişsel Stil Boyutlarına Uygun Olarak Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Tutumlar Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, B. ve Güven, S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Metafor Oluşturma Becerilerine İlişkin Nicel Bir İnceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2),503–512.
- Hall, R. H. (2006) Constructivist Theory. http://web.umn.edu/~rhall/ed_psych/constructivism.html Web adresinden 03 Aralık 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Halloun, I. A. and Hestenes, D. (1987). Modelling Instruction in Mechanics. *American Journal of Physics*, 55,455–460.
- Hamurcu, H. (2002). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (s. 23). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Hansberry, L. and Wally Moroz. (2001). Male and Female Students' Attitudes toward Social Studies- A Case Study. *Australian Association for Research in Education Conference*, Western Australia: Crossing Borders: New Frontiers for Educational Research 2 to 6.
- Haslam, F. and Treagust, D. F. (1987). Diagnosing Secondary Students' Misconceptions Of Photosynthesis And Respiration in Plants Using A Two-Tier Multiple Choice Instrument. *Journal Of Biological Education*, 21(3), 203–211.
- Heath, A. C. (1983). Testing Hypotheses About Direction of Causation Using Cross-Sectional Family Data. *Behavior Genetics*, 23(1).
- Hein, T. L. and Budny, D. D. (2000). Teaching to students' learning styles: approaches that work", *Frontiers in Education Conference*. San Juan, Puerto Rico.

- Hesapcioğlu, M. (2001). Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Der.), *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistem* (s. 39–80). İstanbul: Sedar Yayınları.
- Hızal, A. (1983). *Uzaktan Öğretim Süreçleri ve Yazılı Gereçler*. Ankara: A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Hulse, H. S., Dees, J. and Egeth, H. (1975). *The Educational Psychology of Learning*. USA: McGraw Hill. Book Company.
- Hunt, D. E. (1979). *Learning Style and Student Needs: An Introduction to Conceptual Level, Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. VA: National Association of Secondary School.
- Hynd, C. and Alvermann, D.E. (1986b). The Role of Refutation Text in Overcoming Diffuculty With Science Concepts. *Journal of Reading*, 29(5), 440–446.
- Inbar, D. E. (1996). The Free Educational Prison: Metaphors and Images. *Educational Research*, 38(1), 77–92.
- Irvine, J. J. and D. E. York. (1995). Learning Styles and Culturally Diverse Students: A Literature Review. Ed: James A. Banks. *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Simon and Schuster Macmillan.
- James, W. B. and Gabrait M. W. (1985). Perceptual Learning Styles: Implications and Techniques For The Practitioner. *Lifelong Learning*, 74, 128–130.
- Jansen J. D. (2004). Changes and continuities in South Africa's Higher Education System, 1994–2004. L. Chisholm (ed.), *Changing Class: Education and Social Change In Post-Apartheid South Africa* (s. 293–314). Pretoria: Human Sciences Research Council Pres.
- Jensen, E. (1998). *Teaching With The Brain in Mind*. Virginia: ASCD.
- Jones, C., Reichard, C. and Mokhtari, K. (2003). ‘Are Students’ Learning Styles Discipline Specific?’. *Community College Journal of Research and Practice*, 27, 363–375.
- Jonassen D. H., Peck, K. L. and Wilson, B. G. (1999). *Learning With Technology: A Constructivist Perspective*. New Jersey: Prentice Hall.
- Jonassen, D. H, (1991a). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?. *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5–14.

- Jonassen, D. H. (1991b). Context is everything. *Educational Technology*, 31(6), 35–37.
- Jonassen, D. H. (1988). Integrating Learning Strategies into Courseware to Facilitate Deeper Processing. D. H. Jonassen (Ed.), *Instructional Designs For Microcomputer Courseware* (s. 151–181). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jung C. (1977). *Jung on Synchronicity and the Paranormal: Key Readings*. London: Routledge.
- Kabapınar, Y. (2006). Yeni Öğrenme Anlayışının Işığında Sosyal Bilgiler Ders Kitapları. C. Öztürk (Der.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 335–367). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kadayıfçı, O. (1998). *Lise Kimya Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitimin Kimya Başarısına Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kaptan, F. (1999). *Fen Bilgisi Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). *İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi. İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı*. Ankara: MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2005). *Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama*, Ankara: Anı.
- Karakuyu, Y. (2006). *Lise ve Dengi Okul Öğrencilerinin Isı Ve Sıcaklık Öğreniminde Karşılaştığı Kavram Yanılgıları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, O. N. ve Ebenezer, J. (2003). A Longitudinal Study Of The Effects Of Concept Mapping and Vee Diagramming on Senior University Students' Achievement, Attitudes and Perceptions in The Science Laboratory. *Annual Conference of the National Association For Research in Science Teaching*, Philadelphia: PA.
- Kaya, O. N. (2003). Fen Eğitiminde Alternatif Bir Değerlendirme Yolu: Kavram Haritaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 265–271.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitim Psikolojisi, Kuram Ve İlkelerden Uygulamaya*. Ankara: Kazancı Matbaa.
- Kearney, M. and Treagust, D.F. (2001). Constructivism as a Referent in the Design and Development of a Computer Program which Uses Interactive Digital

Video to Enhance Learning in Physics. *Australian Journal of Educational Technology*, 17(1), 64–79.

- Keefe, J. W. (1979). *Learning Style: An Overview in Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Program*. U.S.A Reston. VA: National Association of Secondary School Principals.
- Keefe, J. W. (1991). *Learning Style, Cognitive and Thinking Skills*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Keefe, J. and Ferrell, B. (1990). Developing a defensible style paradigm. *Educational Leadership*, 48(2), 57–61.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Troutman, G. M., Bickley, P., Trivette, P. S., and Singh, K. (1993). Does Parental Involvement Affect Eighth Grade Student Achievement? Structural Analysis Of National Data. *School Psychology Review*, 22, 474–496.
- Kılıç, G. B. (2001). Oluşturmacı Fen Öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1) 7–22.
- Kırkıç, K. A. (2000). *Tam Öğrenme Metodunun Kimya Öğrencilerinin Başarı ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koray, Ö. ve Bal, Ş. (2002). Fen Öğretiminde Kavram Yanılgıları ve Kavramsal Değişim Stratejisi. *G.Ü. Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 83–90.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Koray, Ö. ve Bal, Ş. (2002). Fen Öğretiminde Kavram Yanılgıları ve Kavramsal Değişim Stratejisi. *G.Ü. Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 83–90.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2005). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 174–180.
- Koray, Ö. ve Tatar, N. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Kütle ve Ağırlık İle İlgili Kavram Yanılgıları ve Bu Yanılgıların 6., 7. ve 8. Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1):187 – 198.
- Köseoğlu, F. ve Kavak, N. (2001). Fen Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 139–148.

- Kraus, S. J. (1990). Attitudes and the prediction of behavior: A meta-analysis. *Paper resented at the Annual Convention of the American Psychological Association*, Boston.
- Kurtuluş, K. (1996). *Pazarlama Araştırmaları* (6. baskı). İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2003a). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Lakoff, G. and M. Johnson (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.
- Lambert, D. and Balderstone, D. (2000). *Learning to Teach Geography in The Secondary School A Companion to School Experience*. London: Routledge.
- Liew, C. W. (1995). A Predict-Observe-Explain Teaching Squence For Learning About Students, Understanding of Heat And Expansion of Liquids. *Australian Science Teachers Journal*, 41(1), 68–72.
- Lillie, D. L. (1998). *The Dunn and Dunn Learning Style Model of Instruction. The University of North Carolina at Chapel Hill*. <http://www.unc.edu/depis/ncpts/publications/learnstyles.html> Web adresinden 07 Kasım 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Linder, C. J. (1993). A Challenge to conceptual change. *Science Education*, 77, 293 – 300.
- Lumpe, A. T. and Staver, J. R. (1995). Peer Collaboration And Concept Development: Learning About Photosynthesis. *Journal Of Research in Science Teaching*, 32(1), 71–98.
- Martorella, P. H. (1986), Teaching Concepts. M.C. James (Edit.), *Classroom Teaching Skills*. USA: Healty and Company.
- Marioni, C. (1989). Aspect of Student's Understanding in Classroom Setting: Case Studies on Motion and Intertia. *Physics Education*, 24, 273 – 277.
- McCarthy, B. (1987). *The 4MAT System: Teaching to Learning Styles with Right/Left Mode Techniques*. Barrington: Excel, Inc.
- McCarthy, B. (2000). *About Teaching 4MAT in the Classroom*. Wauconda, IL: About Learning, Inc.
- McMillan, J. H. and Schumacher, S. (1997). *Research in Education* (4th Edition). United States: Addison Wesley Company.
- McKay, C. L. (1999). *Metaphors As a Teaching Tool*. Unpublished Doctoral Thesis, Claremont Graduate University.

- MEB (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*. İstanbul: Devlet Kitapları.
- MEB. (2006). *Temel Eğitime Destek Programı Çerçevesinde Hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Raporu*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*, İstanbul: MEB.
- Meriç, G. (2001). *İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mol Kavramı Konusundaki Kavram Yanılgılarının Tespiti Ve Konunun Öğretimine İlişkin Öneriler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Miller, T. R. (1993). Costs and Functional Consequences of U.S. Roadway Crashes. *Accident Analysis and Prevention*, 25(5), 593–607.
- Miller, M., Mutton, C. and Williams, B. F. (1993). Collaborative Experiences For NICU And Early Childhood Education Personnel. *Neonatal Network*, 12(7), 37- 42.
- Morgil, İ. ve Yılmaz, A. (2001). Kimya Eğitiminde Farklı Madde Türlerinin Psikometrik Özellikleri ve Öğrenci Başarısı Bakımından Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 111–116
- Morrow, M. (1993). Attitudes Toward Social Studies. http://www.aare.edu.au/93/morrow_93157.txt. Web adresinden 1 Şubat 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Morris, S. and McCarthy, B. (1990). 4MAT in Action II: Sample Lesson Plans for Use with the 4MAT System. Barrington: Excel, Inc.
- Moris, L.L. and Fitz Gibbon, C.T. (1998). *Hedef ve hedef davranışlarla nasıl başederiz?* (T. Gürkan ve D. Gözütok, Çev.). Ankara: PegemA.
- Morrow, M. (1997). Students' attitudes towards social studies. <http://www.aare.edu.au/97/Morrow301.html> Web adresinden 13 Kasım 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Morgan, J. (1996). *What a Carve Up! New Times for Geography Teaching*. Geography in Education, Viewpoints on Teaching and Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muğaloğlu, E. Z. (2001). *Radical Constructivism in Science Education*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Felsefe Anabilim Dalı.

- Nakhleh, M.B. (1992). Why Some Students Don't Learn Chemistry. *Journal Of Chemical Education*, 69, 191–196.
- Nakiboğlu, C. ve Bülbül, B. (2000). Ortaöğretim Kimya Derslerinde Yapısalcı (Constructivist) Öğrenme Kuramı Çerçevesinde “Çekirdek Kimyası” Ünitesinin Öğretimi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 76 – 87.
- NCSS (1993). *The Social Studies Professional: National Council for the Social Studies*. Washington: DC.
- Newman, B. I. (1994). *The Marketing of the Presedent: Political Marketing as Campaign Strategy*. Thousand Oaks. California: Sage Publications.
- Newmann, F. and Wehlage, G. (1993). Five standards of authentic instruction. *Educational Leadership* 50(7), 146–153.
- Novak, J.D. (1990). Concept Mapping: A Useful Tool for Science Education. *Journal Of Research in Science Teaching*, 27(10), 937–949.
- Ongun, E. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Isı ve Sıcaklık Konusundaki Kavram Yanılgıları ile Motivasyon ve Bilişsel Stilleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ormrod, J. E. (1990). *Human Learning*. Colombus: Merrill Publishing Company.
- Osborne, R. J. and Wittrock, M. C. (1983). Learning Science: A Generative Process. *Science Education*, 67(4), 489–508.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme Stilleri İle Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Önen, F. (2005). *İlköğretimde Basınç Konusunda Öğrencilerin Sahip Olduğu Kavram Yanılgılarının Yapılandırıcı Yaklaşımla Giderilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ös, S. (2006). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Fen Bilgisi Müfredatındaki Biyoloji Kavramlarının Anlaşılma Düzeyinin Tespit Edilmesi ve Anlaşılma Nedenlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özbek, R. (2004). *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Ders Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özçelik, D. A. (1997). *Test Hazırlama Kılavuzu* (Genişletilmiş Üçüncü Baskı). Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Özden, Y. (2000). *Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler* (3. Baskı). Ankara: PegemA.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve Öğretme* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Özer, B. (1998). Eğitim Bilimlerinde Yenilikler. A. Hakan (Ed.), *Öğrenmeyi Öğretme* (s.147–162), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özer, B. (2001). *Bilgi İşleme Kuramı. Gelişim ve Öğrenme*. G. Can (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Geban, Ö. (2001). Ekoloji Konularındaki Kavram Yanılgılarının Kavramsal Değişim Metinleri İle Giderilmesi (Özet Kitabı). *Yeni Bin Yılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu* (s. 191–193). İstanbul: Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinler Arası Bir Bakış. C. Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (Yapılandırmacı Bir Yaklaşım)* (s.21–50), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, C. ve Baysal N. (1999). İlköğretim 4–5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumu, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 13–21
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebî Ürünler ve Yazılı Materyaller*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Pacztar, J. (1997). Programlı Öğretim Kuramları ve Uygulaması (A. Hızal, Çev.) Ankara: A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Palmquist, R. A. (2001). Cognitive Style and Users, Metaphors For the Web: An Exploratory Study. *Journal of Academic Librarianship*, 27, 1.
- Paykoç, F. (1994). Tarih Öğretiminde Duyuşsal Alanın Rolü (Özet Kitabı). *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları Sempozyumu*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Peker, M., Mirasyedioğlu S. ve Yalın H. İ. (2003). Öğrenme Stillerine Dayalı Matematik Öğretimi. *Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, 1(4), 371–384.
- Peker, M. (2003). Kolb Öğrenme Stili Modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 185–192.

- Percy, J. R. (1998). Astronomy Education: An International Perspective. *Astrophysics and Space Science*, 258, 347–355.
- Perkins, D. N. (1999). The Constructivist Classroom, The Many Faces of Costructivism. *Educational Leadership*, 11, 6–11.
- Piaget, J. P. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Posner, G., Strike, K., Hewson, D. and Gertzog, W. (1982). Accommodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change. *Science Education*, 66(2), 211–227.
- Regis, A., Albertazzi, P.G. and Roletto, E. (1996). Concept Maps in Chemistry Education. *Journal of Chemical Education*, 73(11), 1084–1088.
- Reigeluth, C. M. (1983). Instructional Design: What is it And Why is it?. C. M. Reigeluth (Edit.), *Instructional Design Theories and Models: An Overview Of Their Current Status* (p. 3–36). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Resnick, L. B. (1989). Developing Mathematical Knowledge. *American Psychologist*, 44, 162–169.
- Riche, R. D. (2000). Strategies for Assisting Students Overcome Their Misconceptions in High School Physics. *Memorial University of Newfoundland Education*, 6390.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn*. Columbus: Bell, Howell Company.
- Ruiz-Primo, M. A. and Shavelson, R. J. (1996). Problems and Issues in The Concept Maps in Science Assessment. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 569–600.
- Saban, A. (2002). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Saban, A. (2000). Öğrenme Öğretme Süreci. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281–326.
- Sabancılar, H. (2006). *Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Dairesel Hareket Konusundaki Kavram Yanılgıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saylor, J. G., Alexander, W.M. and Lewis, A.J. (1981). *Curriculum Planning For Better-Teaching And Learning* (4th Ed.). New York: Holt, Rinehats and Winston.

