

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE SORUN ÇÖZME BECERİLERİNİN GELİŞİMİ

Uğur GÜLFİDANGİL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İletişim Anabilim Dalı

Danışman: Yard. Doç. Dr. Murat ATAİZİ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Şubat 2007

## **YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ**

### **SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE SORUN ÇÖZME BECERİLERİNİN GELİŞİMİ**

Uğur GÜLFİDANGİL

İletişim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şubat 2007

Danışman: Yard. Doç. Dr. Murat ATAİZİ

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersinde sorun çözme yöntemi ile öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını ve derse karşı tutumlarını ne ölçüde etkilediğini inceleyerek, elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin sorun çözme yöntemi ile öğrenmelerini geliştirmeye yönelik öneriler sunmaktır.

Araştırmada ilk olarak konuyla ilgili alanyazın taranmış ve bu süreç sırasında araştırmada kullanılacak olan öğrenme materyalleri, başarı testleri ve tutum ölçeği hazırlanmıştır. Bu ölçekler Eskişehir Özel Çağfen Koleji Okulu'nda 2005-2006 öğretim yılında beşinci sınıfta okumakta olan 28 öğrenciye uygulanmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgular değerlendirilerek sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde sorun çözme yöntemi ile öğrenmeye karşı tutumlarının olumlu yönde geliştiği görülmektedir.

Öğrencilerin akademik başarıları, hazırlanan başarı testi verilerine göre oldukça yüksek bir değer almıştır. Bununla beraber öğrencilerin özellikle çalışma grupları ile öğrenmeye karşı olumlu yönde bir tutum geliştirdikleri gözlenmiştir. Öğrenciler sorun çözme yöntemi ile Sosyal Bilgiler dersini öğrenmeyi eğlenceli olarak nitelemektedir.

## ABSTRACT

Objective of this research is; to investigate the effects of learning by problem solving method in social studies at students academical success and attitude to the course; also to suggest proposals in order to develop students learning by problem solving method using obtained data.

In the research; literature about the case has been covered and learning materials, questionnaire and attitude scale hes been prepared. The study was conducted in Eskişehir Çağfen Collage; with 5th grade students in 2005-2006 spring semester.

After statistical analysis in this research, the results were obtained. It's seen that, students have positive attitude to learning by problem solving method in social studies.

Students academical success had a higher value according to questionnaire and students had a positive attitude to team learning. Students characterised learning with problem solving method in social studies as entertaining.

**JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI**

Uğur Gülfidangil'in "Sosyal Bilgiler Dersinde Sorun Çözme Becerilerinin Gelişimi" başlıklı tezi ..... tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, İletişim Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	<b><u>Adı Soyadı</u></b>	<b><u>İmza</u></b>
Üye (Tez Danışmanı)	: Yard. Doç. Dr. Murat ATAİZİ	
Üye	: Prof. Dr. A. Haluk YÜKSEL	
Üye	: Yard. Doç. Dr. Ayhan YILMAZ	

Prof. Dr. Nurhan AYDIN

Anadolu Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iv
ÖZGEÇMİŞ.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Varsayımlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	8
<b>2. LİTERATÜR TARAMASI.....</b>	<b>9</b>
2.1 Yapıcı Yaklaşım.....	9
2.1.1. Bilişsel Yapıcılık.....	12
2.1.2. Sosyal Yapıcılık .....	14
2.1.3. Radikal Yapıcılık.....	16
2.1.4. Yapıcı Yaklaşımında Öğrenme-Öğretme Süreci.....	17
2.1.5. Yapıcı Yaklaşımında Öğretmen ve Öğrenci Rolü.....	22
2.1.6. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Yaklaşım.....	25
2.2. Sorun Çözme Becerisi.....	29
2.2.1. Sorunların Sınıflandırılması .....	32
2.2.2. Sorun Çözme Süreci Aşamaları .....	33
2.2.3. Sorun Çözme İçin Gereken Yeterlilikler.....	40
2.2.4 Öğretim Yöntemi Olarak Sorun Çözme.....	42
2.3. Sosyal Bilgiler.....	44
2.3.1. Sosyal Bilimler İçinde Sosyal Bilgilerin Yeri.....	47
2.3.2. İlköğretim Programında Sosyal Bilgiler.....	50
2.3.3. Sosyal Bilgiler Dersi ve Tutum Etmeni.....	55
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>57</b>
3.1. Araştırma Modeli.....	57
3.2. Araştırma Kümesi.....	57
3.2.1. Çalışma Takımlarının Oluşturulması.....	58
3.3. Verilerin Toplanması.....	59
3.3.1. Gizlenmiş Şekiller Testi.....	59
3.3.2. Tutum Ölçeği.....	60
3.3.3. Öğrencilerin Akademik Başarıları Ölçmeye Yönelik Başarı Testi.....	61
3.3.4. Sorun Çözme Yöntemine Dayalı Öğrenme Materyalleri.....	61

3.3.5. Denel İşlem.....	62
3.4.Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması.....	63
4. BULGULAR ve YORUM.....	64
4.1. Başarı Testi.....	64
4.2.Tutum Ölçeği.....	66
5.SONUÇLAR ve ÖNERİLER.....	72
5.1. Sonuçlar.....	72
5.2. Öneriler.....	73
KAYNAKÇA.....	75
EKLER.....	84

**TABLolar LİSTESİ**

	Sayfa
Tablo-1. Geleneksel Ve Yapısalcı Sınıfların Öğrenme-Öğretme Süreçleri Bakımından Karşılaştırılması	19
Tablo-2. Sorun Çözme Yönteminin Uygulanması İçin Beceriler	38
Tablo-3. Sorun Çözme Becerileri	41
Tablo-4. Gizlenmiş Şekiller Testi Sonuçları	58
Tablo-5. Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	64
Tablo-6. Öğrencilerin Başarı Testinden Bekledikleri Puanlara İlişkin Bulgular	65
Tablo-7. Öğrencilerin Biliş Durumlarına Göre Aritmetik Ortalamaları	65
Tablo-8. Öğrencilerin Tutum Ölçeğine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular	67
Tablo-9. Alan Bağımsız Öğrencilerin Tutum Ölçeğine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular	69
Tablo-10. Alan Bağımlı Öğrencilerin Tutum Ölçeğine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular	70

**ŞEKİL LİSTESİ**

	Sayfa
Şekil-1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Kuram Modeli.....	28

## 1. GİRİŞ

### 1.1. Problem

Sürekli olarak gelişen ve değişen günümüz dünyasına ayak uydurabilmek için bireylerin birbirinden farklı yetilere sahip olması beklenmektedir. Değişik yetilerin bireylere kazandırılması, bireyin gelişiminin sağlanması ile gerçekleştirilebilir. Kişiliğin gelişmesine yardım eden, bireyin gelecekteki yaşantısında başarılı, mutlu, ülkesi ve milleti için yararlı bir insan olmasını sağlayan bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırma süreci olan eğitim; bireyin davranışlarının değiştirilmesinde önemli bir görev üstlenmektedir (Kalaycı, 2001).

Yüksek düzeyde düşünme, insan çabalarını, amaçları doğrultusunda yönlendirmekle beraber; bireyin eylemlerine düzenli ve sistemli bir biçimde yön verir. Bunun yanında düşünme, bireylerin güvenilir ve sistemli bir yaşam biçimine kavuşmaları için gerekli ortamın hazırlanmasını ve bu ortamın devamlılığını sağlar (Demir, 2006). Bu bakımdan düşünmeye yönelik özsel bir eğitim; bireylerin içinde yaşadıkları toplumda istenmeyen olayların yaşanmasında önemli bir görev üstlenecektir (Kalaycı, 2001).

Toplumsal koşullara göre, toplumun ve bireyin gereksinimlerine cevap verebilecek insan gücü yetiştirmek sosyal bilgiler öğretiminin amaçlarındandır (Demirel, 2005). Toplumlar, kendilerinden beklenen toplumsal yapıya uygun bireyleri ve dolayısıyla insan gücünü yetiştirme görevini sosyal bilgiler dersiyle yerine getirmektedir (Nas, 2003).

Çağdaş, demokratik ve özgürlükçü bir toplumda eğitim ve öğretim uygulamalarının, hem bireylerin gelişmesine hem de toplumun kalkınmasına ve kültürel gelişmesine yönelik olması temel bir özelliktir. Çağdaş bilime ve insan haklarına dayalı, özgürlükçü, demokrat, laik ve ulusal kültür birikimlerinden yararlanarak evrele ulaşan eğitim ve öğretim uygulamalarında sosyal bilgiler öğretimi önemli ve belirleyici bir rol oynamaktadır (Demirel, 2005). Yurdun ekonomik, toplumsal ve kültürel kalkınmasına

katkıda bulunmayı amaçlayan ve bunun için öğrencilere asgari düzeyde genel kültür vererek kişi ve toplumsal sorunları tanıtarak sorunlara çözüm yolları arayan sosyal bilgiler dersinin işlevleri yaşamsal bir önem taşımaktadır (Sönmez, 1998)

Günümüz toplumlarının sadece birtakım temel bilgi ve becerileri kazanmış insanların yanında; düşünebilen, üretebilen, sorun çözebilen bireylere daha çok ihtiyaç duyduğu göz önüne alınırsa, eğitimin geleneksel yaklaşımlardan farklılaşması gerektiğini söyleyebiliriz (Öztürk, 2006). Farklı öğretim yaklaşımlarından günümüzde önem kazanan yapıcı yaklaşım, bireylere kazandırılmak istenen özelliklerin kazandırılmasında etkili olmaktadır.

Yapıcı yaklaşım, bir bireyin nasıl anladığını ve öğrendiğini açıklayan felsefi bir yaklaşımdır (Saban, 2003). Yapıcı yaklaşımın 18. yüzyıldan beri önemli bir öğrenme kuramı olduğu ileri sürülmektedir. Yapıcı kuramın önde gelen isimleri Piaget, Bruner, Vygotsky, Dewey olarak sayılabilir.

Günümüz eğitiminde kullanılan yapıcı yaklaşım; Piaget'in bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmalarına dayalı olarak gelişen bir öğrenme kuramıdır. Yapıcı yaklaşıma göre bilgi bireysel ve bağımsız olarak vardır. Bireyin geçmiş yaşantısına göre bilgiye anlamlar yüklemesi söz konusudur (Demirel, 2005). Başka bir deyişle, yapıcı yaklaşımda kalıplaşmış bir görüş açısı değil, olaylara farklı bakış açılarından yaklaşabilmek önemlidir (Kalaycı, 2001). Yapıcı yaklaşımda öğrenme, öğrencinin duyu organları aracılığıyla dış dünyadan algıladığı belirli bir nesne, olay, olgu ya da kavrama ilişkin zihninde kendi bilgilerini yapılandırması ya da en azından önceki deneyimlerine dayalı olarak gerçeği yorumlaması sürecidir.

Yapıcı kurama göre bireyin bilgiyi nasıl oluşturduğu farklı yaklaşımlarla açıklanmaktadır. Bu yaklaşımlar bilişsel yapıcılık, sosyal yapıcılık ve radikal yapıcılıktır (Eggen, 1997).

Bilişsel yapıcılığa göre bilgi, bireysel olarak zihinde yapılandırılır. Öğretmen, öğrencinin bilgiyi keşfedeceği, yeni bilgi ile önceki bilgilerin ilişkilendirilebileceği öğrenme ortamını yaratır (Kılıç, 2001). Bilişsel yapıcılığın başlangıç noktası, kişinin o zamana kadar sahip olduğu bilgiler ve bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapıdır. Kişi yeni bilgileri bu bilişsel yapıya uygun olarak kabul eder.

Sosyal yapıcılıkta öğrenme, bireyin yaşadığı toplumsal ve kültürel doku içinde gerçekleştirdiği bilinçli bir etkinliktir (Deryakulu, 2000). Sosyal yapıcılığa göre öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir işlevi bulunur ve bilgi sosyal etkileşimle oluşur. Öğrenme, bilginin yalnızca bireyin zihninde bireysel olarak yapılandırılmasıyla gerçekleşmez. Öğrenme, sosyal çevre içindeki öğrencilerin düşünce ve inançlarını paylaştığı yeniden yapılandığı bir etkileşimdir. Sosyal yapıcılıkta önemli olan öğrenmenin öğrenci merkezli ve yaşantısal olmasıdır (Edward, 2000).

Bireylerin deneyimleri farklı olduğundan, sunulan bilgi de farklı yorumlanabilmekte; bu nedenle, bireylerin oluşturduğu gerçekler birbirine ya da dış dünyadakine benzemeyebilmektedir. Bireyin öğrendikleri birebir dış dünyanın yansıması olmamaktadır (Aydın, 2002; akt: Karaduman, 2006).

Birçok yapıcı öğretim uygulaması bilişsel ve sosyal yapıcılığı harmanlayarak kullanmakta; öğrencilerin öğrenme sırasında bilgileri hem bireysel hem de sosyal olarak yapılandırmaktadır. Öğrenci, konuyla ilgili olarak öncelikle kendi bireysel görüşünü oluşturmakta, ardından sınıfın ortak katılımını sonucunda oluşan, paylaşılan ve uzlaşılan bir görüş geliştirmektedir (Deryakulu, 2000).

Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrenme üzerine yapılan çalışmalar son yıllarda özellikle aktif öğrenme üzerinde durmaktadır. Sosyal Bilgiler, öğrencilerin sözel bilgi, kavram, ilke ve genellemeleri öğrendiği bir alan olduğu için öğrenciler tarafından ezber gerektiren bir ders olarak düşünülmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin düşünme yeteneklerini, bireylerarası ilişkilerini geliştirebilme, işbirliği içinde

çalışabilme, öğrencileri hoşgörülü, kendine güvenen, yaratıcı bireyler olarak yetiştirebilme amaçlarına ulaşabilmesi için bilgi öğrencilere doğrudan aktarılmamalı; uygun ortamlar yaratılarak öğrencilerin birbirleriyle çalışarak, bilgilerini kendilerinin keşfederek oluşturmaları sağlanmalıdır (Deveci, 2003).

Okulda ve okul dışı yaşamda geçirilmiş yaşantılar, öğrencilerin yeni bilgi ve düşünceleri anlamasında etkili olabilir. Sosyal Bilgiler dersi yaşama dönük bir ders olduğundan öğretmenin, öğrencinin günlük yaşamı ile okulda edinilen bilgileri arasında ilişkiler kurması gerekir. Öğretmen, Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciye bilgiyi nasıl elde edeceğini ve toplum içinde yaşarken bu bilgileri nasıl kullanacağını öğretmelidir (Edward, 2000). Öğretim yöntemi olarak kullanılan sorun çözme de Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına uygunluk göstermektedir.

Sorun çözme becerisinin günümüz dünyasında çalışanlar ve herkes için baskın bir yetenek olduğu kabul edilirse; öğretim tasarımcıları öğrencilerin daha etkili sorun çözebilmeleri için modeller ve yöntemler geliştirmelidir (Jonassen, 2004). Eğitimde sorun çözme sürecinde sorunlu bir durumla başa çıkma yolları, derslerdeki konular aracılığı ile öğrenciye uygulamalı etkinlikler adım adım verilerek, sorun çözme öğretilir. İyi hazırlanmış sorun çözme planı ile bu süreç somutlaştırılarak öğrencinin sorunu çözmeye ve öneriler geliştirmeye istekli olması sağlanabilir. Bu istekli çalışmalar sırasında izlenen sorun çözme aşamalarıyla öğrenci sayısız beceri elde edebileceği gibi var olan becerilerini de geliştirebilir.

Sorun çözme, öğrencinin hem iç hem de dış kaynaklardan nasıl faydalanacağını öğrenmesine yarayan bir süreçtir. Bu sürecin basamaklarını bilen ve daha sonra bu basamakları kendi doğasına uygun bir şekilde geliştirmeyi öğrenen öğrenci, yaşamındaki sorunu kendi kendine çözme düzeyine ulaşacak; hem kişisel sorunlarını hem de iş yaşamındaki sorunlarını çözebilen birey haline gelecektir ( Kalaycı, 2001).

Sosyal Bilgiler dersinin kendinden beklenen işlevleri yerine getirebilmesi için öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik ilgi tutum gibi duyuşsal özelliklerinin bilinmesi önem kazanmaktadır (Deveci, 2003). Genel olarak duyuşsal özelliklerin ilgili alandaki bilişsel başarı değişkenin yaklaşık dörtte birini açıklayabilme gücünde olduğu tahmin edilmektedir (Sönmez, 1998).

Duyuşsal alan ilgi, tutum, güdülenme, kişilik, benlik, özgüven, değer yargıları gibi özellikleri içerir (Nas, 2003). Duyuşsal alanın özellikleri düşünöldüğünde en az bilişsel alan davranışları kadar önemli olduğu ortaya görölmektedir. Sosyal Bilgilerin önemli amaçlarından biri olan öğrencinin topluma kazandırılması, duyuşsal alan özelliklerinin gelişimiyle paralellik göstermektedir (Demirel, 2005).

Sosyal Bilgiler dersine ve öğrencilerin kendilerine karşı tutumlarının incelenmesi, olumsuz tutumların azaltılması ve olumlu tutumların artırılması, öğretim yöntem ve tekniklerinde değişiklik yapılması yoluna gidilip gidilmeyeceğinin belirlenmesi için önemli olabilir (Bloom, 1995).

Farklı öğretim yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler dersinde uygulanması öğrencilerin tutumlarına olduğu gibi güdülenmelerine de etki edebilir. Öğrenme sürecinin doğasında bulunan güdülenme, bireyin amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli davranışları gerçekleştirmeye istek duymasıdır. Öğrenme sürecinde yaşanan sorunların çoğunluğu güdülenme kaynaklıdır. Güdülenme öğrenci başarısını %16 ile %20 arasında etkileyebilmektedir (Keller, 1983).

Sorun çözme yöntemine dayalı öğrenme yöntemi genellikle fen bilimleri ile ilgili olan derslerde araştırılmıştır. Ancak, ölkemizde 2005 yılında Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde yapılan değişikliklerle sorun çözme yönteminin uygulanması önem kazanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problemini “Sosyal Bilgiler dersinde sorun çözme yöntemine dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını ve tutumlarını nasıl etkilediğı” oluşturmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; öğrencilerin sorun çözme yöntemi ile çalıştıkları Sosyal Bilgiler dersindeki öğrenme durumlarının akademik başarılarına etkilerini incelemek ve sorun çözme yöntemine göre tasarımı yapılan Sosyal Bilgiler dersine karşı geliştirdikleri tutumların etkisini belirlemektir.