- Saracaloğlu, A. S. (1992). Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimine İlişkin Sorunlar. *Eğitim-İş*, 18, 15–18.
- Saracaloğlu A. S. ve Kaşlı, A. F. (2001). Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları İle Başarıları Arasındaki İlişki. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1), 110–126.
- Scarcella, R. (1990). *Teaching Language Minority Students in The Multicultural Classroom*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Yönelik Tutumları. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi- Bildirileri* (S. 413–423). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Semerçi Ç. ve Semerci N. (2001). Oluşturmacılık ve Eleştirel Düşünce. *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Sencar, S. ve Eryılmaz, A. (2002). Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Basit Elektrik Devreleri Konusuna İlişkin Kavram Yanılgıları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildirileri* (s.577–582). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Sencer, M. (1989). *Toplum Bilimlerinde Yöntem* (3.Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Senemoğlu, N. (1987). Tam Öğrenme Modeli-Yararları ve Sınırlılıkları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 5, 11–12.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Slavin, R. E. (1988). *Educational Psychology: Theory into Practice* (2th Ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton Century-Crofts.
- Sills-Briegel, T. and Camp, D. (2001). Using Literature To Explore Social Issues. *Clearing House*, 74(5), 280.
- Smerdan, B. A. and Burkam, D. T. (1999). Access to Constructivist and Didactic Teaching: Who Gets it? Where is it Practiced?. *Teachers Collage Record*, 101(1), 5–34.
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme Stratejileri: Teorik Boyutları, Araştırma Bulguları ve Uygulama İçin Ortaya Koyduğu Sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 31–39.

- Sönmez, V. (1994). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara: Pegem Yayınları.
- Sönmez, V. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, M. ve diğerleri (2004). İlköğretim 2. Kademe Fen Bilgisi Derslerinde Akademik Başarıyı Yordamada Öğrencilerin Öğrenme Strateji, Stil ve Tutumlarının Etkisi. *XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri* (s.1573–1588). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Stavy. R. and Tirosh, D. (1993). When Analogy is Perceived as Such. *Journal of Research in Science Teaching*. 30, 1229–1239.
- Stepich, D. A., Newby, T. and James, D. (1996). *Insructional Technology For Teaching and Learning*. New Jersey: Printice Hall.
- Stepans, J. (1994). Targeting Students' Science Misconceptions: *Physical Science Concepts Using The Conceptual Change Model*. Riverview, Florida: Idea Factory, Inc.
- Swift, G. W. (1993). *Effects Of A Childrens' Book And A Traditional Texbook On Thirdgrade Students' Achievement And Attitudes Toward Social Studies*. Unpublished Doctoral Thesis, Oklahoma University.
- Şahin, T. Y. (1997). *İlkokul Sosyal Bilgiler Ve Matematik Dersinde Denk Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Sıklığının Öğrenme Düzeyi ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Şahin, T. Y. ve Yıldırım, S. (1999). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Anı Yayıncılık,.
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim Dergisi*, 5,58 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/sahin.htm> Web adresinden 17 Aralık 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Bakış. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 133.
- Şimşek, N. (2002). *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şimşek, H.(1997). *Paradigmalar Savaşı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Şimşek, A. (2006). *İlköğretim Öğrencileri Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi ve Öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Tao, P. K. and Gunstone, R. F. (1999). *The Process Of Conceptual Change in Force And Motion During Computer Supported Physics Instruction. Journal Of Research in Science Teaching*, (36), 859 – 882.
- Taşdemir, M. (2000). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Taylor, A. K. and Kowalski, P. (2004). Naive Psychological Science: The Prevalence, Strength, And Sources Of Misconceptions. *The Psychological Record*, 54, 15–25.
- Taylor, W. (1984). *Metaphors of Education*. London: Heineman Educational Books Ltd.
- Tekışık, H. H. (2002). Öğrenme-Öğretme Stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 289, 1–8.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: TPD Yayınları.
- Titiz, M. T. (2001). *Ezbersiz Eğitim Yol Haritası*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tobin, K. and Tippins, D. (1993). Constructivism As A Referent For Teaching And Learning. K. Tobin (Ed.), *The Practice Of Constructivism in Science Education*, (s.3–22). Washington: AAA Pres.
- T.T.K.B. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Treagust, D. F. (1988). Development And Use Of Diagnostic Tests To Evaluate Student's Misconceptions in Science. *Journal Of Biological Education*, 10(2), 159–169.
- Tuzcu, G. (2004). Eğitimin Finansman Gerekleri ve Boyutları. *Milli Eğitim*, 163, 55–70.
- Tuzcu, G. (2004). Eğitimin Finansman Gerekleri ve Boyutları. *Milli Eğitim*, 163, 55–70.
- Tynjala, P. (1999). Towards Expert Knowledge? A Comparison Between A Constructivist And A Traditional Learning Environment in The University. *International Journal Of Educational Research*, 31(5), 357- 442.
- Tytler, R. (1998). The Nature Of Students' Informal Science Conceptions. *International Journal Of Science Education*, 20(8), 901–927.
- Uğurlu, N. B. (2005). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dünya ve Evren Konusu İle İlgili Kavram Yanılgıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 229–246.

- Uğurlu, C. T. (2009). İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı İle İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 103–114.
- Uşun, S. (2000). Dünyada ve Türkiye'de Bilgisayar Destekli Öğretim. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi* (3. Baskı). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ünal, S. (2003). *Lise 1 ve Lise 3 Öğrencilerinin Kimyasal Bağlar Konusundaki Kavramları Anlama Seviyelerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Vadeboncoeur, J. A. and Torres, M. N. (2003). Constructing And Reconstructing Teaching Roles: A Focus On Generative And Dichotomies. *Discourse: Studies in The Cultural Politics Of Education*, 24(1), 87–103.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme, Teori Ve Teknikler* (6. Baskı). Ankara: Alkım.
- Varış, F. (1988). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: A.Ü. E.B.F. Yayınları.
- Von Glasersfeld, E. (1993). Questions And Answers About Radical Constructivism. K. Tobin (Ed.), *The Practice Of Constructivism In Science Education* (p. 23–38). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Von Glasersfeld, E. (1995). *A Constructivist Approach to Teaching*. J. Gale and P. Steffe (Eds.), *Constructivism in Education*, (s. 3–15). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Yalın, H. İ. (2000). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yanpar, T. (2005). Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturmacı Yaklaşımda Öğrencilerin Etkinlik Dosyalarını Yordayan Değişkenler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 513–526.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8 (2), 68–75.
- Yazıcı, H. ve Samancı, O. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Ders Konuları ile İlgili Bazı Kavramları Anlama Düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, 83–90.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, İ. (2000). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Işık Ünitesindeki Kavram Yanılgıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, K. ve Şeker, M. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları (Özet Kitabı). *Fen, Sosyal ve Çevre Eğitiminde Son Gelişmeler Sempozyumu* (s.49). Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Yılmaz, K. (2009). Lisans Düzeyinde Sosyal Bilgiler Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri: Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 31–53
- Yip, D. Y. (2001). Promoting The Development Of A Conceptual Change Model Of Science Instruction In Prospective Secondary Biology Teachers. *International Journal Of Science Education*, 23(7), 755–770.
- Yürük, N., Çakır, Ö.S. ve Geban, Ö. (2000). Kavramsal Değişim Yaklaşımının Hücre Solunum Konusunda Lise Öğrencilerinin Biyoloji Dersine Karşı Tutumlarına Etkisi (Özet Kitabı). *IV Fen Bilimleri Eğitim Kongresi* (s.5). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilişsel Bağlamda Bilgiyi Oluşturmaya Katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 39–67.
- Zembat, R., Şahin, F., Çağlar, S. ve Polat, Ö. (1999). Okulöncesi Eğitim Programlarında Analojilerin Yeri. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (s.370–377). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Wallace, J. and Mintzes, J. (1990). The Concept Map As A Research Tool: Explaining Conceptual Change In Biology. *Journal Of Research In Science Teaching*, 27, 1033–1052.
- Wandersee, J. H., Mintzes, J. J., and Novak, J. D. (1994). Research On Alternative Conceptions In Science. D.L. Gabel (Ed.), *Handbook Of Research On Science Teaching And Learning* (p.177–210). New York: Simon and Schuster Macmillan.
- Wang, J. (2003). Development Of Two-Tier Diagnostic Test For Investigating Students' Understanding Of Plant Transport And Human Circulation. National Pingtung Teachers College, Taiwan.

- <http://www1.phys.uu.nl/esera2003/programme/pdf%5C072S.pdf> Web adresinden 21 Mart 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Watson, J. R. (2001). Progression in High School Students' (Aged 16–18) Conceptualizations About Reactions In Solution. *Science Education*, 85, 568–585.
- Watts, D. M. (1985). Students Conceptions of Light. *Physics Education*, 20, 183–187.
- Westga (The University of West Georgia). (2005). Learning Styles. <http://www.westga.edu/~jdbutler/ClassNotes / learnstyles. html> Web adresinden 31 Nisan 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Wiegand, P. and Stiell, B. (1996). 'Communication In Children's Picture Atlases'. *The Cartographic Journal*, 33, 17–25.
- White, R. T. and Gunstone, R. F. (1992). *Probing Understanding*. London: The Falmer Pres.
- White, J. C. (1999). Learning Styles And Attitude. <http://www.socialstudies.com/research/attitude/white99.html> Web adresinden 10 Ocak 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Wolf, W., King, M. L. and Huck, C. S. (1968). Teaching Critical Reading to Elementary School Children. *Reading Research Quarterly*, 3(4),435–492. <http://www.jstor.org/view/00340553/ap020014/02a00030/0> Web adresinden 25 Nisan 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Woolfolk, E. A. (1993). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Xu, J. and Corno, L. (2003). Family Help And Homework Management Reported By Middle School Students. *The Elementary School Journal*, 103, 503–517.

EKLER

EK 1. ÖĞRENME STİLLERİ ÖLÇEĞİ

ÖĞRENME STİLLERİ ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenci,

Bu ölçek sizin öğrenme stillerinizi saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve sonuçlar tüm grubun yanıtları dikkate alınarak değerlendirilecektir. Bu çalışmada gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. Bu bir sınav değildir. Dolayısıyla doğru ya da yanlış yanıt yoktur. Bütün cümleleri okuyunuz ve her bir cümle için tek seçenek işaretleyiniz.

Cümleleri işaretlerken sizden şöyle bir yol izlemeniz istenmektedir.

- 1) Her bir cümleyi okuyunuz.
- 2) Size uygun seçeneğin altına (X) işareti koyunuz.

Yaş:

Cinsiyet:

Veli Mesleği:

Veli Eğitim Durumu:

Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Tablo 49. Öğrenme Stilleri Ölçeği

	Öğrenirken/çalışırken aşağıdaki maddeler size ne derecede uygun?	Tümüyle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.	Sınıftaki araç-gereçlerle çalışmaktan hoşlanırım.					
2.	Cebimdeki anahtar ya da bozuk paralarla oynamayı severim.					
4.	El becerisi ile ilgili işler yapmaktan hoşlanırım.					
5.	Dersi dinlerken not alırım.					
6.	Ders notlarıma bilgi eklemeyi isterim.					
8.	Bir şeyin modelini gördüğümde daha iyi öğrenirim.					
9.	Bir telefon numarasını hatırlarken parmaklarımla numaraları tuşlarım.					
11.	Öğretmen derse hareketli katılımımızı sağlarsa daha iyi öğrenirim.					
12.	Arkadaşlarımla bir ödev üzerinde çalışmak isterim.					
14.	Çalışırken ayakta kalmayı tercih ederim.					
15.	Bir ödev üzerinde kendi kendime çalışmayı severim.					
17.	Kavramların net bir şekilde açıklanması için grafik ve şemaların kullanılmasını isterim.					
18.	Ders sırasında defterime bir şeyler karalamak isterim.					
20.	Yeni bir yer ararken haritayı etkili bir şekilde kullanabilirim.					
22.	Grupla çalışırken daha çok öğrenirim.					
24.	El becerisi gerektiren konuları daha iyi öğrenirim.					
25.	Birisi bana sözlü olarak bir şeyi anlatırken dinlemekten hoşlanırım, ama sözünü kesip bende konuşmak isterim.					
27.	Problem çözerken, problemi kendi kendime seslendiririm.					
28.	Problem çözerken, hareket eder ya da objeleri hareket ettirerek düşünürüm.					

EK 2. SOSYAL BİLGİLER BAŞARI TESTİ (Pilot Çalışma)

Değerli öğrenci,

Bu ölçek sizin Sosyal Bilgiler bilginizi saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve sonuçlar tüm grubun yanıtları dikkate alınarak değerlendirilecektir. Bu çalışmada gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. Bu kesinlikle bir sınav değildir. Bütün cümleleri okuyunuz ve belirtilen soruların cevaplarını boşluğa yazınız.

Çalışmamıza yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür eder, eğitim-öğretim hayatınızda başarılar dilerim...

Mustafa ŞEKER
Marmara Üniversitesi

ADI-SOYADI:

SINIF NO:

SORULAR

1.



Ben bir ozanım. Geçen hafta Almanya'da konserim vardı. Hava alanında yapılan kontrollerde vergi borcumun olduğu ortaya çıkınca konserimi ertelemek zorunda kaldım.

Yukarıdaki Ozanın anlatımında belirttiği durum, aşağıdakilerden hangisine örnektir?

- A) Kitle iletişim özgürlüğü olduğunun
- B) Yerleşme özgürlüğünün olduğunun
- C) Çalışma hakkının güvence altına alındığının
- D) Bazı hallerde seyahat özgürlüğünün kısıtlandığının

2.

Gösterge gibidir annemin yüzü
Öğrenirim bakınca ne düşündüğünü

Bir bakarım bir bulut gölgesi
Gelip durur alının aklığında
Yanıtlamaya vakti yok demek ki!

Bir bakarım güneşe çıkıverir
Gözlerinin yeşil çimeni
Dinlemeye hazır olmak gerekir

Kaşları yaklaşınca birbirine
Anlarım sormanın zamanı değil

Seyirince ağzının iki yanı
Sormaya gelmez aynı şeyi bir daha!

Hele burun kanatları açılıp kapanmasın
Yanıt manıt beklemeden sıvışacaksın
Kemal Özer

a) Yukarıdaki şiire göre çocuk ve annesi arasındaki iletişim nasıl kurulmaktadır?

b) Sizce sağlıklı bir iletişimin sağlanmasında konuşmanın dışında başka neler önemlidir?