Belirtilen bu temel amaç bağlamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal Bilgiler dersinde sorun çözme yöntemine dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ne düzeydedir?
2. Sosyal Bilgiler dersinde sorun çözme yöntemine dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi ne düzeydedir?
3. Sosyal Bilgiler dersinde sorun çözme yöntemine dayalı öğrenmenin öğrencilerin bilişsel biçimlerindeki farklılıklarının akademik başarılarına ve tutumlarına etkileri nelerdir?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Birçok ülkenin eğitim sisteminde toplumların, kendilerinden beklenen toplumsal yapıya uygun insan gücü yetiştirme görevini Sosyal Bilgiler dersiyle yerine getirdiği görülmektedir (Kalaycı, 2001). Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçlarından biri, öğrencilere önemli sosyal beceriler kazandırarak onların toplumsallaşmasını sağlamak ve onları iyi birer vatandaş olarak yetiştirmektir (Deveci, 2003). Bu bakımdan Sosyal Bilgiler dersi, ilköğretim programlarında yer alan en kapsamlı ve en temel derslerden biridir. Sosyal Bilgiler dersi sözel bilgi, kavram ve ilke içerdiği için Türkiye’de bu ders öğrenci, öğretmen ve veliler tarafından yoğun ezber gerektiren bir ders olarak algılanmakta; bu durum da öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olabilmektedir (Demirel, 2005). Bu nedenlerle Sosyal Bilgiler dersinden üst düzeyde verim alabilmek için etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların:

1. Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerine ve öğretim tasarımcılarına ve eğitim araştırmacılarına;
2. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi hakkında olumlu tutumlar geliştirmesini sağlayacak yeni eğitim yöntemleri ve yaklaşımlarının gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmaya katılan çalışma grubu, araştırmada kullanılan ölçme araçlarının yanıtlanmasında içtenlikle gerçeği yansıtmışlardır.
2. Ölçme araçlarının kapsam geçerliliğinde ve araştırmada kullanılan hazırlık çalışmalarında uzman görüşleri geçerlidir.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Araştırma sonuçlarının genellenmesinde etkili olabileceği düşünülen sınırlılıklar şunlardır:

1. Araştırmada elde edilen bulgular, 2005–2006 öğretim yılının ikinci döneminde Eskişehir Özel Çağfen Koleji Okulu 5-A ve 5-B sınıflarına devam eden öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma, Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim beşinci sınıf “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesi ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Yapıcı Yaklaşım:** Bireylerin gerçek sorunları diğer bireylerle işbirliği yaparak çözümlenmeleri ile ilgili bilgilerini yapılandırmadır (Duffy, Lowyck, Jonassen, 1993).

**Sorun:** Bir ortamdaki ya da durumdan daha çok tercih edilen bir başka ortam veya duruma geçiş esnasında önümüze çıkan engeller, zorluklardır (Stevens, 1998).

**Sorun Çözme:** Birtakım koşulları, tercih edilen başka bir duruma dönüştürme sürecidir. (Stevens, 1998). Yabancı kaynaklarda “Problem Solving” olarak geçen kavram, araştırmada Türkçeleştirilerek “sorun çözme” olarak kullanılmıştır.

**Sosyal Bilgiler:** İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı çalışma alanı.

## 2. LİTERATÜR TARAMASI

### 2.1 Yapıcı Yaklaşım

Bilgi kuramları öğretim ve öğrenme yaklaşımımızı etkilemektedir. Geleneksel eğitim anlayışını biçimlendiren pozitivist felsefe, bilginin bireyden bağımsız, bilişin dışında nesnel bir gerçekliğinin olduğunu kabul etmektedir (Demirel, 2005). Nesnelci bakış açısına göre nesnelere anlama sahiptir ve bilgi gerçekliğin yansımasıdır. Pozitivist felsefeye göre bilgi gerçek dünyayı temsil etmelidir, öğrenenden bağımsız olarak vardır ve bu bilgi ancak bağımsız dünyayı doğru biçimde yansıtıyorsa dikkate alınmalıdır (Murphy, 2005; akt: Karaduman, 2006). Nesnelcilik, dünyaya ilişkin güvenilir bilginin varlığına inanır ve bu yüzden öğrenenler gibi eğitimcilerin de amacının bu bilgiyi kazanmak ve iletmek olduğunu düşünür.

Yirminci yüzyılın başlarında şekillenmeye başlayan ve ikinci yarısından sonra yaygınlık kazanan yeni değerler dizisi nesnelci anlayışla bazı önemli noktalarda farklılıklar içermektedir. Yeni değerler dizisi, bilginin keşfedilmediğini, yorumlandığını; ortaya çıkarılmadığını, oluşturulduğunu, yani birey tarafından yapılandırıldığını savunmaktadır (Özden, 2003). Bu değerler dizisine göre bilgi artık kişinin dışında nesnel değildir; aksine onun kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri ile oluşur ve öznedir.

İngilizce’de “Constructivism” olarak adlandırılan “yapıcı yaklaşım”, Türkçe’de “oluşturmacılık, yapısalcılık ve yapılandırıcılık” gibi değişik adlandırmalarla dile getirilmektedir (Yaşar ve Gültekin, 2002).

Köklerini felsefeden alan yapıcı yaklaşım, sosyoloji, antropoloji, bilişsel psikoloji ve eğitim alanında uygulanmıştır. Bilginin ne olduğunu, nasıl oluştuğunu, bilginin doğasını açıklamaya çalışan yapıcı yaklaşımın kökleri Sokrates’e kadar uzanır. Öğrencilerle çalışmayı, yapıcı yaklaşımda önemli bir yer tutan eleştirel düşünmeyi geliştirmek için öğrencilere rehberlik ettiği bilinmektedir (Öztürk, 2006). Sokrates kendisine sorulan sorulara cevap vermektense çok öğrencilere yeni sorular sorar ve bu sayede kendisi de öğretmez, öğrenir.

Yapıcı yaklaşımı benimseyen ilk eğitimcinin 18. yy'da İtalya'da yaşayan Giambattista Vico olduğu ileri sürülmektedir. 1897 yılında ise Dewey eğitimin daimi olarak deneyimlerin tekrar yapılandırılma süreci olduğunun düşünülmesi gerektiğini belirtmiştir. Yirminci yüzyılın ortalarında da bilginin toplumsal olarak işbirliği sürecinde yapılandırıldığı düşüncesi Piaget, Bruner, Vygotsky'nin kuramlarında görülmektedir (Newby, Stepich, Lehman, Russell, 1996;akt: Ataizi, 1999).

Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapıcı yaklaşım, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırıdıklarına ilişkin bir kuram haline almıştır (Perkins, 1999). Yapıcı yaklaşım öğretimle değil, bilgi ve öğrenmeyle ilgili bir yaklaşımdır ve bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Demirel, 2003). Yapıcı yaklaşımda, öğrencilerin yeni karşılaştıkları durumlara önceki deneyimlerinden ve ön bilgilerinden yararlanarak anlam verebilecekleri savunulmaktadır (Richardson, 2003; akt: Asan ve Güneş, 2003).

Yapıcı yaklaşımda öğrenme, öğrencilerin aktif bir şekilde bilgiyi oluşturması, yorumlaması ve ön bilgilerine göre yeniden inşa etmesi inancı üzerine temellendirilmiştir (Öztürk, 2006). Öğrenme sırasında öğrenciler yeni karşılaştıkları ham bilgileri var olan zihinsel yapılarıyla karşılaştırarak, yeni bilgiyi bu yapı içinde uygun bir yere yerleştirmeyi denerler (Deryakulu, 2000).

Yapıcı yaklaşımda öğrenciler, dış uyaranların edilgen bir alıcısı olmayıp, onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur (Yaşar, 1998). Her öğrenci, doğduğu günden bu yana yaşadığı çeşitli bireysel ya da toplumsal deneyimlerin izlerini taşıyan ve daha önceki öğrenme deneyimlerinden edinmiş olduğu anlamlı bilgileri içeren bir zihinsel yapıya sahiptir. Bu zihinsel yapıya uzun-dönemli bellek, bilişsel çerçeve ya da bilgi tabanı da denmektedir (Deryakulu, 2000).

Yapıcı yaklaşımda öğrenme, bireyin çevresinde gerçekleşen etkinliklerden oluşan ve hayat boyu ilerleyen bir süreçtir (Demirel, 2005). Öğrenmenin gerçekleşme sürecinde öğrenciler yeni karşılaştıkları ham bilgileri var olan zihinsel yapılarıyla

karşılaştırarak yeni bilgiyi bu yapı içinde uygun bir yere yerleştirmeyi denerler. Eğer yeni bilgi önceden var olan yapıyla çelişmiyor ve öğrenci yeni bilgiyle önceki bilgiler arasında çeşitli ilişkiler oluşturabiliyorsa, bu yeni bilgi var olan zihinsel yapı içinde uygun bir yere eklenerek öğrencinin zihinsel yapısının bir parçası haline getirilir. Böylece, başlangıçta ilgisiz ve anlamsız görünen yani ham halde olan bilgi, önceden edinilmiş bilgilerle ilişkilendirilerek, özümsemek ya da içselleştirilmiş olarak anlamlı bilgiye dönüştürülür (Deryakulu, 2000).

Yeni bilgi, öğrencinin var olan zihinsel yapısıyla çelişiyor, ya da yeni ve eski bilgiler arasında bir uyumsuzluk oluşuyorsa, o zaman öğrenci yeni elde ettiği bilgi doğrultusunda zihinsel yapısında bazı değişiklikler yaparak, bu çatışma durumunu çözmeye çalışır. Her yeni öğrenme, öğrencinin zihinsel yapısını yeniden gözden geçirdiği, ona bir şeyler ekleyerek geliştirdiği ya da gerektiğinde değişiklik yaptığı içsel bir deneyimdir. Öğrenciler bu süreçlere hem fiziksel, hem de zihinsel yönden etkin olarak katılırlar. Tüm bunlar, yapıcı yaklaşımın "bilgi yapılandırma" olarak adlandırdığı etkinliklerdir.

Yapıcı yaklaşım, öğrencilere birtakım bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiğini inkâr etmemekle birlikte, eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular (Saban, 2000). Bu nedenle, yapıcı yaklaşım bilginin doğası ile ilgili olarak bilgi, genelleme ve yapılandırma üzerinde durmakta; araştırma, bilimsel süreçler ve verilerden yola çıkarak bireyin kendi bilgisini yapılandırmasını vurgulamaktadır (Stahl, 1995).

Yapıcı kuramın kabul ettiği temel varsayımlar genel olarak şunlardır (Fosnot, 1989, Olsen,1999, Bruning, Royce ve Denison, 1995, Pressley, Harris ve Morles, 1992; akt: İşman ve diğerleri, 2003):

- Bilgi önceki deneyimler üzerine yapılandırılır.
- Öğrenme gelişimin sonucu değildir, öğrenme gelişimdir.
- Dengesizlik öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Yeni öğrenmeler eski bilgilerimizi değiştirip uyum sağladığımız zaman meydana gelir.