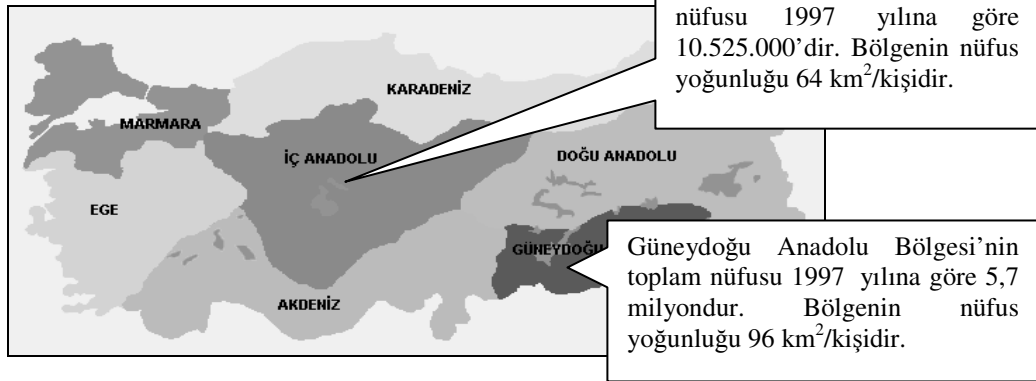
3. Biz Doğu Anadolu’da yaşayan kalabalık bir aileyiz. Günün birinde İstanbul’a göç etmeye karar verdik. Sizce niçin göç etmeye karar vermiş olabiliriz?

4.



Yandaki karikatürde ne anlatılmaya çalışılıyor, açıklayınız...

5.



Güneydoğu Anadolu Bölgesinin nüfus miktarı İç Anadolu Bölgesinden az olmasına rağmen nüfus yoğunluğunun daha çok olmasını nasıl açıklarsınız?

6. Aşağıdaki grafikte 1990 yılı itibariyle Türkiye nüfusunun eğitim durumu verilmiştir.

Okur-Yazar olmayan	Okur Yazar	İlkokul	Ortaokul	Lise ve dengi	Yüksekokul
% 19	% 16	% 46	% 7.5	% 8	% 3.5

Grafığe göre, aşağıdaki yorumlardan hangisi yanlıştır?

- A) Okur-yazar olmayanların oranı toplam nüfusun 1/5'ine yakındır.
- B) Toplam nüfus içinde en az pay üniversite mezunlarına aittir.
- C) Lise ve dengi okul mezunları ile yüksekokul mezunlarının toplamı okur-yazar olmayanların toplamından daha azdır.
- D) Okur-yazar olmayanların oranı hızla azalmaktadır.

7. Ülkemizde kırsal bölgelerde ne gibi düzenlemeler yaparsak göç olaylarını azaltabilir ve kentlerden köylere geri dönüşü sağlayabiliriz?

8. Aşağıdaki tabloda sonuçlar kısmını doldurunuz

Yoğun nüfuslu yer	Nedenleri	Sonuçları
İZMİR	Kara ve deniz ulaşımı gelişmiştir. Sanayi, ticaret ve turizm merkezidir.	
Seyrek nüfuslu yer	Nedenleri	Sonuçları
ARTVİN	Yer şekilleri dağlıktır, ulaşım zordur, tarım alanları azdır. Sanayi gelişmemiştir.	

9.



Merhaba Arkadaşlar! Ben bir nüfus memuruyum. Ülkemizde nüfus sayımı 10 yılda bir yapılmaktadır. Ve bu sayımlar sonucunda birçok sonuç ortaya çıkmaktadır.

Yukarıdakilere göre bir nüfus sayımı sonucunda aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- A) Ülkenin iklimi B) Nüfusun cinsiyet dağılışı
C) Toplam insan sayısı D) Ülkenin eğitim durumu

9.

Kongre’de Gazete Çıkarma Kararı Alındı

10 Eylül günü yapılan toplantıda basın konusunun ele alınarak “İrade-i Milliye” adlı bir gazete çıkarılmasının kararlaştırıldığı ayrıca Bekir Sami bey’in teklifiyle gazete yönetiminin hiçbir politik kuruluşla ve özellikle ittihat ve terakki fırkasıyla (parti) alakası olmayan birisine verilmesinin karar altına alındığı öğrenildi. İrade-i Milliye’nin Heyeti Temsiliye’nin yayın organı olacağı anlaşılmakta, İrade-i Milliye’ye Sivas basın hayatına hoş geldin diyoruz.

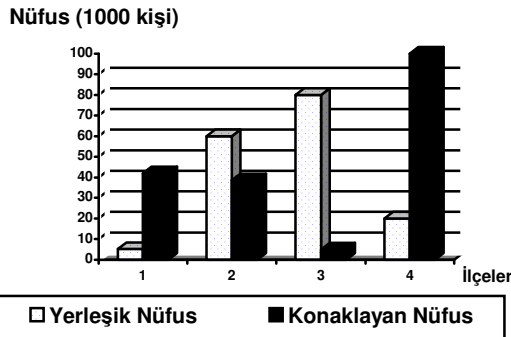
2005 yılı Sivas Kongresi 4.Uluslararası Sempozyumu

Aşağıdaki soruları yukarıdaki alıntıdan yararlanarak cevaplandırınız.

a. İrade-i Milliye Gazetesi hangi amaçla yayınlanmaya başlamış olabilir?

b. Ulusal bağımsızlık mücadelesinde İrade-i Milliye Gazetesi nasıl bir rol oynamış olabilir?

10.



Yukarıdaki grafikte, Türkiye’deki dört ilçenin yerleşik nüfusu ve yıl boyunca ilçelerde konaklayan toplam turist sayısı gösterilmiştir (2002 yılı). **Grafiğe göre aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?**

- A) 2 numaralı ilçe, 1 numaralı ilçeden daha fazla turist çekmiştir.
- B) 4 numaralı ilçe, turizmin en canlı olduğu yerdir.
- C) 3 numaralı ilçede turistik zenginlik yoktur.
- D) 1 numaralı ilçede deniz turizmi gelişmemiştir.

11.

ORTA

Nüfus: 26 000 kişi

Yüzölçümü: 543 km

Halkın geçim kaynağı tarım ve hayvancılık olan ilçede sanayi tesisi bulunmamaktadır. Ankara’ya 86 km. uzaklıktadır. İlçe merkezinde 1997 de nüfus 6850 iken bu sayı 2000 de 6038’e düşmüştür.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki alıntıdan yararlanarak cevaplandırınız...

a. İlçe nüfusunun azalmasının sebepleri nelerdir? Açıklayınız.

b. Bir yerin yerleşim yeri olarak seçilmesinde neler etkilidir?

12.



10 yaşında olan Emrah, annesi ve babası evde yokken canı sıkıldığı için TV’yi açmıştır. Televizyon ekranının yukarıdaki gibi olduğunu görmüştür. Buna göre;

a) Emrah bu filmi izleyebilir mi? Niçin?

b) TV’de oynayan filmin içeriği ile ilgili olarak ne söyleyebilirsiniz?

c) Eğer Emrah filmde çocukların gelişimine aykırı bir görüntü görürse sizce ne yapmalıdır?

13. Aşağıdaki tabloda kıtaların ve dünyanın ortalama nüfus artışları verilmiştir.

Kıtalar	Nüfus Artış Oranı
Avrupa	%0 2
Okyanusya	%0 14
Asya	%0 18
Amerika	%0 29
Afrika	%0 30
Dünya	%0 17

Bu tablodan aşağıdaki sonuçlardan hangisine ulaşamaz?

- A) En az nüfus artışı Avrupa’dadır
- B) Afrika ülkelerinde nüfus piramidi geniş tabanlıdır
- C) Amerika’da nüfus artış oranı Dünya ortalamasının altındadır
- D) Avrupa ve Okyanusya’nın artış toplamı Dünya ortalamasının altındadır

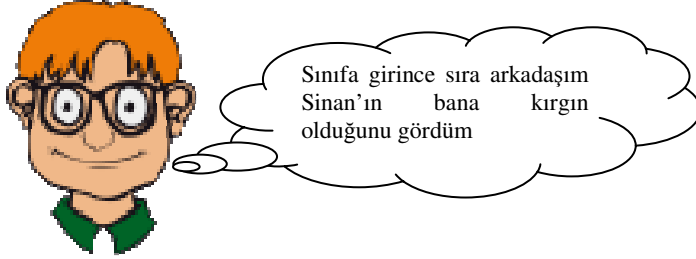
14.



Bu konuşmada Anayasanın yukarıda verilen maddeleri dikkate alınarak hangisi söylenemez?

- A) Basının, sınırsız yetkilere sahip olduğu
- B) Kişilerin çeşitli haklarının olduğu
- C) Aile hayatının yasalarca korunduğu
- D) Basının haber yapma hürriyetinin olduğu

15.



Cemil'in aşağıdaki davranışlardan hangisini yapması sorunun çözümünde **en etkili** olur?

- a) Oturduğu yeri değiştirmesi
- b) Nedenini anlamaya çalışması
- c) Arkadaşına öfkelenmesi
- d) İşi şakaya vurma

16.

Babamdan kalan tarlaları dört kardeş paylaştık. Ancak tarlalar bizim geçimimizi sağlayacak kadar gelir getirmediği için kardeşlerimle birlikte tarlamızı sattık ve şehre göç ettik.



Joe'in anlatımına göre Dalton kardeşlerin köyden kente göç etmelerinin sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Tarım alanlarının miras yoluyla bölünmesi
- B. Doğal afetlerin görülmesi
- C. Kırsal kesimdeki hızlı nüfus artışı
- D. Kırsal kesimdeki alt yapı hizmetlerinin yetersizliği

17.



Benim;
I-İrade-i Milliye II-Türk Tarih Kurumu III-Anadolu Ajansı gibi kuruluşuna öncülük ettiğim kurumlardan hangisi **iletisime** önem verdiğimi gösterir?

- a) Yalnız I b) I - II c) II - III d) I - III

18.

Sen şu hizmetçi kız değil misin?

Merhaba, Melek Hanım nasılsınız?



Yukarıdaki diyalogda hangi iletişim **yanlışı** vardır?

- a) Karşıdaki kişi ile göz teması kurma
b) Karşıdaki kişinin yüzüne bakmak
c) Karşıdaki kişiyi aşağılamak
d) Karşıdaki kişiyi ayakta dinlemek

19.



Yandaki haritada taralı alanlarda nüfusun neden toplandığını gerekçesiyle açıklayınız

I-

II-

III-

IV-

V-

20.

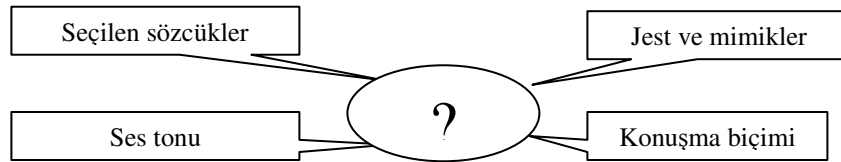
Öğretmenim, başarılı bir iletişim için neler yapmam gerekiyor?

Arif, arkadaşların konuşurken onların konuşmalarını sabırla dinlemeli; olumlu veya olumsuz fikirlerini açıkça dile getirmeli, etrafındaki her insanı farklı bir dünya olarak kabul etmelidir. Karşındakinin farklılığını anlamak için çaba harcamalıdır.

Arif, öğretmenin söylediklerine dikkat ederse aşağıdaki hangi özelliğe sahip olmaz?

- a) Açık sözlü
- b) İyi bir dinleyici
- c) Hoşgörülü
- d) İletişimde zorlanan bir kişi

21. Aşağıdaki kavram haritasında “?” yerine aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?



- a) Etkili dinleme
- b) Kitle iletişim
- c) Temel haklar
- d) İletişim

22. Atatürk bir sözünde: "Eğitimidir ki bir milleti ya hür, bağımsız, şanlı, yüksek bir toplum halinde yaşatır; ya da bir milleti esaret ve sefaletle terk eder." demiştir.

Bu sözle aşağıdakilerden hangisine ulaşamaz?

- A) Bir toplumun bağımsızlığını sürdürmesi aldığı eğitimin niteliğine bağlıdır.
- B) Bir toplumun kalkınması sadece genç nüfusun eğitim düzeyine bağlıdır.
- C) Toplumların kalkınmasında eğitimin önemli bir yeri vardır.
- D) Özgür yaşayan toplumlar, eğitime gereken önemi veren toplumlardır.

23.



Benim adım Ümran. Başka bir sınıfta okuyan arkadaşım bana Fen Bilgisi öğretmenin çok sert davrandığını söyledi. Bu nedenle ben de Fen Bilgisi dersinde anlayamadığım konuları öğretmenime sormaya korkuyorum. Öğretmenime sorduğumda “bunu nasıl anlayamazsın” diye kızacağımı düşünüyorum.

Ümran’ın anlattıklarına göre Fen Bilgisi öğretmeni ve Ümran neden iletişim kuramamaktadır?

- A. Derslerinde başarısız olması
- B. Öğretmenin öğrencilere sert davranması
- C. Önyargılı olması
- D. Arkadaşları ile kolay iletişim kurması

24. Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri, verilen kelimelerden uygun olan birisi ile doldurunuz.

Nüfus - Nüfus Yoğunluğu - Aritmetik Nüfus Yoğunluğu - Nüfus Sayımı - Göç - Beyin Göçü - Mevsimlik Göç – Sendika

1. İşçilerin, kamu çalışanlarının ve ya işverenlerin iş, kazanç, toplumsal ve kültürel konular bakımından çıkarlarını korumak ve daha da geliştirmek için aralarında kurdukları birliğe denir.
2. Belirli bir zamanda sınırları tanımlı bir bölgede yaşayan insan sayısına denir.
3. Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine taşınmasına..... denir.
4. Bir alanda km kare başına düşen insan sayısına denir.
5. İleri düzeydeki meslek ve bilim adamları ile uzmanların bir başka gelişmiş ülkede yerleşip çalışmak amacı ile kendi ülkelerinden ayrılmasına denir.
6. Ülkenin nüfus sayısını tespit etmek için yapılan sayıma..... denir.
7. İş olanaklarının kısıtlı olduğu bir yerleşim yerinden işçi olarak çalışmak amacıyla büyük şehirlere, turistik merkezlere ve tarımın yoğun olarak yapıldığı ovalara doğru olan göç hareketlerine denir.
8. Bir ülke ya da bölgedeki nüfusun, o ülke ve ya bölgenin yüzölçümüne bölünmesiyle elde edilen sayıya denir.

25. Aşağıdaki tabloda ülkemizde nüfus artış hızını azaltan ve arttıran faktörler verilmiştir. Bu faktörlerden hangilerinin nüfus artış hızını azalttığını ve ya arttırdığını tabloda işaretleyerek (X) gösteriniz.

Nüfus artış hızının artmasında etkilidir.	DURUMLAR	Nüfus artış hızının azalmasında etkilidir.
	Doğum oranlarının artması.	
	Eğitim düzeyinin yükselmesi.	
	30 Haziran 1939’da Hatay’ın ülkemize katılması	
	Aile planlaması uygulamalarının yaygınlaşması.	
	Sanayileşme ve kentleşmenin artması.	
	Sağlık koşulları ile beslenme koşullarının iyileşmesi.	
	1960–1965 yılları arasında yurt dışına olan işçi göçleri	
	Nüfus mübadelesi (değişimi) protokolü gereğince 150.000 Rum’un Yunanistan’a göçmesi	
	Yurt dışından ülkemize göçlerin yaşanması	
	Kadının çalışma hayatına katılması	

EK 3. SOSYAL BİLGİLER BAŞARI TESTİ ÖN TEST ÇALIŞMASI

Değerli öğrenci,

Bu ölçek sizin Sosyal Bilgiler bilginizi saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve sonuçlar tüm grubun yanıtları dikkate alınarak değerlendirilecektir. Bu çalışmada gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. **Bu kesinlikle bir sınav değildir.** Bütün cümleleri okuyunuz ve belirtilen soruların cevaplarını boşluğa yazınız.

Çalışmamıza yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür eder, eğitim-öğretim hayatınızda başarılar dilerim...

Mustafa ŞEKER
Marmara Üniversitesi

Adı-Soyadı:

Sınıf No:

SORULAR

1.

Gösterge gibidir annemin yüzü
Öğrenirim bakınca ne düşündüğünü

Bir bakarım bir bulut gölgesi
Gelip durur alının aklığında
Yanıtlamaya vakti yok demek ki!

Bir bakarım güneşe çıkıverir
Gözlerinin yeşil çimeni
Dinlemeye hazır olmak gerekir

Kaşları yaklaşınca birbirine
Anlarım sormanın zamanı değil

Seyirince ağzının iki yanı
Sormaya gelmez aynı şeyi bir daha!

Hele burun kanatları açılıp kapanmasın
Yanıt mantı beklemekten sıvışacaksın
Kemal Özer

a) Yukarıdaki şiire göre çocuk ve annesi arasındaki iletişim nasıl kurulmaktadır? (3 puan)

b) Sizce sağlıklı bir iletişimin sağlanmasında konuşmanın dışında başka neler önemlidir? (3 puan)

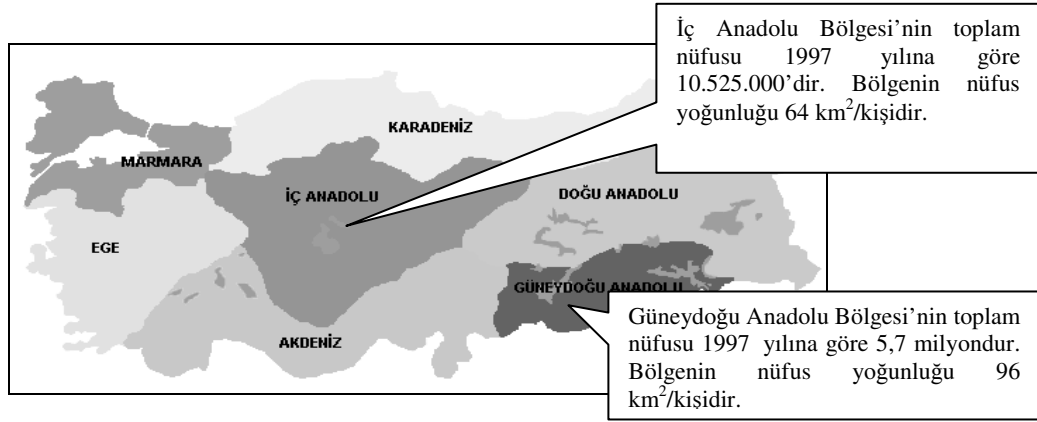
2. Biz Doğu Anadolu'da yaşayan kalabalık bir aileyiz. Günün birinde İstanbul'a göç etmeye karar verdik. Sizce niçin göç etmeye karar vermiş olabiliriz? (4 puan)

3.



Yandaki karikatürde ne anlatılmaya çalışılıyor, açıklayınız...(4 puan)

4.



Güneydoğu Anadolu Bölgesinin nüfus miktarı İç Anadolu Bölgesinden az olmasına rağmen nüfus yoğunluğunun daha çok olmasını nasıl açıklarsınız? (3 puan)

5. Ülkemizde kırsal bölgelerde ne gibi düzenlemeler yaparsak göç olaylarını azaltabilir ve kentlerden köylere geri dönüşü sağlayabiliriz? (3 puan)

6. Aşağıdaki tabloda sonuçlar kısmını doldurunuz (8 puan)

Yoğun nüfuslu yer	Nedenleri	Sonuçları
İZMİR	Kara ve deniz ulaşımı gelişmiştir. Sanayi, ticaret ve turizm merkezidir.	
Seyrek nüfuslu yer	Nedenleri	Sonuçları
ARTVİN	Yer şekilleri dağlıktır, ulaşım zordur, tarım alanları azdır. Sanayi gelişmemiştir.	

7.

Kongre’de Gazete Çıkarma Kararı Alındı

10 Eylül günü yapılan toplantıda basın konusunun ele alınarak “İradeyi milliye” adlı bir gazete çıkarılmasının kararlaştırıldığı ayrıca Bekir Sami bey’in teklifiyle gazete yönetiminin hiçbir politik kuruluşla ve özellikle ittihat ve terakki fırkasıyla (parti) alakası olmayan birisine verilmesinin karar altına alındığı öğrenildi. İradeyi Milliye’nin Heyeti Temsiliye’nin yayın organı olacağı anlaşılmakta, İradeyi Milliye’ye Sivas basın hayatına hoş geldin diyoruz.

2005 yılı Sivas Kongresi 4.Uluslararası Sempozyumu

Aşağıdaki soruları yukarıdaki alıntıdan yararlanarak cevaplandırınız.

- a. İrade-i Milliye Gazetesi hangi amaçla yayınlanmaya başlamış olabilir? (3 puan)
- b. Ulusal bağımsızlık mücadelesinde İrade-i Milliye Gazetesi nasıl bir rol oynamış olabilir? (3 puan)

8.

ORTA

Nüfus: 26 000 kişi

Yüzölçümü: 543 km

Halkın geçim kaynağı tarım ve hayvancılık olan ilçede sanayi tesisi bulunmamaktadır. Ankara’ya 86 km. uzaklıktadır. İlçe merkezinde 1997 de nüfus 6850 iken bu sayı 2000 de 6038’e düşmüştür.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki alıntıdan yararlanarak cevaplandırınız...

- a. İlçe nüfusunun azalmasının sebepleri nelerdir? Açıklayınız. (3 puan)
- b. Bir yerin yerleşim yeri olarak seçilmesinde neler etkilidir. (3 puan)

9.



10 yaşında olan Emrah, annesi ve babası evde yokken canı sıkıldığı için TV’yi açmıştır. Televizyon ekranının yandaki gibi olduğunu görmüştür. Buna göre;

a) Emrah bu filmi izleyebilir mi? Niçin? (3 puan)

b) TV’de oynayan filmin içeriği ile ilgili olarak ne söyleyebilirsiniz? (3 puan)

c) Eğer Emrah filmde çocukların gelişimine aykırı bir görüntü görürse sizce ne yapmalıdır? (3 puan)

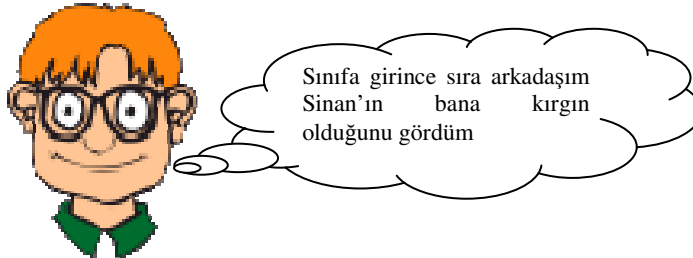
10.



Bu konuşmada Anayasanın yukarıda verilen maddeleri dikkate alınarak hangisi söylenemez? (3 puan)

- E) Basının, sınırsız yetkilere sahip olduğu
- F) Kişilerin çeşitli haklarının olduğu
- G) Aile hayatının yasalarca korunduğu
- H) Basının haber yapma hürriyetinin olduğu

11.



Cemil'in aşağıdaki davranışlardan hangisini yapması sorunun çözümünde **en etkili** olur? (3 puan)

- a) Oturduğu yeri değiştirmesi
- b) Nedenini anlamaya çalışması
- c) Arkadaşına öfkelenmesi
- d) İş şakaya vurması

12.



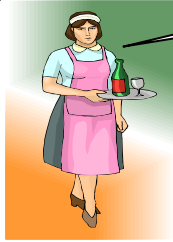
Benim;
I-İrade-i Milliye **II-Türk Tarih Kurumu** **III-Anadolu Ajansı** gibi kuruluşuna öncülük ettiğim kurumlardan hangisi iletişime önem verdiğimi gösterir? (3 puan)

- a) Yalnız I b) I - II c) II - III d) I - III

13.

Sen şu hizmetçi kız değil misin?

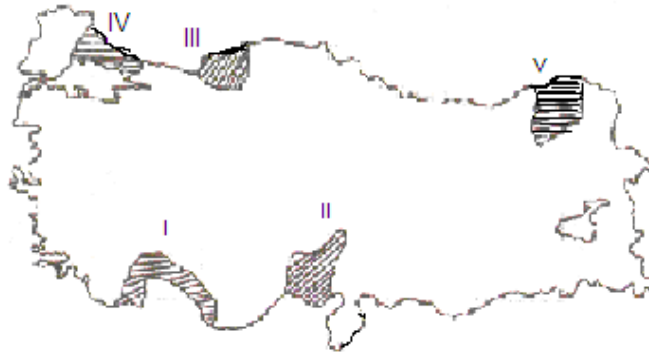
Merhaba, Melek Hanım nasılsınız?



Yukarıdaki diyalogda hangi iletişim yanlışı vardır? (3 puan)

- e) Karşıdaki kişi ile göz teması kurma
- f) Karşıdaki kişinin yüzüne bakmak
- g) Karşıdaki kişiyi aşağılamak
- h) Karşıdaki kişiyi ayakta dinlemek

14.



Yandaki haritada taralı alanlarda nüfusun neden toplandığını gerekçesiyle açıklayınız

I-(3 puan)

II-(3 puan)

III-(3 puan)

IV-(3 puan)

V-(3 puan)

15.

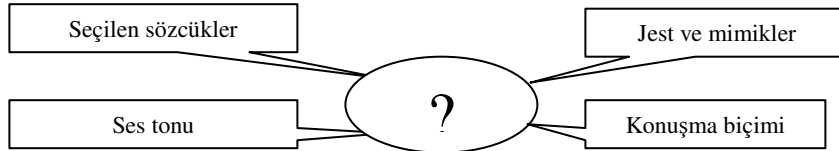
Öğretmenim, başarılı bir iletişim için neler yapmam gerekiyor?

Arif, arkadaşların konuşurken onların konuşmalarını sabırla dinlemeli; olumlu veya olumsuz fikirlerini açıkça dile getirmeli, etrafındaki her insanı farklı bir dünya olarak kabul etmelidir. Karşındakinin farklılığını

Arif, öğretmenin söylediklerine dikkat ederse aşağıdaki hangi özelliğe sahip olmaz? (3 puan)

- a) Açık sözlü
- b) İyi bir dinleyici
- c) Hoşgörülü
- d) İletişimde zorlanan bir kişi

16-Aşağıdaki kavram haritasında “?” yerine aşağıdakilerden hangisi gelmelidir? (3 puan)



- a) Etkili dinleme
- b) Kitle iletişim
- c) Temel haklar
- d) İletişim

17. Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri, verilen kelimelerden uygun olan birisi ile doldurunuz. (8 puan)

Nüfus - Nüfus Yoğunluğu - Aritmetik Nüfus Yoğunluğu - Nüfus Sayımı – Göç - Beyin Göçü - Mevsimlik Göç – Sendika

- a) İşçilerin, kamu çalışanlarının ve ya işverenlerin iş, kazanç, toplumsal ve kültürel konular bakımından çıkarlarını korumak ve daha da geliştirmek için aralarında kurdukları birliğe denir.
- b) Belirli bir zamanda sınırları tanımlı bir bölgede yaşayan insan sayısına denir.

- c) Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine taşınmasına..... denir.
- d) Bir alanda km kare başına düşen insan sayısına denir.
- e) İleri düzeydeki meslek ve bilim adamları ile uzmanların bir başka gelişmiş ülkede yerleşip çalışmak amacı ile kendi ülkelerinden ayrılmasına denir.
- f) Ülkenin nüfus sayısını tespit etmek için yapılan sayıma..... denir.
- g) İş olanaklarının kısıtlı olduğu bir yerleşim yerinden işçi olarak çalışmak amacıyla büyük şehirlere, turistik merkezlere ve tarımın yoğun olarak yapıldığı ovalara doğru olan göç hareketlerine denir.
- h) Bir ülke ya da bölgedeki nüfusun, o ülke ve ya bölgenin yüzölçümüne bölünmesiyle elde edilen sayıya denir.

18. Aşağıdaki tabloda ülkemizde nüfus artış hızını azaltan ve arttıran faktörler verilmiştir. Bu faktörlerden hangilerinin nüfus artış hızını azalttığını ve ya arttırdığını tabloda işaretleyerek (X) gösteriniz. (10 puan)

Nüfus artış hızının artmasında etkilidir.	DURUMLAR	Nüfus artış hızının azalmasında etkilidir.
	Doğum oranlarının artması.	
	Eğitim düzeyinin yükselmesi.	
	30 Haziran 1939'da Hatay'ın ülkemize katılması	
	Aile planlaması uygulamalarının yaygınlaşması.	
	Sanayileşme ve kentleşmenin artması.	
	Sağlık koşulları ile beslenme koşullarının iyileşmesi.	
	1960–1965 yılları arasında yurt dışına olan işçi göçleri	
	Nüfus mübadelesi (değişimi) protokolü gereğince 150.000 Rum'un Yunanistan'a göçmesi	
	Yurt dışından ülkemize göçlerin yaşanması	
	Kadının çalışma hayatına katılması	

EK 4. SOSYAL BİLGİLER BAŞARI TESTİ SON TEST ÇALIŞMASI

Değerli öğrenci,

Bu ölçek sizin Sosyal Bilgiler bilginizi saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve sonuçlar tüm grubun yanıtları dikkate alınarak değerlendirilecektir. Bu çalışmada gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. Bu kesinlikle bir sınav değildir. Bütün cümleleri okuyunuz ve belirtilen soruların cevaplarını boşluğa yazınız.

Çalışmamıza yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür eder, eğitim-öğretim hayatınızda başarılar dilerim...

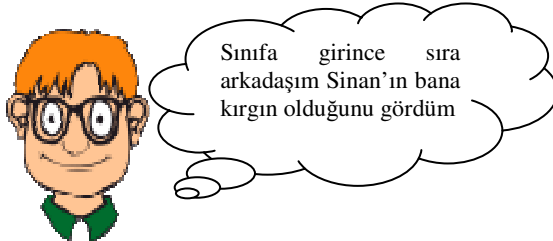
Mustafa ŞEKER
Marmara Üniversitesi

ADI-SOYADI:

SINIF NO:

SORULAR

1.



Aynı sorunla siz karşılaşmış olsaydınız sorunun çözümünde kullanacağınız en etkili yol ne olurdu? Sebepleriyle birlikte açıklayınız... (3 puan)

2.



Yandaki karikatürü açıklayınız...(4 puan)

3.

Kongre’de Gazete Çıkarma Kararı Alındı

10 Eylül günü yapılan toplantıda basın konusunun ele alınarak “İrade-i Milliye” adlı bir gazete çıkarılmasının kararlaştırıldığı ayrıca Bekir Sami bey’in teklifiyle gazete yönetiminin hiçbir politik kuruluşla ve özellikle İttihat ve Terakki Fırkasıyla (parti) alakası olmayan birisine verilmesinin karar altına alındığı öğrenildi. İrade-i Milliye’nin Heyeti Temsiliye’nin yayın organı olacağı anlaşılmakta, İrade-i Milliye’ye Sivas basın hayatına hoş geldin diyoruz.