- Öğrenme, dünyanın bireysel yorumudur.
- Öğrenme mekanik bir alma sürecinden çok organik bir keşif sürecidir.
- Anlamli öğrenme bilişsel çatışmanın çözümü ve yansıtılması yoluyla oluşur.
- Anlamli öğrenme için özgün öğrenme görev ve ödevleri gereklidir.
- Öğrenme gerçek yaşamda meydana gelir.
- Sosyal etkileşim öğrenmede kritik bir öneme sahiptir.

Yapıcı yaklaşım, öğrenme kuramlarının bütününe kapsadığı ve genel olarak bu kuramların her birinin, anlamı oluşturmada öğrenenlerin etkinliklerini merkeze aldığı ileri sürülmektedir (Demirel, 2005). Yapıcı yaklaşım, öğrenenlerin etkin oldukları, anlama seçerek ulaştıkları ve kendi bireysel hem de sosyal etkinlikler aracılığıyla bütün olarak yapılandırdıkları konularında uzlaşmaktadır. Bu noktada yapıcı yaklaşım; kendi içinde üç bölümde incelenebilir. Bunlar, bilişsel yapıcılık, sosyal yapıcılık ve radikal yapıcılıktır.

### **2.1.1. Bilişsel Yapıcılık**

Piaget'e göre bilişsel gelişme, çocuklukta yaşanan gelişim ilkelerine ve evrelerine dayanmaktadır. Birey sahip olduğu bilgilerle ve bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapıyla çatışan bir durumla ya da olayla karşılaştığında, düşüncelerini yeniden gözden geçirmektedir (Gray, 1997). Çocukların tamamen kendilerine özgü bir zihinsel işleyişleri ve bakış açıları vardır. Bir çocuğun olayları açıklamasında içinde bulunduğu gelişim döneminin etkin bir rol oynamaktadır (Öztürk, 2006). Piaget'e göre çocuk dünyanın pasif alıcısı değil, bilgiyi kazanmada aktif rol oynayan bireydir. Bununla birlikte, değişik yaş gruplarındaki çocukların ve yetişkinlerin dünyaları birbirinden farklılıklar göstermektedir. Piaget, bu farklılıkları incelemiş ve bireyin dünyayı anlamasını sağlayan bilişsel süreçleri açıklamaya çalışmıştır (Senemoğlu, 2003).

Piaget, bilginin doğasıyla ilgili üç terim kullanmaktadır. Bu terimler şema, kavram ve yapıdır. Şema, fiziksel ya da zihinsel olabilmekte ve bir çocuk tarafından amaca ulaşmak ya da bir sorunu için defalarca kullanılan süreçleri ya da hareketleri ifade etmektedir. Gelişim sürecinde "uzay, nedensellik, sayı, korunum, sınıflama" gibi çeşitli

kavramlar üzerine de çalışan Piaget, hedef yönelimli süreçler içermeyen kavramların olabildiğince anlamayı sağladığını ve bu yönüyle şemalardan ayrıldığını ileri sürmüştür (Demirel, 2005).

Piaget, kavramların ortaya çıkışının zamanla olacağını ve yavaş gelişeceğini savunmaktadır. Piaget'in şema ve kavram terimlerinin yanında kullandığı diğer terim ise "yapı"dır. Yapı, bilginin ve fikirlerin organize edilmiş şeklini açıklar (Byrnes, 2001;akt: Demirel, 2005).

Piaget (1973), bilişsel gelişimin üç faktörden etkilendiğini ifade etmektedir (Öztürk, 2006). Bu faktörler olgunlaşma, kültürel aktarım ve dengelemedir.

Olgunlaşma, kişinin bedensel olarak gelişmesini açıklamaktadır. Birey, içinde bulunduğu gelişim evresine uygun olarak olgunlaşmadığında zihin gelişimi gecikir, olgunlaştıkça da zihin gelişimi ilerler.

Kültürel aktarım, çocuğun içinde bulunduğu toplumun zihinsel gelişimi etkilemesidir. Kültürler, bireylerin zihinlerini nasıl kullanacakları konusunda gerek davranış kalıpları, gerek dil aracılığıyla belirleyici bir özelliğe sahiptir.

Dengeleme, çocuğun yeni karşılaştığı bir durumla, kendisinde önceden var olan bilgi ve deneyimleri arasında denge kurabilmek için yaptığı zihinsel işlemler sürecidir. Birey, yeni bilgiyi önceki bilgileriyle çelişmeden ilişkilendirebiliyor ve bilişsel yapısının içinde özümlüyorsa yeni bir bilişsel dengeye ulaşır. Eğer yeni bilgi bireyin önceki bilişsel yapısıyla çelişiyorsa, birey bilişsel dengesizlik yaşar ve yeni bilgiyi özümseyebilmek için bilişsel yapısında düzenlemeye gitmek zorunda kalır. Bu düzenleme gerçekleştirilirken, yeni bilgi özümsemekte ve birey yeni bir bilişsel dengeye ulaşmaktadır (Kılıç, 2001).

Bilişsel yapıcılığın önde gelen isimlerinden biri olan Jerome Bruner'e göre öğrenme, bireyin sahip olduğu ön bilgileri ile yeni öğreneceği bilgiler arasında bağ kurup bunlardan yeni bilgiler oluşturması ile gerçekleşir (Öztürk, 2006). Hem Bruner hem de

Piaget dünyaya ilişkin bilginin kodlanması, işlenmesi, depolanması ve sıralanması üzerinde durmuştur (Senemoğlu, 2003).

Bilişsel yapıcılıkta öğrenmenin odaklandığı üç nokta vardır. Bunlar, öğrenme süreçleri ve bu süreçte gerçekleştirilen işlemler, öğrenilenlerin bireyin zihninde nasıl sembolize edildiği, sembollerin zihinde nasıl organize edilip düzenlendiğidir (Doolittle, 1999; akt: Karaduman, 2006).

### **2.1.2. Sosyal Yapıcılık**

Sosyal yapıcılık, öğrenmeyi, bireyin yaşadığı toplumsal ve kültürel doku içinde gerçekleştirdiği bilinçli bir etkinlik olarak değerlendirir (Deryakulu, 2000). Sosyal yapıcılığa göre öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir işlevi söz konusudur ve bilgi sosyal etkileşimlerle oluşur (Kılıç, 2001).

Sosyal yapıcılığın temelleri Lev Vygotsky'nin sosyo-kültürel öğrenme kuramına dayanmaktadır. Vygotsky'e göre birey öğrenme sürecinde yetişkinlerle olan ilişkilerinden, başka bir deyişle sosyal etkileşim sürecinden faydalanarak öğrenir. Bu öğrenme iki şekilde olmaktadır. İlk olarak çocuk yetişkinlerle ilişki içine girer ve ikinci olarak da öğrendiklerini zihninde oluşturur. Vygotsky'e göre sosyal çevre ebeveynler, öğretmen, okul ve oyun arkadaşları ile ve içindeki diğer bireyleri kapsamaktadır. Bu belirtilen bireyler çocuğun bilişsel gelişiminde önemli rol oynar. Vygotsky, çocuğun bilişsel gelişimini üç farklı şekilde açıklar. Gren (2002) bunları kavramsal düşünme, hafızayı mantıklı kullanma ve öğrenmeye istekli olma olarak adlandırmıştır (Akay, 2005). Demirel (2005) ise bu gelişim süreçlerini içselleştirme kavramı, yakınsal gelişim alanı ve destekleyici olarak belirtmiştir.

İçselleştirme kavramı, gözlenen sosyal ortamdaki bilginin kazanılması anlamında kullanılmaktadır. Bilgi ve becerilerin kazanılması ve öğrenilmesi, sorun çözme sırasında sembollerini kullanma eğilimiyle ve sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir (Byrnes, 2001; akt: Demirel, 2005). Vygotsky'e göre sosyal süreçler ve psikolojik süreçler etkileşim içinde bulunmaktadır. İçselleştirme kavramının içeriğinde bireyin edindiği bilgiyi ancak bireyin kullanabileceği bulunmaktadır. Bununla birlikte düşünce

ve dil birbiriyle yakından ilişkili olduğu için dil gelişimi, karmaşık düşüncelerin içselleştirilmesi için gereklidir.

Vygotsky'nin sosyo-kültürel gelişim kuramında sosyal etkileşim kuramında sosyal etkileşimin önemli bir yeri bulunmaktadır. Sosyal etkileşimin bilişsel gelişimi kolaylaştırdığı model, çıraklık modeliyle benzerlik gösterir. Bu modele göre çırak, gelişimin merkezinde, sorun çözmek için ustayla yan yana ve ortaklaşa çalışmaktadır. Gelişim, çırağın var olan bilgi ve becerileri geliştirmesi için işbirliği sırasında yapılanları kendine mal ederek, ortak bilişsel işlemleri içselleştirmesi üzerine kurulmaktadır (Rogoff, 1990; akt: Demirel, 2005).

Yakınsal gelişim alanı, bağımsız sorun çözme ile belirlenen gerçek gelişim seviyesi ile sorun çözme sırasında yetişkin yardımı altında ya da daha yetenekli çalışma grubu akranlarıyla belirlenen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki uzaklık olarak açıklanmaktadır. Vygotsky'nin "The Zone of Proximal Development" olarak adlandırdığı yakınsal gelişim alanı, çocuğun sorun çözerken yetişkinlerden yardım aldığı alandır (Vygotsky, 1998; akt: Özmen, 2003). Çocuk, içinde bulunduğu gelişim sürecinin özelliği itibarıyla bazı sorunları çözmekte zorlanır. Bu süreç içinde çocuk sorunu çözmek için çevresindekilerden yardım alarak sorunu çözme eğilimindedir ve yakınsal gelişim alanı öğrenciden öğrenciye farklılık gösterir (Akay, 2005). Bunun sebebi her öğrencinin ihtiyaç duyacağı bilgi ya da yetersiz olduğu konuların birbirinden farklılıklar göstermesidir.