2005 yılı Sivas Kongresi 4.Uluslararası Sempozyumu

a. İradeyi milliye gazetesi hangi amaçla yayınlanmaya başlamış olabilir? (3 puan)

b. Ulusal bağımsızlık mücadelesinde İrade-i Milliye Gazetesi nasıl bir rol oynamış olabilir? (3 puan)

4. Aşağıda verilen kavramları tanımlayarak, kavramlar hakkında bilgi veriniz...(8 puan)

a) Nüfus...

b)Nüfus Yoğunluğu...

c) Aritmetik Nüfus Yoğunluğu...

d) Nüfus Sayımı...

e) Göç...

f) Beyin Göçü...

g) Mevsimlik Göç...

h) Sendika...

5.

Gösterge gibidir annemin yüzü
Öğrenirim bakınca ne düşündüğünü

Bir bakarım bir bulut gölgesi
Gelip durur alnının aklığında
Yanıtlamaya vakti yok demek ki!

Bir bakarım güneşe çıkıverir
Gözlerinin yeşil çimeni
Dinlemeye hazır olmak gerekir

Kaşları yaklaşıncı birbirine
Anlarım sormanın zamanı değil

Seyirince ağzının iki yanı
Sormaya gelmez aynı şeyi bir daha!

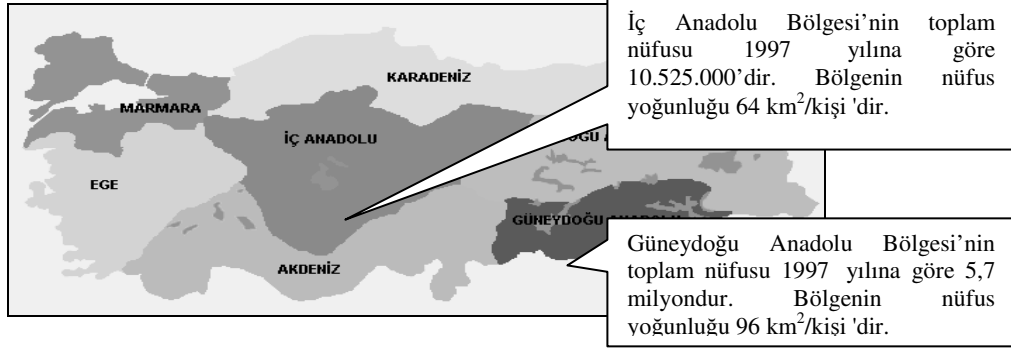
Hele burun kanatları açılıp kapanmasın
Yanıt manıt beklemeden sıvışacaksın

Kemal Özer

a) Yukarıdaki şiire göre çocuk ve annesi arasındaki iletişim nasıl kurulmaktadır? (3 puan)

b) Sizce sağlıklı bir iletişimin sağlanmasında konuşmanın dışında başka neler önemlidir? (3 puan)

6.



Güneydoğu Anadolu Bölgesinin nüfus miktarı İç Anadolu Bölgesinden az olmasına rağmen nüfus yoğunluğunun daha çok olmasını nasıl açıklarsınız? (3 puan)

7.



10 yaşında olan Emrah, annesi ve babası evde yokken canı sıkıldığı için TV'yi açmıştır. Televizyon ekranının yandaki gibi olduğunu görmüştür. Buna göre;

a) Emrah bu filmi izleyebilir mi? Niçin? (4 puan)

b) TV'de oynayan filmin içeriği ile ilgili olarak ne söyleyebilirsiniz? (4 puan)

c) Eğer Emrah filmde çocukların gelişimine aykırı bir görüntü görürse sizce ne yapmalıdır? (4 puan)

8. Aşağıda belirtilen unsurlar sağlıklı bir iletişimin sağlanmasında nasıl bir öneme sahiptir? Açıklayınız...(3 puan)

- a) Seçilen sözcükler...
- b) Jest ve mimikler...
- c) Ses tonu...
- d) Konuşma biçimi...

9.



Yukarıdaki konuşmalara yan masada oturan bir kişi olarak kulak misafiri olsaydınız konuşulanları hak ve özgürlükler bakımından nasıl yorumlardınız? Açıklayınız (3 puan).

10.



Büyük önder Mustafa Kemal Atatürk'ün kuruluşuna öncülük ettiği *İrade-i Milliye* ve *Anadolu Ajansı* gibi kuruluşların ortak özelliği nedir? Açıklayınız. (3 puan).

11.

Sen şu hizmetçi kız değil misin?

Merhaba, Melek Hanım nasılsınız?



Yukarıdaki diyalogda nasıl bir iletişim yanlışlığı yaşanmaktadır? Siz böyle bir iletişim sorunu karşısında ne yapardınız? Açıklayınız...(3 puan).

12.



Yandaki haritada taralı alanlarda nüfusun neden toplandığını gerekçesiyle açıklayınız (15 puan).

I-

II-

III-

IV-

V-

13. Biz Doğu Anadolu’da yaşayan kalabalık bir aileyiz. Günün birinde İstanbul’a göç etmeye karar verdik. Sizce niçin göç etmeye karar vermiş olabiliriz? (3 puan).

14.

ORTA

Nüfus: 26 000 kişi

Yüzölçümü: 543 km

Halkın geçim kaynağı tarım ve hayvancılık olan ilçede sanayi tesisi bulunmamaktadır. Ankara’ya 86 km. uzaklıktadır. İlçe merkezinde 1997 de nüfus 6850 iken bu sayı 2000 de 6038’e düşmüştür.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki alıntıdan yararlanarak cevaplandırınız...

a. İlçe nüfusunun azalmasının sebepleri nelerdir? Açıklayınız. (3 puan).

b. Bir yerin yerleşim yeri olarak seçilmesinde neler etkilidir? (3 puan).

15. Ülkemizde kırsal bölgelerde ne gibi düzenlemeler yaparsak göç olaylarını azaltabilir ve kentlerden köylere geri dönüşü sağlayabiliriz? (3 puan).

16. Aşağıdaki tabloda sonuçlar kısmını doldurunuz (6 puan).

Yoğun nüfuslu yer	Nedenleri	Sonuçları
İZMİR	Kara ve deniz ulaşımı gelişmiştir. Sanayi, ticaret ve turizm merkezidir.	
Seyrek nüfuslu yer	Nedenleri	Sonuçları
ARTVİN	Yer şekilleri dağlıktır, ulaşım zordur, tarım alanları azdır. Sanayi gelişmemiştir.	

17.

Öğretmenim, başarılı bir iletişim için neler yapmam gerekiyor?



Arif, arkadaşların konuşurken onların konuşmalarını sabırla dinlemeli; olumlu veya olumsuz fikirlerini açıkça dile getirmeli, etrafındaki her insanı farklı bir dünya olarak kabul etmelisin. Karşıdakinin farklılığını anlamak için çaba harcamalısın.

Arif, öğretmenin söylediklerine dikkat ederse iletişim konusunda hangi özelliklere sahip olur? (3 puan).

18. Aşağıdaki tabloda ülkemizde nüfus artış hızını azaltan ve arttıran faktörler verilmiştir. Bu faktörlerden hangilerinin nüfus artış hızını azalttığını ve ya arttırdığını tabloda işaretleyerek (X) gösteriniz (10 puan)

Nüfus artış hızının artmasında etkilidir.	DURUMLAR	Nüfus artış hızının azalmasında etkilidir.
	Doğum oranlarının artması.	
	Eğitim düzeyinin yükselmesi.	
	30 Haziran 1939'da Hatay'ın ülkemize katılması	
	Aile planlaması uygulamalarının yaygınlaşması.	
	Sanayileşme ve kentleşmenin artması.	
	Sağlık koşulları ile beslenme koşullarının iyileşmesi.	
	1960–1965 yılları arasında yurt dışına olan işçi göçleri	
	Nüfus mübadelesi (değişimi) protokolü gereğince 150.000 Rum'un Yunanistan'a göçmesi	
	Yurt dışından ülkemize göçlerin yaşanması	
	Kadının çalışma hayatına katılması	

EK 5. KAVRAM YANILGILARI BAŞARI TESTİ

Kavram Yanılgıları Testi

Değerli öğrenci,

Bu ölçek sizin kavram bilginizi saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve sonuçlar tüm grubun yanıtları dikkate alınarak değerlendirilecektir. Bu çalışmada gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. **Bu kesinlikle bir sınav değildir.** Bütün cümleleri okuyunuz ve belirtilen kavramla ilgili bildiklerinizi karşısındaki boşluğa yazınız.

Çalışmamıza yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür eder, eğitim-öğretim hayatınızda başarılar dilerim...

Mustafa ŞEKER
Marmara Üniversitesi

Aşağıdaki kavramlar hakkında ne biliyorsunuz? Bu kavramları tanımlayarak kavramlar hakkında bildiklerinizi yazınız...

1. Medeniyet...

2. Dil...

3. Estetik...

4. Kültür...

5. Haçlı Seferi...

6. Islahat...

7. Beylik...

8. Sanat...

9. Siyasi Güç...

10. Anayurt...

11. İskân Politikası...

12. Taht Kavgası...

13. Kervansaray...

14. Medrese...

15. Tersane...

16. Elçi...

17. Hoşgörü...

18. Akarsu...

19. Boy...

20. Uc Teşkilatı...

21. Birinci El Kaynak...

22. Ganimet...

23. Anadolu...

24. Yeniçeri Ocağı...

25. Akıncı...

26. Ahilik...

27. İmaret...

28. Güç Birliği...

29. Mimari Eser...

30. Müderris...

31. Akın...

32. Süvari...

33. Akçe...

34. Seramik Sanatı...

35. Kadı...

36. Divan-ı Hümayun...

37. Kervansaray...

38. Sadrazam...

39. İpek Yolu...

40. Gaza...

41. Gelenek...

42. Hoşgörü...

43. Kaptan-ı Derya...

44. Şehzade...

45. Medrese...

46. Külliye...

47. Ferman...

48. Vakıf...

49. Çinicilik...

50. Vatan...

51. Tarihi Eser...

52. Lale Devri...

53. Yenilik Hareketi...

54. Yüzyıl...

55. İmece Geleneği...

56. Kale...

57. Kronoloji...

58. Değer...

59. Kervan...

60. Külliye...

61. Devlet...

62. Türkleşme...

63. İmparatorluk...

EK 6. KAVRAM YANILGILARI TESTİ (Araştırmanın 1. Aşaması)

(Örnek Kavramlar)

Değerli öğrenci,

Bu test sizin kavram bilginizi saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve sonuçlar tüm grubun yanıtları dikkate alınarak değerlendirilecektir. Bu çalışmada gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. Bu kesinlikle bir sınav değildir. Bütün cümleleri okuyunuz ve belirtilen kavramla ilgili karşısındaki boşluğa cevaplarınızı yazınız.

Çalışmamıza yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür eder, eğitim-öğretim hayatınızda başarılar dilerim...

Mustafa ŞEKER
Marmara Üniversitesi

Aşağıdaki kavramlar hakkında ne biliyorsunuz? Bu kavramları tanımlayarak kavramlar hakkında bildiklerinizi yazınız...

Toplam Kavram Sayısı: 48

1. Medeniyet...

3. Kültür...

5. Islahat...

7. Sanat...

9. Taht Kavgası...

11. Tersane...

12. Elçi...

14. Hükümdar...

16. Birinci El Kaynak...

18. Anadolu...

20. Akıncı...

23. Mimari Eser...

26. Akçe...

28. Kadı...

29. Divan-I Hümayun...

31. İpek Yolu...

33. Hoşgörü...

38. Çinicilik...

41. Lale Devri...

43. İmece Geleneği...

45. Kronoloji...

47. Devlet...

48. Türkleşme...

EK 7. KAVRAM YANILGILARI TESTİ (Araştırmanın 2. Aşaması)

(Örnek Kavramlar)

Değerli öğrenci,

Bu test sizin kavram bilginizi saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve sonuçlar tüm grubun yanıtları dikkate alınarak değerlendirilecektir. Bu çalışmada gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. Bu kesinlikle bir sınav değildir. Bütün cümleleri okuyunuz ve belirtilen kavramla ilgili karşısındaki boşluğa cevaplarınızı yazınız.

Çalışmamıza yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür eder, eğitim-öğretim hayatınızda başarılar dilerim...

Mustafa ŞEKER
Marmara Üniversitesi

Aşağıda verilen tanımların ve açıklamaların karşılığı olan kavramın adını yazınız..

Toplam Kavram Sayısı: 48

1. Bir ülkenin, bir toplumun, maddi ve manevi varlıklarının, fikir, sanat çalışmalarıyla ilgili niteliklerinin tümüne verilen ad nedir?

Kavramın adı:

4. 1095-1270 arasında, Avrupalı Katolik Hristiyanların, Papanın çeşitli vaatleri ve talebi üzerine, Müslümanların elindeki Ortadoğu toprakları (Kutsal Topraklar) üzerinde askeri ve siyasi kontrol kurmak için düzenledikleri askeri akınlara ne ad verilir.

Kavramın adı:

6. Merkeze tam bağlı olmayarak bir beyin yönetimi altındaki ülke, emirlik veya küçük devlete ne ad verilir?

Kavramın adı:

9. Hükümdarın oğulları arasında yaşanan ve genelde iktidar olma gücü en yüksek olanın dışındakilerin ölümüyle sonuçlanan iktidar mücadelesi hangi kavramı açıklamaktadır?

Kavramın adı:

11. Gemilerin inşa ve tamir edildiği tesise ne ad verilir?

Kavramın adı:

14. Bir ülkede imparator, padişah, kral, han, hakan, şah gibi unvanlara sahip mutlak otorite sahibi yöneticilere ne ad verilir?

Kavramın adı:

17. Savaş sonrası yenilen tarafın/ülkenin paylaşılan mallarına ne ad verilir?

Kavramın adı:

18. Asya kıtası'nın Güneybatı ucunda yer alan bir yarımada'dır. Tamamı Türkiye'de bulunur. Yüzölçümü 647,500 km2 olan bu yarımada'nın kuzeyinde Karadeniz, batısında Marmara ve Ege denizleri, güneyinde ise Akdeniz yer almaktadır. Doğusunda Gürcistan, Ermenistan, Azerbaycan, İran, güneyinde ise Irak ve Suriye ile kara sınırları oluşturur. *Burada hangi kavram hakkında bilgi verilmektedir?*

Kavramın adı:

21. Horasan kökenli olup Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde Anadolu'da yaşayan Türkmen halkın sanat, ticaret, ekonomi gibi çeşitli meslek alanlarında yetişmelerini sağlayan, onları hem ekonomik hem de ahlaki yönden yetiştiren, çalışma yaşamını iyi insan meziyetlerini esas alarak düzenleyen bir örgütlenmedir. Kendi kural ve kurulları vardır. Günümüzün esnaf odalarına benzer bir işlevi olan bu kurum, iyi ahlakın, doğruluğun, kardeşliğin, yardımseverliğin kısacası bütün güzel meziyetlerin birleştiği bir sosyo-ekonomik düzendir. *Burada hangi kavramdan söz edilmektedir?*

Kavramın adı:

24. Osmanlı ve Selçuk devlet ve toplum yapısında günümüz öğretim üyesine karşılık olarak kullanılan bir kavramdır. Medreselerde eğitim veren öğretim üyeliğinin bugünkü tam karşılığı profesörlük unvanıdır. *Burada hangi kavramdan söz edilmektedir?*

Kavramın adı:

28. Osmanlı devleti döneminde anlaşmazlıkları gidermek için yargı işlerine bakan ve karar veren mahkeme başkanına ne denir?