Vygotsky destekleyici kavramını bir öğretmen ya da aile tarafından genellikle ortam aracılığı ile sağlanan yardım ve destek olarak açıklamaktadır (Demirel, 2005). Destekleyici kavramı, bilişsel gelişimi harekete geçirmenin etkili yollarından biridir. Destekleyicileri kullanan öğretmenler, çocukların hem bilişsel yeteneklerinin gelişmesine hem de sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılamasına katkıda bulunmaktadır. Destekleyici kavramı, yakınsal gelişim alanı içinde işbirliğine dayalı sorun çözme etkinlikleri için önemli görülmektedir (Byrnes, 2001 ve Jaramillo, 1996; akt. Demirel, 2005)

Yapıcı yaklaşım, bireyin bilgiyi pasif olarak toplamak yerine aktif olarak oluşturmaya çalıştığını vurgular. Vygotsky'e göre bu süreçte birey davranışlarını çevreye uyumlu olacak şekilde organize etmekte ve deneyimlerle anlam oluşturmaktadır (Öztürk, 2006). Bilme eylemi, biyolojik, sosyal, kültürel ve dile dayalı etkileşimlerle meydana gelir. Bilginin doğası, sosyal olarak paylaşılan deneyimlere, dile ve üzerinde fikir birliğine varılan anlamlara dayanır. Bunun sonucunda bilginin, öğrenenler tarafından yaşadıkları deneyimler ve içinde buldukları sosyal etkileşimin sonucunda zihinde aktif olarak oluşturulduğu söylenebilir.

Sosyal yapıcılık kuramının önde gelen isimlerinden olan John Dewey'e göre eğitim eyleme dayanır (Öztürk, 2006). Öğrenciler, geleneksel eğitimdeki ezbercilik, somut uygulamalar ve hayata yönelik olmayan çalışmalar yerine hayata yönelik çalışmalarla doğrudan yaşam yoluyla öğrenirler. Bunun için öğretmenler büyük önem kazanmaktadır çünkü öğrenciler öğrenmeyi kendi kendilerine yapabilecekleri ortamlarda gerçekleştirmelidir. Oluşturulan bu ortamlarda öğrenciler yaşayarak ve yaparak öğrenmelidir. Burada temel olan, öğrenmenin öğrenci merkezli ve yaşantısal olmasıdır (Edward, 2000). Öğretmen, öğrenme sürecini oluştururken öğrencilere doğrudan yaşamsal alanlar sunmaya çalışmalı ve öğrencilere bu alana çekmelidir (Öztürk, 2006). Verilen bilginin ve anlatılan durumun kısa sürede unutulmaması için yaşamsal alanların verilmesi gerekli görülmektedir.

### **2.1.3. Radikal Yapıcılık**

Radikal yapıcılık anlayışına göre bireyin zihninde kendi gerçeğinin yine kendisi tarafından oluşturulduğu belirtilmektedir. Birey edindiği bilgileri kendi deneyimleri ve düşünceleri ile yapılandırmaktadır. Bireylerin deneyimleri farklı olduğundan, sunulan bilgi de farklı yorumlanabilmekte; bu nedenle, bireylerin oluşturduğu gerçekler birbirine ya da dış dünyadakine benzemeyebilmektedir. Bireyin öğrendikleri birebir dış dünyanın yansıması olmamaktadır (Aydın, 2002; akt: Karaduman, 2006).

Radikal yapıcılık anlayışının savunucularından olan Von Glasersfeld bilgiyi kavramsal yapıları inşa etmek olarak ele almaktadır (Öztürk, 2006). Radikal yapıcılık, var olan

bilgi ve gerçek arasında yeni ve daha elle tutulan uygulanabilir ilişkiyi sunar. Uygulanabilirlik fikri, bireyin kendisi için düzenlediği bir amacı veya görevi başarmada faydalı olduğu sürece uygulanabilir olduğu düşünülen eylem, işlem, kavramsal yapı veya bir teoriyi ifade eder (Tezci, 2002).

Radikal yapıcılıkta anlayışına göre öğrenci, sınıfta sayısız benzersiz yaşantılar geçirebilir. Öğrencinin kendi kültürü ve sosyal geçmişine göre yaşantıları oluşur. Bütün öğrenciler olayları kendi anlamasına göre yorumlar ve öğrenci kendi kişisel bilgisinin yaratıcısı olarak aktiftir (Yanpar, 2001).

Stahl'a (1995) göre radikal yapıcılığın dört ilkesi vardır. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir:

- Bilgi duyular aracılığıyla edilgen bir biçimde alınmaz, iletişim yoluyla dışsal kaynaklardan doğrudan transfer edilemez.
- Bilgi öğrenen tarafından etkin olarak yapılandırılır.
- Bilişin temel işlevi uyum sağlamadır.
- Biliş öğrenenin dünyasını düzenlemesine yardım eder. Bilişin amacı gerçeği keşfetmek değil, kişinin deneyimlerini düzenlemektir.

Bu bağlamda bilişsel yapıcılık yapıcı, sosyal yapıcılık anlamı, radikal yapıcılık her ikisini vurgulamaktadır (Doolittle, 1999; akt: Karaduman, 2006). Yapıcı yaklaşıma yönelik bu üç yaklaşım öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin önemli ipuçları sağlamaktadır. Bu üç yaklaşımın eğitimsel çıkarımları doğrultusunda düzenlenen öğretme-öğrenme süreçleri öğrencinin kendi bilgisini, çevresi ile etkileşime geçerek kalıcı bir şekilde zihninde yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır.

#### **2.1.4. Yapıcı Yaklaşımda Öğrenme-Öğretme Süreci**

Bireyin öğrenmesinin nasıl gerçekleştiği konusunda yapıcı yaklaşımı etkileyen filozoflar ve psikologlar kendi öğrenme kuramlarını farklı yollarla açıklasalar da belirli noktalardaki önerilerinde görüş birliği içindedirler. Bu öneriler şunlardır (Page,1990; akt: Karaduman, 2006):

- Öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımıyla daha verimli hale

gelmektedir.

- Araştırarak, kendileri için keşfederek, yeniden oluşturarak, çevre ile etkileşime girerek öğrenciler kendi bilgilerini yapılandırırılar.
- Öğrenme etkin olarak, eleştirel düşünme ve sorun çözmeye dayanır.
- Etkin öğrenme yaklaşımı ile öğrenciler içeriği ve süreci aynı zamanda öğrenirler.

Yukarıda belirtilen öneriler yapıcı yaklaşıma işaret etmektedir çünkü yapıcı yaklaşımda öğrenme, öğrencinin duyu organları yoluyla çevresinde algıladığı belirli bir nesne, olay, olgu ya da kavrama ilişkin zihinde kendi bilgilerini yapılandırması ya da en azından deneyimlerine dayalı olarak gerçeği yorumlama süreci olarak tanımlanmaktadır.

Yapıcı yaklaşım, bilgiyi kurma ile ilgili olup, bilginin alınması ile ilgili değildir. Yapıcı kuram, öğrencinin birey olarak ön plana çıkmasını ya da dış olayları kendi içtenlikleriyle yorumlamasını destekleyen bir görünümüdür (Karaduman, 2006). Yapıcı yaklaşıma göre öğretim, nesnelci kuramdaki gibi öğrencilere önceden belirlenmiş içeriğin doğrudan aktarılması olarak değil, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenme işinde öğrenciye dış dünyaya ilişkin kendi bireysel bilgi, anlam ya da yorumlarını yapılandırması için yardım edilmesi süreci olarak görülmektedir (Biggs, 1989, Mc-rill, Li, & Jones, 1990; akt: Jonassen, 1991). Her bireyin birbirinden farklı olduğu düşünüldüğünde, deneyimler, anlamlar, yorumlamalar, bilişsel şemalar bir diğerine göre farklılıklar gösterebilir. Bu nedenle yapıcı yaklaşımın uygulandığı sınıf, bilgilerin aktarıldığı bir yer değil; öğrenmenin öğrencinin entelektüel etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulamaların ve araştırmaların yapıldığı, sorunların geliştirildiği ve çözüldüğü bir yerdir (Demirel, 2001).

Yapıcı yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme sürecinde daha çok sorumluluk almaları ve etkin olmalarını gerektirir. Bu nedenle, yapıcı yaklaşımla hazırlanan eğitim ortamları, bireylerin çevreleriyle daha çok etkileşimde bulunmalarına, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenir (Yaşar, 1998).

Tablo-1. Geleneksel ve Yapıcı Yaklaşımın Uygulandığı Sınıfların Öğrenme-Öğretme Süreçleri Bakımından Karşılaştırılması

Geleneksel Sınıflar	Yapıcı Yaklaşım Uygulanan Sınıflar
<ul style="list-style-type: none"> <li>Konular tüme varım yaklaşımıyla parçadan bütüne doğru işlenir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Konular tümünden gelim yaklaşımıyla bütünden parçaya doğru işlenir.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrenme – öğretme süreçleri düzenlenirken öğretim programının dışına çıkmaz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrenme – öğretme süreçleri çerçeve program anlayışı içinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, gereksinimleri, çeşitli konulardaki soruları önemli yer tutar.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrenciler, öğretmenin bilgiyle dolduracağı boş kutular olarak algılanır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrenciler geçmiş yaşantılarına bağlı olarak zihinsel bir yapıya sahiptir. Yeni öğrenmeler var olan bu yapı üzerine kurulur.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğretmen merkezli bir öğretim uygulanır. Öğretmen sınıfta bilgi dağıtıcı ve sınıfın otoritesi durumundadır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğretmenler öğrenme sürecinde öğrenen bireyler olarak öğrencilerle karşılıklı etkileşime girerler, öğrencilere rehberlik ederek öğrencilerin kendi öğrenmelerini oluşturacak öğrenme ortamı hazırlar.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Değerlendirme öğretim sürecinin sonunda, doğru yanıt gerektiren sınav türleriyle yapılır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Değerlendirme kesin ve tek öğretim süreci devam ederken, öğrencileri görüş ve düşüncelerini belirlemek için yapılır.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrenciler sınıfta genelde bireysel olarak çalışırlar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrenciler sınıfta iş birliği yaparak gruplar halinde çalışırlar.</li> </ul>

**Kaynak:** Saban, Ahmet. **Öğrenme Öğretme Süreci (Yeni Teori ve Yaklaşımlar)**. 2000 ss.131'den uyarlanmıştır.

Tablo-1'de sözü edilen özellikler çerçevesinde yapıcı yaklaşımın uygulandığı bir sınıf ortamında geçerli ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenciye gerçek yaşam sorunları sunulur.
- Öğrenme temel kavramlar üzerine oluşturulur.
- Öğrencilerin çeşitli konulardaki görüş ve düşünceleri belirlenir.
- Program öğrenci özellikleri dikkate alınarak uygulanır.
- Değerlendirme öğretim süreci içinde gerçekleştirilir.