Kavramın adı:

32. Geniş anlamıyla bir kuşaktan ötekine geçirilebilen bilgi, tasarım, boş inanç, yaşantı biçimi; daha geniş anlamıyla maddi olmayan kültürdür. Dar anlamda ise, kuşaklar boyunca bir toplumun, örneğin kutsal ya da politik işleri gibi önemli konulardaki görüşlerdir. Sözlü ve yazılı olmak üzere iki bölüme ayrılırlar. Tıpkı adetler gibi, ama onlardan daha güçlü olarak toplumsal yaşamın düzenlenmesinde ve denetlenmesinde önemli rol oynarlar. *Burada hangi kavramdan söz edilmektedir?*

Kavramın adı:

36. Padişahların herhangi bir iş hakkında tuğra veya nişanını taşıyan yazılı emridir. Emir, irade ve buyruk demektir. *Burada hangi kavramdan söz edilmektedir?*

Kavramın adı:

41. Osmanlı Devleti'nde, 1718 yılında Avusturya ile imzalanan Pasarofça Antlaşması ile başlayıp, 1730 yılındaki Patrona Halil İsyanı ile sona eren döneme ne ad verilir?

Kavramın adı:

46. Cami ile birlikte medrese, imaret, türbe, kütüphane, hamam, aşevi, kervansaray, çarşı, okul, hastane, tekke, zaviye binalarından oluşan yapılar topluluğuna ne ad verilir?

Kavramın adı:

EK 8. KAVRAM YANILGILARI TESTİ (Araştırmanın 3. Aşaması)

(Örnek Kavramlar)

Değerli öğrenci,

Bu test sizin kavram bilginizi saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve sonuçlar tüm grubun yanıtları dikkate alınarak değerlendirilecektir. Bu çalışmada gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. Bu kesinlikle bir sınav değildir. Bütün cümleleri okuyunuz ve belirtilen kavramla ilgili karşısındaki boşluğa cevaplarınızı yazınız.

Çalışmamıza yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür eder, eğitim-öğretim hayatınızda başarılar dilerim...

Mustafa ŞEKER
Marmara Üniversitesi

Aşağıda verilen kavramların anlamlarıyla ilişkili en az 5 kavram yazınız.

Toplam Kavram Sayısı: 48

1. Medeniyet

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)

4. Haçlı seferi

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)

8. İskân politikası

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)

14. Hükümdar

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)

20. Akıncı

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)

21. Ahilik

- a)
- b)
- c)
- d)

e)

25. Süvari

a)

b)

c)

d)

e)

26. Akçe

a)

b)

c)

d)

e)

30. Sadrazam

a)

b)

c)

d)

e)

35. Şehzade

a)

b)

c)

d)

e)

39. Vatan

a)

b)

c)

d)

e)

43. İmece geleneği

a)

b)

c)

d)

e)

47. Devlet

f)

g)

h)

i)

j)

48. Türkleşme

a)

b)

c)

d)

e)

EK 9. KAVRAM YANILGILARI ÖN TEST ÇALIŞMASI

Değerli öğrenci,

Bu test sizin kavram bilginizi saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve sonuçlar tüm grubun yanıtları dikkate alınarak değerlendirilecektir. Bu çalışmada gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. Bu kesinlikle bir sınav değildir. Bütün cümleleri okuyunuz ve belirtilen kavramla ilgili karşısındaki boşluğa cevaplarınızı yazınız.

Çalışmamıza yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür eder, eğitim-öğretim hayatınızda başarılar dilerim...

Mustafa ŞEKER
Marmara Üniversitesi

Toplam Kavram Sayısı: 27

Aşağıdaki kavramlar hakkında ne biliyorsunuz? Bu kavramları tanımlayarak kavramlar hakkında bildiklerinizi yazınız...

1. Tersane...

2. Kaptanı Derya...

3. Şehzade ...

4. Ganimet ...

5. İmaret ...

6. Mimari Eser ...

7. Akarsu ...

8. Birinci El Kaynak ...

9. Ahilik ...

10. Kervansaray ...

11. Kültür ...

12. Süvari ...

13. Akçe ...

14. Kadı ...

15. Divanı Hümayun...

16. Ferman ...

17. Vakıf ...

18. Beylik ...

19. İskân Politikası ...

20. Yenilik Hareketi ...

21. İmece geleneği ...

22. Medeniyet ...

23. Çinicilik ...

24. Lale Devri ...

25. Kronoloji ...

26. Sadrazam ...

27. İpek Yolu ...

EK 10. KAVRAM YANILGILARI SON TESTİ ÇALIŞMASI

Değerli öğrenci,

Bu test sizin kavram bilginizi saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve sonuçlar tüm grubun yanıtları dikkate alınarak değerlendirilecektir. Bu çalışmada gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. Bu kesinlikle bir sınav değildir. Bütün cümleleri okuyunuz ve belirtilen kavramla ilgili karşısındaki boşluğa cevaplarınızı yazınız.

Çalışmamıza yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür eder, eğitim-öğretim hayatınızda başarılar dilerim...

Mustafa ŞEKER
Marmara Üniversitesi

Aşağıdaki kavramlar hakkında ne biliyorsunuz? Bu kavramları tanımlayarak kavramlar hakkında bildiklerinizi yazınız...

Toplam Kavram Sayısı: 27

1. Kervansaray...

2. Kültür...

3. Beylik ...

4. İskân politikası ...

5. Medeniyet ...

6. Tersane ...

7. Akarsu ...

8. Birinci El Kaynak ...

9. Ganimet ...

10. Ahilik ...

11. İmaret ...

12. Mimari eser ...

13. Süvari ...

14. Akçe ...

15. Kadı ...

16. Divanı Hümayun ...

17. Sadrazam ...

18. İpek yolu ...

19. Kaptanı Derya ...

20. Şehzade ...

21. Ferman ...

22. Vakıf ...

23. Çinicilik ...

24. Lale Devri ...

25. Yenilik Hareketi ...

26. İmece geleneği ...

27. Kronoloji ...

EK 11. ÖRNEK DERS PLANI

Ders	: SOSYAL BİLGİLER
Sınıf	: 7
Süre	: 40+40+40+40 dakika
Ünite	: Türk Tarihinde Yolculuk
Öğrenme Alan	: Kültür ve Miras
Kazanımlar	: Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti’nin siyasi güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar.
Temel Beceriler	: Araştırma becerisi, mekânı algılama becerisi ve zaman ve kronolojiyi algılama becerisi
Yöntem ve Teknikler	: Soru-cevap, münazara, bilgisayar destekli öğretim, Drama
Materyaller	: Tepegöz, perde, asetat, projeksiyon makinesi ve dizüstü bilgisayar CD (Kuruluş).
Kaynaklar	: Ders kitabı, Osmanlı Tarihi liseler için MEB, www.osmanli.gen.tr www.bilecik.gov.tr , “Kayı I-II” ve “Hikâye Tadında Osmanlı” Kitabı

Süreç

1. Öğrencileri derse motive etmek için Osmanlı’nın kuruluşunu anlatan mehter marşları dinletilir. Örnek olarak; ‘Ertuğrul’un Ocağında uyandık’.
2. Daha sonra öğrencilerin ön bilgilerini ölçmek için sorular sorulur. Bunlar;
 - Parça’da geçen “Ertuğrul” ismiyle kim kastediliyor sizce?
 - "Nice düşman kal’asına uzandık” dizesi size hangi kuşatma ve seferleri hatırlatıyor.

- Osmanlı Devleti nerede kurulmuştur?
- Sizce Osmanlı'yı uzun ömürlü yapan en önemli etmenler neler olabilir

vb. şeklinde olabilir.

3- Daha sonra Ertuğrul Gazi'nin ve Şeyh Edebali Osman Bey'e yazdığı vasiyetname tepegözle perdeye yansıtılır. Öğrencilerden birine etkili bir şekilde okutulur.

Ertuğrul Gazi'nin Osman Bey'e Vasiyeti

Bak oğul!

Beni kır; Şeyh Edebali'yı kırma

O bizim boyumuzun ışığıdır

Terazisi dirhem şaşmaz.

Bana karşı gel; ona karşı gelme!

Bana karşı gelirsen üzülür, incinirim.

Ona karşı gelirsen gözlerim sana bakmaz olur.

Baksa da görmez olur.

Sözümüz Edebali için değil,

Senceğiz içindir.

Bu dediklerimi vasiyetim say...

Şeyh Edebali'nin Osman Gazi'ye vasiyetnamesi

“Ey oğul, artık Bey’sin! Bundan sonra öfke bize, uysallık sana. Güceniklik bize, gönül almak sana. Suçlamak bize, katlanmak sana. Acizlik bize, hoş görmek sana. Anlaşmazlıklar bize, adalet sana. Haksızlık bize, bağışlamak sana... Ey oğul, sabretmesini bil, vaktinden önce çiçek açmaz. Şunu da unutma: insanı yaşat ki, devlet yaşasın.

Ey oğul, işin ağır, işin çetin, gücün kula bağlı. Allah yardımcın olsun. Güçlüsün, kuvvetlisin, akıllısın, kelamlısın ama bunları nerede, nasıl kullanacağını bilmezsen sabah rüzgârında savrulur gidersin! Öfken ve nefsin bir olup aklını yener. Daima sabırlı, sebatlı ve iradene sahip olarsın! Dünya, senin gözlerinin gördüğü gibi değildir. Bütün bilinmeyenler, fethedilmeyenler, görünmeyenler, ancak sen faziletli ve ahlaklı olursan gün ışığına çıkacaktır.

Ey oğul!

Ananı, atanı say! Bereket, büyüklerle beraberdir. İnancını kaybedersen yeşilken çöllere dönersin. Açık sözlü ol. Her sözü üstüne alma. Gördüğünü görme. Bildiğini bilme. Sevildiğin yere sık gidip gelme.

Ey oğul! Üç kişiye acı: Cahil arasındaki alime; zenginken fakir düşene; ve hatırlı iken itibarını kaybedene.

Ey oğul! Unutma ki, yüksekte yer tutanlar, aşağıdakiler kadar emniyette değildir. Haklıysan mücadeleden korkma.”

Osman Gazi'nin Oğlu Orhan Gazi'ye Vasiyeti

"Ey oğul! Her işten önce din işlerine dikkat et. Zira farızaya (farzlara) dikkat, din ve devletin güçlenmesine sebeptir. Din işlerini; dikkatli olmayan, itikadı bozuk ve doğru yoldan ayrılmaya yönelen, büyük günahlardan kaçınmayan, helale-harama dikkat etmeyen sefihlere ve ayrıca tecrübesiz kişilere bırakma, devlet idaresinde bu gibi kişilere iş verme! Zira yaratandan korkmayan, yaratılandan hiç korkmaz. Büyük günah işleyen ve bunu devam ettiren kimsede sadakat olmaz. Böyle kişilerin sadakati olsa ümmeti olduğu Peygamber-i Zîşan'ın sadık tebligatı üzere hareket eder de şer'i şerifin dışına

çıkamazdı. Zulümünden, bid'atten sakın. Zulme ve bid'ate teşvik edenleri devletinden uzaklaştır. Çünkü böyleleri seni zevale uğratmış olurlar.

Daima cihad ile devletini genişletmeye çalış. Çünkü uzun zaman sefer olunmazsa askerin şecaatine; reislerin ve kumandanların bilgi, tedbir ve malumatına ağırlık ve noksanlık gelir. Böyle sefer işlerini bilenler ölür gider de yerine tecrübesiz kimseler gelir, bu yüzden de birçok hatalar meydana gelir ki, bundan da devlet büyük zararlar görür. Beytü'l-mali koru! Devletin servetini çoğaltmaya çalış! Şer'i şerifin ölçüsüne göre sana ait olana kanaatle, ihtiyaçlarından ve gerekli olanlardan başka lüzumsuz yere telef etme, israftan kaçın. Askerinle, malınla gururlanma. Zira onlar Allah yolunda cihad için milletin işlerinin yerli yerinde görülmesi ve cihana adalet ve fazileti yayman için vasıtadırlar.

Sadakatle Allah rızası için çalışan devlet erkânını koru! Vefatlarından sonra böyle kimselerin çoluk-çocuğuna bak, ihtiyaçlarını karşıla! Halkından hiç kimsenin malına tecavüz etme! Hak edenlere yardım ile iltifat elini uzat, böylelerinin yakınlarını sıkıntıdan kurtar. Askeri erkânı iyi koru! Âlimler, fazıllar, sanatkârlar, edipler; devletin bedeninin gücüdür. Bunlara iltifat ve ikramda bulun. Bir kemal sahibi iştince onunla yakınlık kur, dirlikler ver ve ihsan eyle! Hükümetinde ulema, fazıl kimseler, erbab-ı maarif çoğalsın, siyaset ve din işleri nizam bulsun!

Benden ibret al ki, bu diyarlara zayıf bir bey olarak gelip hak etmediğim halde bunca inayet-i celile-i Rabbaniye'ye mazhar oldum. Sen de benim yolumdan git ve bu Din-i Muhammedi'yi ve ashabını, başka sana tabi olanları koru. Allah'ın (c.c) hakkını ve kulların hukukunu gözet! Ve senden sonrakilere böyle nasihat etmekten geri durma. Ve adalet ve insafa riayet ile zulmü kaldırmaya devam ile her bir işe teşebbüs de Allah'ın yardımına güven. Halkını düşman istilasından ve zulme uğratılmaktan koru! Haksız yere hiç bir ferde layık olmayan muamelede bulunma! Halkı taltif et, hepsinin rızasını kazan".

4- Daha sonra Anadolu'nun ve Balkanlar'ın durumunu gösteren çizgi illitrasyonlar tepegözle öğrencilere gösterilir. Ardından Osman Bey döneminde beyliğin sınırlarını gösteren harita tepegözle yansıtılır.

5- Öğrenciler gruplara ayrılır üç büyük gruba ayrılır. Her gruptan birer kişi seçilerek jüri oluşturulur. Münazara konusu ‘Osmanlı’nın ortaya çıkışını ve çabuk büyümesini sağlayan en önemli etmen nedir’ olarak belirlendikten sonra öğrencilere hangi görüşü savunacakları verilir. Bu görüşler;

- Osmanlı’nın ortaya çıkışını sağlayan en önemli faktör, kurulduğu dönemde Anadolu ve Balkanlar’da güçlü bir siyasi otoritenin olmayışıdır.
- Osmanlı’nın ortaya çıkışını sağlayan en önemli faktör, coğrafi konumunun elverişli olmasıdır.
- Osmanlı’nın ortaya çıkışını sağlayan en önemli faktör, Ertuğrul Gazi’nin vasiyetnamesinde saklıdır.

6- Münazara’dan sonra Kuruluş filminden bazı kesitler izletilir. Öğrencilere film izlerken gerekli yerleri not almaları istenir.

7- Öğrencilerden filmde öğrendikleri hakkında birbirlerine sorular sordurulur.

Filmin Adı: Kuruluş

Filmin Konusu: Osmanlı Devleti’nin Kuruluşu

1. Film hangi tarihler arasındaki olayları anlatmaktadır?

.....

2. Film hangi sahne ile başlıyor?

.....

3. Filmde hangi şehirler ve tarihî mekânlar var?

.....

4. Filmde hangi tarihî karakterler yer almaktadır?

.....

5. Filmde yer alan kadın karakterler kimlerdir? Anadolu kadınlarının Anadolu'nun Türkleşmesindeki rolü ve Osmanlı Devleti'nin kuruluşundaki etkileri neler olmuştur?

.....

6. Filmde sizi en çok etkileyen karakterler hangisidir?

.....

7. Filmde sizi en çok etkileyen sahne hangisi? Neden?

.....

8. Kayı boyunun beyi Ertuğrul Gazi, beyliğini kime bırakmayı düşünmektedir? Bunun için kimlerden görüş almıştır?

.....

9. Osman Bey'in gördüğü rüya neyi anlatmaktadır?

.....

10. Kayı boyunun başına geçecek kişiyi belirlemek için nasıl bir yol izlenmiştir?

.....

11. Bizans halkı ile Türk halkının kıyafetleri, evleri, kullandıkları eşyalar arasında ne gibi benzerlik ve farklılıklar vardır?

.....

12. Bizans tekfurları ile Osman Bey’in ilişkileri nasıldır?

.....

13. Kulacahisar ele geçirildikten sonra Osman Bey buradaki halka nasıl bir konuşma yapıyor?

.....

14. “Aman dilemek” ne anlama gelmektedir?

.....

15. Osman Bey’in arkadaşları kimlerdir? Bu isimlerle ilgili araştırma yapabilirsiniz.

.....

16. Konya Selçuklu Sultanı ile Osman Bey’in ilişkileri nasıl?

.....

17. Kazandığı başarılarından sonra Konya Selçuklu Sultanı Osman Bey’e neler göndermiştir?

Bunun anlamı ne olabilir?

.....

.....

18. Filmde Osman Bey’in yöneticilik özellikleri için neler söylenebilir?

.....

19. Osman Bey arkadaşları ile yaptığı toplantıda illerin yönetimini kimlere bırakmaktadır?

.....

20. Osman Bey'in oğluna vasiyeti nedir?

.....

21. Film nasıl sona eriyor? Yorumlayınız.

.....

.....

.....

22. Filmin nasıl sona ermesini isterdiniz? Filmin devamını çekme şansınız olsaydı nasıl devam ettirirdiniz?

.....

.....

23. Filmi seyrettikten sonra merak ettiğiniz konular nelerdir? Bunları yazar mısınız? Bu konularla ilgili araştırma yaparak arkadaşlarınızla paylaşabilirsiniz.

.....

Değerlendirme

1- Öğrencilerden Osmanlı Devleti'nin kuruluşunu anlatan bir proje (Powerpoint, karton yazıları, drama, rapor) hazırlamaları ve bir sonraki hafta sunmaları istenir.

EK 12

Tablo 50. 2007–2008 Eğitim Öğretim Yılı 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarından Alınan Kavramların Yanılgı Düzeylerine Göre Kullanılabilirlik Derecesi

Kavram No	Kavram	Güçlük Derecesi (p)	Ayırt edicilik (d)	Sonuç
1	Medeniyet	0,54	0,49	Kullanılabilir
2	Dil	0,09	0,19	Kullanılmamalı
3	Kültür	0,80	0,38	Kullanılabilir
4	Haçlı seferi	0,11	0,16	Kullanılmamalı
5	Islahat	0,19	0,17	Kullanılmamalı
6	Beylik	0,66	0,42	Kullanılabilir
7	Sanat	0,45	0,19	Kullanılmamalı
8	İskân politikası	0,38	0,65	Kullanılabilir
9	Taht kavgası	0,32	0,09	Kullanılmamalı
10	Kervansaray	0,56	0,43	Kullanılabilir
11	Tersane	0,75	0,54	Kullanılabilir
12	Elçi	0,34	0,10	Kullanılmamalı
13	Hoşgörü	0,21	0,12	Kullanılmamalı
14	Hükümdar	0,34	0,65	Kullanılabilir
15	Boy	0,29	0,18	Kullanılmamalı
16	Birinci El Kaynak	0,44	0,56	Kullanılabilir
17	Ganimet	0,41	0,45	Kullanılabilir
18	Anadolu	0,34	0,19	Kullanılmamalı
19	Yeniçeri Ocağı	0,45	0,16	Kullanılmamalı
20	Akıncı	0,32	0,06	Kullanılmamalı
21	Ahilik	0,80	0,67	Kullanılabilir
22	İmarat	0,63	0,51	Kullanılabilir
23	Mimari eser	0,55	0,44	Kullanılabilir
24	Müderris	0,63	0,17	Kullanılmamalı
25	Süvari	0,59	0,51	Kullanılabilir
26	Akçe	0,44	0,39	Kullanılabilir
27	Seramik sanatı	0,29	0,10	Kullanılmamalı
28	Kadı	0,58	0,47	Kullanılabilir
29	Divanı Hümayun	0,47	0,57	Kullanılabilir
30	Sadrazam	0,43	0,28	Kullanılabilir
31	İpek yolu	0,55	0,49	Kullanılabilir
32	Gelenek	0,43	0,14	Kullanılmamalı
33	Hoşgörü	0,12	0,18	Kullanılmamalı
34	Kaptanı Derya	0,67	0,31	Kullanılabilir
35	Şehzade	0,52	0,54	Kullanılabilir
36	Ferman	0,67	0,41	Kullanılabilir
37	Vakıf	0,51	0,56	Kullanılabilir
38	Çinicilik	0,39	0,49	Kullanılabilir
39	Vatan	0,23	0,17	Kullanılmamalı
40	Tarihi eser	0,39	0,09	Kullanılmamalı
41	Lale Devri	0,61	0,29	Kullanılabilir
42	Yenilik Hareketi	0,44	0,55	Kullanılabilir
43	İmece geleneği	0,69	0,24	Kullanılabilir
44	Kale	0,29	0,18	Kullanılmamalı
45	Kronoloji	0,79	0,37	Kullanılabilir
46	Küllîye	0,67	0,12	Kullanılmamalı
47	Devlet	0,32	0,19	Kullanılmamalı
48	Türkleşme	0,35	0,17	Kullanılmamalı

Derecelendirme (Ayırt edicilik derecesine göre)

0–20: Yetersiz

21–40: İyi

41 ve üzeri: Çok iyi

EK 13

Tablo 51. 2007–2008 Eğitim Öğretim Yılı 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Düzeylerinin Tespitine Yönelik Hazırlanan Soruların Kullanılabilirlik Derecesi

Soru No	Güçlük Derecesi (p)	Ayırt edicilik (d)	Sonuç
1	0,65	0,22	Kullanılabilir
2	0,39	0,11	Kullanılmamalı
3	0,36	0,45	Kullanılabilir
4	0,49	0,28	Kullanılabilir
5	0,19	0,08	Kullanılmamalı
6	0,56	0,34	Kullanılabilir
7	0,67	0,29	Kullanılabilir
8	0,47	0,32	Kullanılabilir
9	0,11	0,17	Kullanılmamalı
10	0,60	0,22	Kullanılabilir
11	0,29	0,48	Kullanılabilir
12	0,33	0,41	Kullanılabilir
13	0,21	0,54	Kullanılabilir
14	0,66	0,49	Kullanılabilir
15	0,20	0,12	Kullanılmamalı
16	0,29	44	Kullanılabilir
17	0,38	0,55	Kullanılabilir
18	0,19	0,28	Kullanılmamalı
19	0,54	0,76	Kullanılabilir
20	0,12	0,15	Kullanılmamalı
21	0,22	0,42	Kullanılabilir
22	0,51	0,44	Kullanılabilir
23	0,37	0,63	Kullanılabilir
24	0,10	0,17	Kullanılmamalı
25	0,64	0,59	Kullanılabilir

Derecelendirme (Ayırt edicilik derecesine göre)

0–20: Yetersiz

21–40: İyi

41 ve üzeri: Çok iyi

EK 14. TEZ ÇALIŞMA PLANI

YAPILAN

ÇALIŞMANIN

BAŞLANGIÇ/BİTİŞ

TARİHİ

YAPILAN ÇALIŞMALAR

20.12.2007

Yapılacak araştırmaya ait literatür araştırmasının yapılmaya başlanması.

20.12.2007

Yeterlilik öncesi başlayan tez çalışmamız yeterliliğin geçilmesi sonrası resmen başlayarak hız kazanmıştır. Araştırma süreci içerisinde literatür taramasına geçilmiştir. (Tez çalışmasının tamamlanması sonrası 2000'e yakın kaynak taranarak araştırmamızın alt yapısı güçlendirilmiştir)

18.01.2008

Öğrencilerin kavram yanlışlarını tespit etmek için kavramlar üzerine pilot çalışma yapıldı. Böylece öğrenciler tarafından en çok yanlışya düşülen kavramlar belirlenerek geçerlilik ve güvenilirliği test edildi.

Kavram yanlışlarına yönelik pilot çalışma yapılan denekler; 2007–2008 eğitim öğretim yılının 7. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. 178 öğrenci ve 63 kavramdan oluşan pilot çalışma sonucunda yanlış düzeyi yüksek olan 27 kavram “kavram yanlış testi”ni oluşturmuştur. Burada belirlenen kavramlar, MEB tarafından hazırlanan “öğretmen kılavuz kitabı”nda üzerinde durulması öngörülen ve okutulmak üzere okullara gönderilen ders

kitabından seçilmiştir. Yine aynı şekilde Sosyal Bilgiler öğrenme düzeylerini belirlemeye yönelik hazırlanan başarı testinin pilot çalışması da farklı zamanda aynı denek grubundaki 166 öğrenciyle yapılmıştır. Elde edilen bulgular analiz edilerek teste son şekli verilmiştir.

**Temmuz –Ağustos
2008**

Özellikle bu aylarda öğrencilerin “Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyleri” ve “kavram yanılgıları”nı tespiti yönelik öğrenme stilleri programının taslağı hazırlandı.

Dokuz Eylül Üniversitesi araştırmacılarından Meltem Gökdağ tarafından hazırlanan ve geçerlilik/güvenilirliği test edilmiş “öğrenme stilleri ölçeğı” izin alınarak kullanılmıştır (Araştırmada kullanılmak üzere izin alınan bu ölçeğın kendi araştırma çevremize uygun bir özellik taşımasına dikkat edilmiştir)

Öğrenme stilleri ve kavram yanılgıları üzerine araştırma yapan uzmanlarla iletişime geçilerek görüş alışverişinde bulunuldu.

08.09.2008

Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla “öğrenme stilleri ölçeğı” uygulandı. Böylece deneklerin öğrenme stilleri belirlenmiştir.

**15.09.2008 –
14.11.2008**

Daha önce taslak şeklinde hazırlanan programın ilk aşaması olan “öğrenci öğrenme düzeyleri”ne yönelik program uygulamaya konmuştur.

2008–2009 eğitim öğretim yılı 40 haftadan oluşmaktadır. İlk dönem 20 haftalık süreyi kapsamakta olup çalışmamız da bu ilk 20 haftalık sürede yapılmıştır. 20 haftanın ilk 8 haftasında kontrol grubu öğrencilerine öğrenme stilleri programı olmadan, deney grubu öğrencilerine de öğrenme stilleri programı uygulanarak eğitim verilmiş, “öğrenci öğrenme düzeyleri”ne yönelik önceden hazırlanan program uygulanmıştır.

17.11.2008

“Öğrenci Sosyal Bilgiler öğrenme düzeyleri”ne yönelik uygulanan program sonunda geçerliliği ve güvenilirliği belirlenmiş “Sosyal Bilgiler başarı son testi” uygulanmış ve sonuçlar elde edilmiştir.

**17.11.2008 –
16.01.2009**

Deney grubuna ön-test olarak kavram yanılgı testi uygulanmıştır.

20 haftalık ilk yarıyıl da yapmakta olduğumuz çalışmanın ikinci 8 haftalık süresinde “öğrenme stilleri programı”nın uygulanmasına başlanmıştır.

Deney grubunu oluşturan 51 öğrenciye yönelik “öğrenme stilleri programı”; 3. ünitenin başından itibaren başlamış olup “Türk Tarihine Yolculuk” adlı ünitenin sonuna kadar devam etmektedir. Haftada “3 ders saati” (40+40+40) süreye sahip olan Sosyal Bilgiler dersinde uygulanacak program, toplam 8 haftayı kapsamaktadır. Bu sürede kontrol grubuna ise öğrenme stilleri programı olmaksızın eğitim verilmiştir.

- 19.01.2009** Öğrencilerin öğrenme stillerine göre verilen program sonunda son-test olarak 2 farklı test uygulanmıştır. Bunun için daha önceden hazırlanmış olan ve geçerlilik/güvenilirliği belirlenmiş “kavram yanlışları testi” ve “Sosyal Bilgiler başarı testi” uygulanmıştır.
- 03.02.2009** Daha sonra elde edilen verilerin analizine geçilmiştir. Bulguların analizi SPSS 15 paket program kullanılarak yapılmış, alan uzmanlarından bu konuda yardım alınmıştır.
- 03.02.2009 sonrası** Yukarıda belirtile tarihten sonra elde edilen bulguların analizi yapılmış, analiz sonuçlarına göre değerlendirmelere gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu süreç içerisinde tezin yöntem kısmı yapılandırılmış, yapılan çalışmalar elde edilen bilgiler çerçevesinde sentezlenerek sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte literatürdeki son gelişmeler takip edilmiş, alanda yapılan güncel araştırmalar incelenmiş yapılan araştırmanın dayandırıldığı fikri alt yapı güçlendirilmiştir. Daha sonra, araştırma tamamlanarak literatürdeki yerini almaya hazır duruma gelmiştir.