Geleneksel sınıflar ile yapıcı yaklaşımın uygulandığı sınıflar karşılaştırıldığında, yapıcı yaklaşımın uygulandığı sınıflarda öğrencinin merkezde olduğu, bilgiye ulaşmada öğrencinin aktif bir rol üstlendiği görülmektedir. Yapıcı yaklaşımın uygulandığı sınıflarda öğrencilerin öğrendiği bilgilerin gerçek yaşamda kullanacak bilgiler olduğundan yaşamsal değer taşır (Deveci, 2003). Bu sınıflarda öğrenme-öğretme sürecinin yanında değerlendirme boyutu da geleneksel sınıflardan farklılık göstermektedir.

Yapıcı yaklaşımın uygulandığı sınıf ortamları için Öztürk (2006) beş önemli madde belirtmiştir. Bu maddeler; araç seçimi, iletişim, zaman, geri bildirim ve teknolojinin kullanılmasıdır.

Yapıcı yaklaşımın uygulandığı sınıflarda öğretilecek materyalin seçiminde konunun öğrenci için anlam taşıması gerekmektedir. Öğrenciler, öğrenecekleri konuya karşı ilgi duymalı, güdülenmeli ve öğretmenlerin daha önceden hazırlayacağı ortamlar sayesinde ön bilgilerini açığa çıkartmalıdır. Bununla beraber uygulanacak etkinlikler öğrencilerin sosyalleşme sürecine yardımcı olmalı ve konu üzerinde farklı kavramların oluşturulmasına olanak sağlamalıdır (Akay, 2005).

Yapıcı yaklaşımda öğrenmenin gerçekleşmesinde iletişim önemli bir etkidir. Öğretmen ve öğrenci sürekli iletişim içinde olmalıdır (Bloom, 1995). Yapılan etkinliklerde zaman faktörü de göz önünde bulundurulmalı ve her öğrenciye farklı konularda farklı zaman süreleri tanınmalıdır. Öğretmen, uygulanan her etkinlikten sonra mutlaka öğrencilere geri bildirim vermeli, genel hataları anlatarak kısaca üzerinde durmalıdır (Veenman, 2003; akt: Öztürk, 2006).

Yapıcı yaklaşımın uygulandığı sınıflarda, eğitim alanındaki teknolojik gelişmeler öğretmenler tarafından takip edilmeli ve öğrenilmelidir (Tezci, 2002). Öğrencilerin güdülenmesinin sağlanması ve daha üst seviyelere çıkarılması için mümkün olduğunca teknolojik yenilikler kullanılmalıdır.

Brooks ve Brooks (1993) ise yapıcı kurama göre oluşturulmuş bir öğrenme-öğretme ortamından beklenen özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Konuyla ilgili sorun, kuram ve sonuçlar tartışılmadan önce, temel kavramlar tanımlanmalıdır.
- Bilgiyi yapılandırma sürecinde öğrencinin yaşantı geçirmesini sağlayan ortam oluşturulmalıdır.
- Öğrencilerin yakın çevrelerinden örnekler verilmeli, örnekler gerçek yaşantılardan seçilmelidir.
- Belli görüş açlarına sahip öğrencilerin kendi görüş açılarını sahiplenmesine, ifade etmesine ve savunmasına olanak verilmelidir.
- Çeşitli araç-gereçler kullanılarak, öğrencilerin bilgiyi denemesine olanak verilmelidir.
- Öğrenme sırasında “sınıflandır”, “çözümle”, “düzenle”, “tahmin et”, “oluştur”, gibi kelimeler kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin birbiriyle ve öğretmenle rahatça etkileşim kurmalarına olanak sağlayacak ortam oluşturulmalıdır.
- Bilginin yeniden üretilmesinden çok, var olan bilgilere dayalı olarak yeni bilgilerin oluşturulması sağlanmalıdır.
- Öğrenci merkezli bir öğretim yapıldığından, ders içeriği ve öğretme yöntemleri değişiklik yapılabilecek esneklikte olmalıdır.
- Karşıt düşünceler ileri sürülerek, öğrencilerin düşüncelerini savunmalarına izin verilmelidir.
- Etkileşimli grup çalışmaları düzenlemelidir.

Yapıcı yaklaşımda öğrenci bilgiyi kendi zihninde anlamlandırmakta, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaktadır. Yapıcı yaklaşımın uygulandığı bir sınıf ortamında öğrencilerin aktif katılımının sağlanmasının yanında; öğrencilere düşünme, bilgilerine anlam verme, sorun çözme ve araştırma yapma olanağı sağlanmalıdır. Bu olanakları sağlayacak bir sınıf ortamını hazırlayacak öğretmenin de, yapıcı yaklaşımı benimsemiş olması büyük önem taşımaktadır (Deveci, 2003).

### 2.1.5. Yapıcı Yaklaşımında Öğretmen ve Öğrenci Rolü

Yapıcı yaklaşımda öğretmen, bir rehber, ortak öğrenen ve yönlendirici rolündedir (Öztürk, 2006). Sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranış sergilemesi beklenir. Öğrenilecek öğeleri, öğrenciler bakımından anlamlı ve ilginç kılacak olanak ve ortamlar yaratır (Yaşar, 1998).

Öğretmenin temel işlevi öğrencilerin aktif katılımı için yardımcı olmak ve onların, önceki bilgileri ile anlamlı ilişkiler kurmalarını sağlamaktır. Öğretmen öğrenciye rehberlik eder, yüreklendirir, öğrenciyi düşünmeye yönlendirir, öğrenme sırasında analiz ve sentez yapmaya yönlendirir (Yanpar, 2001).

Yapıcı yaklaşımın uygulandığı bir sınıfta öğretmen öğrencilerin kavramlarla ilgili bilgilerini araştırır ve daha sonra zıtlıklar oluşturarak, yeni bilgiler sunarak, sorular sorarak, araştırma yapmaya yüreklendirerek ve güncel kavramlarla uğraşmaları için oluşturduğu sorularla öğrenciyi etkin hale getirmek için fırsatlar sunar (Brooks ve Brooks,1993).

Öztürk'ün (2006) Honebeim (1996) ve Windschitl (2002)'den aktardığına göre yapıcı yaklaşımda öğretmen aşağıda belirtilen maddelere dikkat etmelidir:

- Öğrencinin özerkliğini ve girişimciliğini teşvik eder.
- Gerçek materyallerin yanı sıra etkileşime dayalı ve gerçeği modelleyen materyalleri kullanır.
- Öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemesini sağlar.
- Öğretim teknikleri ve içerik konusunda öğrenciye seçme hakkı tanır.
- Öğrencilerini soru sorma ve araştırma yapmaya teşvik eder.
- Sorgulanamayacak doğrularla değil, deneyim, ortam ve kültürün gerekliliklerine göre doğruları tartışarak ve paylaşarak ulaşılmaması gerektiğini vurgular.
- Bireylerin kişisel haklarına saygıyı kendisi örnek olarak gösterir.
- Öğrencilerin gerçek yaşamla ilgili deneyimleri yaşamaları için sorun çözmeyi gerektiren etkinlikler hazırlar ve bunlara eleştirel yaklaşımlarını

ister.

- Öğrencilere soru sorduğunda bekleme süresi tanır. Soruların amacı ilişkilerin güçlenmesi yönündedir. Özellikle kavramların ve olguların kullanılmasını destekler. Bu şekilde bireylerin kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırır.

Grace (1999) yapıcı yaklaşımın uygulandığı sınıflarda öğretmenlerin başarılı olabilmesi on öneri sunmuştur (Özmen, 2003):

- Destek toplamak: Öğretmenler yöneticilerin ve öğrenci velilerinin desteğini almalıdır.
- Kütüphane kaynaklarını kullanmak: Öğrenme programının oluşturulması için kitapların ve eğitim teknolojilerinin kullanılması gerekmektedir.
- Model olma: Öğretmenler öğrencilerden yapılması istenen model olabilmeli ve belirlenmiş hedeflerin baskısı altında olmadan öğretim yapmalıdır.
- Değerlendirme araçları geliştirme: Öğrencilerin performanslarının, sunuşlarının, açıklamalarının ve oluşturdukları dosyaların değerlendirilmesi ve öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeleri şeklinde gerçekleşir.
- Gürültüye izin verme: Yapıcı yaklaşımın uygulanacağı sınıflar aktif ve hareketli olacağı için öğretmen ve öğrenciler gürültülü sınıf ortamında çalışacaklardır.
- Kayıt tutma: Öğrenciler dersin sonunda ne üzerine çalıştıklarını ve bir sonraki ders için ne planladıklarını kaydederler.
- Panik yapmama: Öğretmenler programın düzene oturması ve gelişmesi için zaman tanımalıdır. Yapıcı yaklaşım programını oluşturmak zaman alan bir işlemdir. Bu yüzden öğretmen panik yapmamalı, programın başarılı olacağına inanmalıdır.
- Öğrenen olma: Yapıcı yaklaşım programı, sınıftaki herkesin öğrenen olmasını gerektirmektedir. Öğretmenler öğrencilerin ilgilendiği konuları öğrenmeye istekli olmalıdır.
- Endişeli olmaktan kaçınma: Öğrencilerin isteklerine dayalı program hazırlama stresli bir iştir. Öğretmenler endişe verici düşüncelerden kaçınmalıdır.

- Haftalık veri toplama: Her hafta çalışılan konu ve öğrenci gelişimleri ile ilgili veriler toplanmalı ve bu veriler öğrenciler ve velilerle paylaşılmalıdır.

Sonuç olarak yapıcı yaklaşım; bilinçli, yaratıcı, neyi ve neden öğrendiğini bilen, araştıran, kendi teknolojisini üretebilen çağdaş nitelikli öğretmenlere gereksinim duymaktadır (Erdem, 2001). Bu yüzden öğretmen rolleri ciddi bir eğitimi gerektirmektedir. Her şeyden önce öğretmenin kendisi iyi bir öğrenen olmalıdır. Yapıcı yaklaşım uygulamalarının başarıya ulaşması öğretmenin sürekli kendini yenilemesine, iletişim becerisinin yüksek olmasına, duygusal yönden kendine güvenmesine ve yaratıcı bir kişiliğe sahip olmasına bağlıdır (Öztürk, 2006).

Yapıcı yaklaşımda vurgunun, öğretmenden daha çok öğrenci üzerinde olması geleneksel öğrenci rollerinde de değişimi gündeme getirmiştir (Özden, 2003). Yapıcı eğitim ortamında öğrenciler, geleneksel eğitim ortamındaki gibi edilgen değil, etkindirler ve öğretme-öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenirler (Yaşar, 1998). Yapıcı yaklaşım soru soran, araştıran, mantıklı düşünen, özerk, meraklı öğrenciler yetiştirmeyi amaçlar. Yapıcı yaklaşımın uygulandığı sınıflarda öğrenciler kavramları, onları uygularken yaptıkları araştırma ve incelemeler sayesinde öğrenirler. Bu süreç boyunca öğrenciler farklı çözümleri tartışır ve keşfederek öğrenirler. Değerlendirme sürecinde etkin, eleştirel rol oynarlar. Kendi ürünlerini değerlendirerek ve öğrendiklerini yansıtarak ne öğrendiklerinin ve hangi deneyimleri kazandıklarının farkına varırlar (Alesandirini ve Larson, 2002; akt: Karaduman, 2006).

Yapıcı yaklaşımda öğrencilerin görev ve sorumlulukları şöyle sıralanabilir (Demirel, 2005):

- Öğrenciler birbirlerinin düşüncelerini sağlayacak açık uçlu sorular sorarlar.
- Öğrenciler kendi deneyim ve yaşantılarını sınıf ortamına getirerek birbirleriyle paylaşır.
- Öğrenciler grup içerisinde kendilerine düşen görev ve sorumluluklarını yerine getirmeye özen gösterir.
- Birlikte çalıştıkları grup arkadaşlarını ve kendilerini nesnel olarak değerlendirirler.

- Grupta kendilerine yönelik her türlü eleştiriyi hoşgörölü bir biçimde karşılar.
- Sınıfta etkili bir öğrenme-öğretme etkileşiminin kurulmasına yönelik çaba gösterir.
- Öğrendiklerini yeni ortamlarda kullanmak ve uygulamak için her türlü olanağı değerlendirir.

Yapıcı yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamlarında öğrenciler öğrenme sorumluluklarını kendileri üstlenmektedir. Böyle bir ortamda öğretmen sınıf ortamını düzenleyerek, öğrencilere rehberlik eder; öğrenci de düzenlenen etkinliklerle bilgileri zihninde anlamlandırmaya çalışır.

Yapıcı yaklaşımın öğrenci açısından yararları şöyle sıralanabilir (Marlowe ve Page, 1998):

- Öğrencilerin düşünme ve planlama yeteneğini geliştirir.
- Girişimciliğı geliştirir.
- Yaşamı daha iyi anlamalarını sağlar.
- Farklı öğrenen-öğretmen ilişkilerini yaratır.
- Güdülemeyi sağlar.
- Öğrencinin okula ilgisini artırır.
- Öğrencinin kendisini ifade etmesine olanak tanır.

Yapıcı yaklaşımda öğrenci, geleneksel öğrenme yaklaşımına göre daha fazla rol üstlenmektedir. Öğrenci araştırır, kaynaklardan bilgi toplar, yeni elde ettiğı bilgiyi eski bilgiyle ilişkilendirerek zihninde yapılandırır, sorunlara çözümler üretir, projeler geliştirir, kendini ve arkadaşlarını değerlendirir. Bu nedenle, öğrenci öğretme-öğrenme sürecinde sürekli etkindir.

### **2.1.6. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Yaklaşım**

İçinde yaşadığımız yüzyılda Sosyal Bilgiler eğitimcilerinin görevi gittikçe zorlaşmaktadır. Bunun sebebi, Sosyal Bilgiler dersine ilköğretim programlarında yeni

görevlerin yüklenmesidir. Sosyal Bilgilerin yeni görevlerinden biri çocukların siyaset, ekonomi ve yaşadıkları sosyal dünyaya ilişkin geniş bir anlayış geliştirmelerine yardım etmektir. Sosyal Bilgilerin yeni görevlerinden ikincisi topluma geniş ve bilinçli katılım için gerekli olan “zihin alışkanlıkları” olarak anılan eleştirel ve entelektüel becerileri geliştirmektir. Sosyal Bilgilerin yeni görevlerinden bir diğeri ise, öğrencilerin sınıfta kendi uygulamaları, kazandıkları anlayış ve zihin alışkanlıkları ile sınıf dışındaki yaşam arasında bağ kurmalarına yardım etmektir (Grant ve Vansledrigt, 1996; akt: Karaduman, 2006).

Sosyal Bilgiler, öğrencilerin pek çok sözel bilgi, kavram, ilke ve genellemeleri öğrendiği bir alan olduğundan, bu ders ezber gerektiren bir ders olarak düşünülmektedir (Kalaycı, 2001). Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçları, konu alanının nitelikleri ve öğretimiyle ilgili temel ilkeler gibi etmenler açısından bakıldığında, geleneksel öğretimin yetersiz kaldığı ve boyutlarının genişletilmesi gerektiği kolaylıkla görülebilir (Alkan, 1998).

Anlamli Sosyal Bilgiler öğretimi aktif yapısal bir süreçtir. Bilgi olarak adlandırılan ilişkiler, düşünce ve deneyimler örüntüsü yaratır. Sosyal Bilgiler öğretimi çeşitli düşünceler arasında ilişki kurarak, düşünceleri değiştirip genişleterek bilgileri yapılandırma ve bütünleştirme sürecidir. İlişki kurma aynı zamanda olayları açıklama, tahminlerde bulunma ve olaylardan anlam çıkarmadır. Öğrencilerin olaylarla, insanlarla ve öğretim amaçlarıyla kurduğu zihinsel ilişkiler öğrenmeleri etkiler (Sunal ve Haas, 2002).

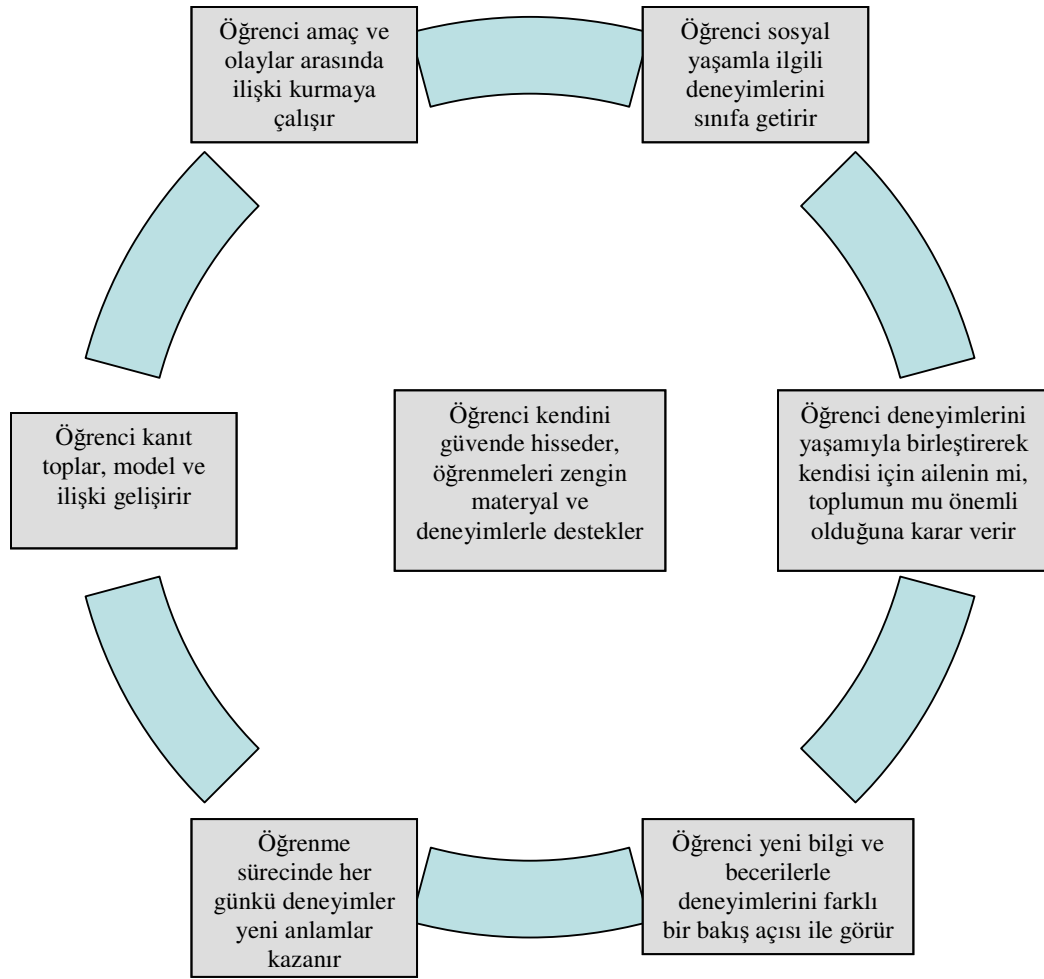
Okulda ve okul dışı yaşamda geçirtilmiş yaşantılar, öğrencilerin yeni bilgi ve düşünceleri anlamasında etkili olabilir. Sosyal Bilgiler dersi yaşama dönük bir ders olduğundan öğretmenin, öğrencinin günlük yaşamı ile okulda edinilen bilgileri arasında bir ilişki kurması gerekir. Öğretmen, Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciye, bilgiyi nasıl elde edeceğini ve toplum içinde yaşarken bu bilgileri nasıl kullanacağını öğretmelidir (Edward, 2000).