EK 15

ÖĞRENME STİLLERİNE GÖRE HAZIRLANAN DERS PLANI

HAŞİM İŞCAN İLKÖĞRETİM OKULU 2008–2009 EĞİTİM VE ÖĞRETİM YILI

SÜRE	2. HAFTA	12 SAAT	4. Doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki bağlantıyı fark eder. OGRENME ALANI: BİREY VE TOPLUM / ÜNİTE: İLETİŞİM VE İNSAN İLİŞKİLERİ 5. Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar.							
AY	HAFTA	SAAT		ETKİNLİKLER	DERS İÇİ, DİĞER DERSLERLE VE ARA DİSİPLİNLERLE İLİŞKİLENDİRME	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR VE ATATÜRKÇÜLÜK	ÖĞRENME ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ, ARAÇ VE GEREÇLERİ	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	AÇIKLAMALAR
		1	6. Atatürk'ün iletişime verdiği öneme kanıtlar gösterir.							
EYLÜL	5. HAFTA	3	6. Atatürk'ün iletişime verdiği öneme kanıtlar gösterir.	🗣️ "Etkili Dinleme " (İletişim sürecinde dinlemeyi etkileyen faktörler ve etkili dinlemenin önemi tartışılır.) (1,2. kazanım)	☐ 1 ve 2. kazanımlar için Türkçe dersi "Konuşma" dil becerisi. ☐ 3. kazanım için Türkçe dersi "Dinleme-İzleme" dil becerisi.	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR İlköğretim Haftası (Okulların açıldığı İlk hafta) A. İlköğretim İzlenimleri 1. İlköğretim Haftası'nı Kutlama Tarihi 2. Okulun, okuma ve yazmanın önemi, 3. İlköğretim Haftası etkinlikleri Yangından Korunma	1. Anlatım 2. Tüme varım 3. Tümden gelim 4. Grup tartışması 5. Drama 6. Soru yanıt 7. Örnek olay 8. Beyin fırtınası 9. Canlandırma 10. Grup çalışmaları	A. Yazılı Kaynaklar 1. Sosyal Bilgiler Ders Kitabımız 2. Ansiklopediler 3. Güncel yayınlar 4. Resim, harita ve fotoğraflar 5. Çocuk Hakları Sözleşmesi B. Kaynak kişiler 1. Öğretmenler	📄 Bu üniteye öz değerlendirme ve gözlem formları, öğrenci ürün dosyası, açık uçlu sorular, performans ödevleri kullanılarak değerlendirme yapılabilir.	Atatürkçülükle İlgili Konular (3,6 -5) [!] Özel hayatın gizliliği konusunda konut dokunulmazlığı da anlatılacaktır. (5. kazanım) [!] Doğrudan verilecek beceri: İletişim [!] Doğrudan verilecek beceri: İletişim
EKİM	1. HAFTA	3	3. İnsanlar arası etkileşimde kitle iletişim araçlarının rolünü tartışır.	🗣️ "İletişim Engelleri" (İletişimi engelleyen ifade biçimleri, tutumlar ve	👉 Rehberlik ve Psikolojik Danışma, (1-9.11.12)					

SÜRE: 12 SAAT		3	4.Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır. ÖĞRENME ALANI: İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER / ÜNİTE: ÜLKEMİZDE NÜFUS							
AY	HAFTA	SAAT	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	DERS İÇİ, DİĞER DERSLERLE VE ARA DİSİPLİNLERLE İLİŞKİLENDİRME	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR VE ATATÜRKÇÜLÜK	ÖĞRENME ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ, ARAÇ VE GEREÇLER	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	AÇIKLAMALAR
EKİM	4. HAFTA 26-30 Ekim	2	1.Görsel materyaller ve verilerden yararlanarak Türkiye’de nüfusun dağılışının neden ve sonuçlarını tartışır. 2.Tablo ve grafiklerden yararlanarak, ülkemiz nüfusunun özellikleri ile ilgili verileri yorumlar. 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı	🗺️ “Nerelerde Yaşıyoruz?” (Nüfus dağılışını gösteren haritalar ve fotoğraflar incelenir.) (1.kazanım) 🗺️ “Ülkemizde Bir Gezi” (Harita ve verilerden yararlanılarak nüfus dağılışının neden ve sonuçları incelenir.) (1.kazanım) 🗺️ “Nüfus Sayımı Yapalım” (Nüfus sayımlarının yapılması ve değerlendirilmesine yönelik bir proje hazırlanır.) (2.kazanım)	☐ 2. kazanım için Matematik dersi “Grafikler” alt öğrenme alanı (kazanım 3) ➡️ Sağlık kültürü (2–5) ➡️ İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi (3-2.3.5.24); (5-15)	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR Birleşmiş Milletler Günü (24 Ekim) 1. Birleşmiş Milletler Kurumunu Tanıtma 2. Birleşmiş Milletler Günü anlam ve önemi. 3. Birleşmiş Milletler Günü etkinlikleri. Cumhuriyet Bayramı (29 Ekim) Atatürk Haftası 1. Atatürk’ün Hayatı ve Özellikleri 2. Atatürk Haftası anlam ve önemi	1.Anlatım 2.Tüme varım 3. Tümden gelim 4. Grup tartışması 5. Drama 6. Soru yanıt 7. Örnek olay 8. Beyin fırtınası 9. Canlandırma 10. Grup çalışmaları	A. Yazılı Kaynaklar 1. Sosyal Bilgiler Ders Kitabımız 2. Ansiklopediler 3. Güncel yayınlar 4. Resim, harita ve fotoğraflar 5. Çocuk Hakları	📖 Bu üniteye öz değerlendirme ve gözlem formları, açık uçlu sorular, projeler, performans ödevleri, kavram haritası; çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı vb. testler kullanılarak değerlendirme yapılabilir 1. dönem	[!] Nüfus özellikleri içinde nüfus artışı, okuryazarlık oranı, çalışan nüfusun oranı, nüfusun yaş gruplarına göre dağılımı, kır- kent nüfusu ve bunların cinsiyete göre dağılımı işlenecektir. (2.kazanım) [!] Ülkemizdeki göçün neden ve sonuçları, tarihten ve günümüzden
KASIM	1. HAFTA 2-6 KASIM	2	2.Tablo ve grafiklerden yararlanarak, ülkemiz nüfusunun özellikleri ile ilgili verileri yorumlar.	🗺️ “Nüfusu İnceleyelim” (Nüfus sayımı sonuçlarına göre hazırlanmış tablo ve grafiklerden yararlanılarak nüfus özellikleri incelenir ve nüfusun eğitim durumu ile eğitim hakkı ilişkilendirilir.)						
		2	3.Eğitim ve çalışma hakkının kullanılması ile devletin ve vatandaşın bu konudaki sorumluluklarını ilişkilendirir.							

SÜRE: 12 SAAT			ÖĞRENME ALANI: İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER / ÜNİTE: GÖÇLEME VE NÜFUS							
KASIMAY	4. HAFTA 23-27 KASIM	3 SAAT	ÖĞRENME ALANI: İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER / ÜNİTE: GÖÇLEME VE NÜFUS 1. Türkiye Selçukluları döneminde Türklerin siyasal mücadeleleri ve kültürel faaliyetlerinin Anadolu'nun Türkleşme sürecine katkılarını değerlendirir. KAZANIMLAR	 "Selçuklu Kervansarayları" (Bir tur operatörü olarak Selçuklu tur operatörü olarak bir gezi planı hazırlanır.) (1. kazanım)		Öğretmenler Günü (24 Kasım) 1. Öğretmenler Günü anlamı ve önemi. 2. BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR VE ATATÜRKÇÜLÜK	1. Anlatım 2. Tüme varım 3. Tümden gelim 4. Grup tartışması 5. Drama 6. Soru yanıt 7. Örnek olay 8. Beyin fırtınası 9. Canlandırma 10. Grup çalışmaları 11. Uygulama	Yazılı Kaynaklar 1. Sosyal Bilgiler Ders Kitabımız	 Bu üniteye öz değerlendirme ve gözlem formları, açık uçlu sorular, projeler, performans ödevleri, kavram haritası, seçmeli boşluk doldurmalı vb.	[1] Siyasal mücadeleler Malazgirt, Miryokefalon Savaşları ve Haçlı Seferleri çerçevesinde verilecektir. Kültürel açıdan da Anadolu Türk Beyliklerinin faaliyetleri islenecektir. [2] Doğrudan kazanım tarihi seridi; 1, 2, 3. Kazanımın değerlendirilmesi için Vatanseverlik
KASIM	3. HAFTA 16-20 KASIM	2 SAAT	Öğretmenler Günü (24 Kasım) 5. Yerleşme ve seyahat özgürlüğünü açıklar.	(1. kazanım) İstanbul'u Mesken mi tuttu?" (Türkü göç teması) "Osman Bey'in Rüyası" (Birinci elden kaynaklardan ve tarih haritalarından yararlanılarak Osmanlı Devleti'nin kuruluş süreci hakkında bir öykü yöntemi ile değerlendirme) (seyahat özgürlüğü ele alınır.) (4,5. kazanım)  "Doğduğumuz Yerden"		Dünya Felsefe Günü (20 Kasım) 1. Felsefe Bilgisi 2. Felsefe Günü anlamı ve önemi. 3. Felsefe Günü etkinlikleri	4. Grup tartışması 5. Drama 6. Soru yanıt 7. Örnek olay 8. Beyin fırtınası 9. Canlandırma 10. Grup çalışmaları	A. Yazılı Kaynaklar 1. Sosyal Bilgiler Ders Kitabımız 2. Ansiklopediler 3. Güncel yayınlar 4. Resim, harita ve fotoğraflar B. Kaynak kişiler 1. Öğretmenler 2. Okul müdürü 3. Aile bireyleri 4. Çevremizdeki kurumlarda çalışanlar	Testler üniteye öz değerlendirme ve gözlem formları, açık uçlu sorular, projeler, performans ödevleri, kavram haritası, çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı vb.	
SÜRE: 27 SAAT			ÖĞRENME ALANI: KÜLTÜR VE MİRAS / ÜNİTE: TÜRK TARİHİNDE YOLCULUK							
AY	HAFTA	SAAT	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	DERS İÇİ, DİĞER DERSLERLE VE ARA DİSİPLİNLERLE İLİŞKİLENDİRME	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR VE ATATÜRKÇÜLÜK	ÖĞRENME ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ, ARAÇ VE GEREÇLERİ	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	AÇIKLAMALAR

SÜRE: 27 SAAT		2	3.Osmanlı Devleti'nin fetih ve mücadelelerini, Osmanlı'da ticaretin ve denizlerin önemi açısından değerlendirir 4.Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fıkırının önemiyle ilgili kanıtlar gösterir.	ÖĞRENME ALANI: KÜLTÜR VE MİRAS / ÜNİTE: TÜRK TARİHİNDE YOLCULUK						
AY	HAFTA	1	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	DERS İÇİ, DİĞER DERSLERLE VE ARA DİSİPLİNLERLE İLİŞKİLENDİRME	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR VE ATATÜRKÇÜLÜK	ÖĞRENME ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ, ARAÇ VE GEREÇLERİ	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	AÇIKLAMALAR
ARALIK	1. HAFTA 30 KASIM-4 ARALIK	3	2.Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar.	 "Selçuklu Kervansarayları" (Bir tur operatörü olarak Selçuklu kervansaraylarının gezilebileceği bir gezi planı hazırlanır.) (1. kazanım)  "Haçlı Seferleri" (Haçlı seferlerine katılan bir şövalyenin dönüş yolculuğu ile ilgili bir hikâye yazılır.) (1. kazanım)  "Osman Bey'in Rüyası" (Birinci elden kaynaklardan ve tarih haritalarından yararlanılarak Osmanlı Devleti'nin gelişme süreci işbirlikli öğrenme yöntemi ile incelenir.) (2. kazanım)		BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR İnsan Hakları Haftası (10 Aralık Günü Başlayan Hafta) 1. İnsan Hakları Haftası'nı Kutlama Tarihi 2. İnsan Haklarının Önemi 3. İnsan Hakları Haftası Etkinlikleri	1. Anlatım 2. Tüme varım 3. Tümden gelim 4. Grup tartışması 5. Drama 6. Soru yanıt 7. Örnek olay 8. Beyin fırtınası 9. Canlandırma 10. Grup çalışmaları 11. Uygulama	A. Yazılı Kaynaklar 1. Sosyal Bilgiler Ders Kitabımız 2. Ansiklopediler 3. Güncel yayınlar 4. Resim, harita ve fotoğraflar 5. İnsan Hakları Sözleşmesi B. Kaynak kişiler 1. Öğretmenler 2. Okul müdürü 3. Aile bireyleri 4. Çevremizdeki kurumlarda çalışanlar C. Görsel Kaynaklar 1. Televizyon, VCD, dijital CD'ler	 Bu üniteye öz değerlendirme ve gözlem formları, açık uçlu sorular, projeler, performans ödevleri, kavram haritası; çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı vb. testler kullanılarak değerlendirme yapılabilir.	[!] 2. kazanım eş zamanlı tarih şeridi; 1, 2, 3. kazanımlar haritalar kullanılarak işlenecektir. [!] Kuruluşun İstanbul'un fethine kadar olan dönem-de coğrafi konum, iskân politikası, askerî, ekonomik ve toplumsal yapı ele alınacaktır. (2. kazanım) [!] Osmanlı ordusunun yapısı ve askerî alandaki yenilikler de ele alınacaktır.
	2. HAFTA 07-11 ARALIK	2	2.Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar.							
		1	3.Osmanlı Devleti'nin fetih ve mücadelelerini, Osmanlı'da ticaretin ve denizlerin önemi açısından değerlendirir.							
	3. HAFTA 14-18 ARALIK	3	3.Osmanlı Devleti'nin fetih ve mücadelelerini, Osmanlı'da ticaretin ve denizlerin önemi açısından değerlendirir.							

SÜRE:27 SAAT			ÖĞRENME ALANI: KÜLTÜR VE MİRAS / ÜNİTE: TÜRK TARİHİNDE YOLCULUK							
AY	HAFTA	SAAT	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	DERS İÇİ, DİĞER DERSLERLE VE ARA DİSİPLİNLERLE İLİŞKİLENDİRME	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR VE ATATÜRKÇÜLÜK	ÖĞRENME ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ, ARAÇ VE GEREÇLERİ	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	AÇIKLAMALAR
ARALIK	5. HAFTA 28-31 Aralık	1	4.Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir	🏰"Yelkenler Fora" (Osmanlı donanmasının denizlerdeki mücadelesi Osmanlı gemilerinin gelişim süreci ile birlikte incelenir.) (3. kazanım)			1.Anlatım 2.Tüme varım 3. Tümden gelim 4. Grup tartışması 5. Drama 6. Soru yanıt 7. Örnek olay 8. Beyin fırtınası 9.Canlandırma 10. Grup çalışmaları	A. Yazılı Kaynaklar 1. Sosyal Bilgiler Ders Kitabımız 2. Ansiklopediler 3. Güncel yayınlar 4. Resim, harita ve fotoğraflar B. Kaynak kişiler 1.Öğretmenler 2. Okul müdürü 3. Aile bireyleri 4. Çevremizdeki kurumlarda çalışanlar	📖 Bu üniteye öz değerlendirm e ve gözlem formları, açık uçlu sorular, projeler, performans ödevleri, kavram haritası; çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı vb. testler kullanılarak değerlendirme yapılabilir.	[!] İstanbul, Trabzon, Kırım, Ege Adaları, Mısır, Kıbrıs ve Girit fetihleri, Preveze ve İnebahtı Deniz Savaşları, Sinop ve Çeşme baskınları kazanımın içeriği açısından işlenecektir. (3. kazanım) [!] Eğitim kurumları, posta teşkilatı, itfaiye teşkilatı, bankalar, matbaa, gazete vb. ele alınabilir. (8. kazanım)
		2	5. Şehir incelemesi yoluyla, Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir.	🏰"Osmanlı'da Yaşamak" (Osmanlı devletinde çeşitli dönemlere ait belgeler ve örnek olaylar incelenir.) (4. kazanım) 🏰"Şehirlerin Dili" (Konya, Bursa, Edirne, İstanbul vb. şehirlerin mimari yapıları ve şehrin gelişim süreçleri incelenir.) (5. kazanım)						
	1. HAFTA 4-8 OCAK	3	6.Osmanlı- Avrupa ilişkileri çerçevesinde kültür, sanat ve estetik anlayışındaki etkileşimi fark eder.	📖"Yazıyor, Yazıyor!" (Osmanlı tarihinde çeşitli dönüm noktalarını esas alan bir tarih gazetesi çıkarılır.) (2, 3, 6, 8. kazanım)						
	2. HAFTA 11-15 OCAK	2	7.Seyahatnamelerden hareketle Türk kültürüne ait unsurları örneklendirir.	📖"Lâlenin Serüveni" ("Doğunun Işığı Lâle" belgeseli izlenerek Osmanlı-Avrupa etkileşimi değerlendirilir.) (6. kazanım)						
		1	8.Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.							