Sosyal Bilgiler dersinin bazı amaçları yapılandırmacı öğrenme ilkelerinin vurguladığı

etkin zihinsel ve fiziksel katılımı gerektirmektedir. Bu amaçlar şunlardır (Sunal ve Haas, 2002):

- Kavramları anlama (Örneğin değişim ve süreklilik).
- Genellemeleri anlama (Toplumdaki farklılıkları ve bunlar arasındaki ilişkileri anlama).
- Yüksek düzeydeki düşünme becerilerini geliştirme (Farklı politik durumları sınıflama, eleştirel düşünme, karar verme, sorun çözme gibi Sosyal Bilgilere ilişkin süreç becerileri).
- Sosyal dünyaya ilişkin tutum ve görüş geliştirme (Örneğin, yeterli kanıtları görmeden yüzeysel bilgilerle yargıya varmama).

Yukarıdaki amaçlar doğrultusunda, Sosyal Bilgiler öğretmenleri öğrencilerini, yüksek düzeyde düşünme becerilerini kullanmaları, işbirliği yapmaları, Sosyal Bilgiler kavramlarına ilişkin kendi bilgilerini yapılandırmaları ve sınıf dersleri ile kendi yaşamları arasında bağlantı kurmaları konusunda yüreklendirmelidir (Rice ve Wilson,1999). Anlamlı Sosyal Bilgiler öğrenimi etkin bir yapılandırma sürecidir. Anlamlı Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler Şekil 1’de görüldüğü gibi önceki deneyimleri doğrultusunda, kendi bilgi, beceri ve tutumlarını yapılandırır (Sunal ve Haas, 2002).



Şekil 1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapısalcı Kuram Modeli

**Kaynak:** Sunal, Szymanski Cynthia and Mary Elizabeth Haas. **Social Studies For The Elementary and Middle Grades. A Constructivist Approach.** Boston: Allyn and Bacon, 2002.

Sosyal Bilgiler derslerinde anlamlı öğrenmeyi sağlayacak sınıf ortamı, yapıcı yaklaşım öğrenme ilkelerinin, öğretmen ve öğrenci rollerinin işe koşulmasıyla oluşturulabilir. Yapıcı yaklaşımın temel varsayımı, öğrencinin öğrenmesini önceki bilgileriyle yeni bilgilerini etkileşimli bir öğrenme ortamında ona sağlanan

deneyimler yoluyla ilişkilendirerek yapılandırdığıdır. Bu ortamda öğrenci sosyal yaşamla ilgili deneyimlerini sınıfa getirmekte, kanıt toplamakta, deneyimleri arasında ilişki kurmakta, yeni bilgi ve becerilerle deneyimlerini farklı bir bakış açısıyla görmekte, deneyimleri ile yaşamını birleştirmektedir. Ayrıca, bu ortamda öğrenci kendini güvende hissetmekte, öğrenmelerini zengin materyallerle ve deneyimlerle desteklemektedir (Sunal ve Haas, 2002).

Özellikle yapıcı öğrenme ortamlarında, öğrencinin yapıcı yaklaşımın merkezinde olması nedeniyle, öğrenme ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenmektedir (Tezci, 2002). Bu nedenle, yapıcı öğrenme ortamında, öğretmenlerin öğretimi gerçekleştirirken verileri ve temel kaynakları, becerili ve etkileşimli materyallerle desteklemeleri önemlidir (Demirel, 2005).

Sosyal Bilgiler dersinde sınıfta öğrenme- öğretme süreci düzenlenirken, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin oluşturmalarını, yeni bilgileri eski bilgilerle ilişkilendirerek bilgilere yeni anlamlar yüklemelerini sağlamak, öğrenci merkezli bir öğretim gerçekleştirmek için yapıcı yaklaşımın sınıf içi uygulamalarından yararlanılır (Deveci, 2003). Bu uygulamalardan biri de sorun çözmeye dayalı öğrenmedir.

## 2.2 Sorun Çözme

Her insan hayatı boyunca sürekli olarak çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Başka bir deyişle insanın hayatı çözülmesi gereken değişik biçim ve yapıda sorunlarla doludur. Öyle ki, sorunların biri çözülmeden bir başkası ortaya çıkmakta ya da aynı anda birkaç sorunla karşı karşıya kalınabilmektedir.

Eğitimci L. A. Averill sorunlar hakkında, "zahmete değer tek hayat biçimi, problemleri olan bir hayattır; hiçbir istek ve tutkusu olmadan yaşamak, ancak yan yaşamaktır" demektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1996). Bu sözden yola çıkarak insan hayatında her zaman sorunlu durumların var olduğu düşünülebilir.

İnsan hayatında bu derecede öneme sahip olan “sorun” kavramının nasıl tanımlandığı incelendiğinde, Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğüne (1998) göre sorun; araştırılıp öğrenilmesi, düşünülüp çözümlenmesi, bir sonuca bağlanması gereken durumdur. Eğitim bilimi kaynaklarında “sorun” kelimesi ile aynı anlamda “problem” kelimesi de oldukça sık kullanılmaktadır.

Sorun çözme kavramı psikoloji, işletme, eğitim ve ekonomi gibi birçok alanda aynı anlamlarda kullanılmaktadır. Ancak sorun çözme kavramının anlamı aynı olsa bile alanlara göre sorun çözenin iş ve işlem basamakları farklılık göstermektedir.

Sorun, genellikle belirsizlik, doğruluk ve gerçekliğinden emin olunmayan durumlardan, güçlük içeren sorular ve ilişkilerden oluşur. Başka bir deyişle sorun, gerginlik, dengesizlik, uyumsuzluk, belirsizlik durumudur. Onları sorun haline getiren de zaten bu özellikleridir. Eğitim bilimleri araştırmacıları ve diğer alanlarda çalışmalar yapan bilim adamları sorun ve sorun çözme kavramlarını farklı şekillerde tanımlamışlardır.

John Dewey sorunu, "İnsan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey" olarak tanımlamaktadır (Altun, 2004). Bu tanımlamaya göre sorun, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur.

Bingham (1971) sorun kavramını, bir kişinin istenilen bir hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerin karşısına çıkan engel olarak tanımlamaktadır. Bingham'a göre her tür sorunun üç temel özelliği vardır. Bu özelliklerden ilki bireyin belirlediği bir amacı olmasıdır. İkincisi, bireyin amaca giden yolunda bir engel olduğudur. Sonuncusu ise bireyin kendisini amaca ulaşmaya teşvik eden içsel bir gerginlik duymasısıdır.

Jonassen (2004) sorun kavramını tanımlarken en az iki kritik özelliğin bulunduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilkinde sorun, içerik içindeki bilinmeyen varlıktır (hedeflenen durum ve mevcut durum arasındaki fark). İkincisi ise, sorun içinde bilinmeyen bulunması ve çözülmesi; sosyal, kültürel ve entelektüel bir değere sahip olmalıdır. Eğer bilinmeyen algılanmamışsa ya da bilinmeyeni açıklamak için bir gerek yoksa, ortada algılanmış bir sorun da yok demektir.

John Adair (2000) sorunu, kişinin önüne atılmış ve onu engelleyen bir durum olarak tanımlamıştır. Sorunların birçoğunda çözümün tüm elemanlarının bulunduğunu, tek yapılması gerekenin orada duranları yeniden düzenlemek olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında sorun, aslında bir tür çözüm ya da çözümlerin sorunun yapısı içinde gizlenmiş şekli olarak açıklanabilir.

Stevens (1998) sorun kavramını, bir ortamdan ya da durumdan daha çok tercih edilen bir başka ortam veya duruma geçiş esnasında önümüze çıkan engeller, zorluklar olarak; sorun çözmeyi ise birtakım koşulları, tercih edilen başka bir duruma dönüştürme süreci olarak tanımlamıştır. Kneeland (2000) ise bir şeyin olması gerektiği durumuyla var olan durum olarak tanımlamıştır. Her iki araştırmacı da sorun çözmeyi bu farkı ortadan kaldırma çabası olarak tanımlamaktadır. Sorun çözme kavramı, basit matematik ve fen sorunlarının çözümünden, zihinsel, mantıksal ve sosyal sorunların çözümüne kadar değişen geniş bir alanı kapsar. Bu nedenle sorunun niteliğine göre çözüm sürecinin etkinlikleri değişmekte, bu etkinliklerin değişmesi de sorun çözme tanımında farklılık yaratmaktadır.

Kalaycı'nın (2001) bildirdiğine göre Heddens ve Speer (1997) sorunu genellikle ilkökul Matematik ders kitaplarındaki, konu sonlarında verilen dört işleme dayalı matematik problemi olarak tanımlandığını ancak, sorun kavramının daha geniş bir anlama sahip olduğunu ve matematikle ilgisi olmasının şart olmadığını açıklamışlardır. Sorun, zor ve sonucu belirsiz bir durumdur. Morgan (1986) ise sorunun, bireyin bir hedefe ulaşması, engellenme ile karşılaştığı bir çatışma olarak tanımlamıştır. Bu sorun tanımında birey temele alınmıştır. Deveci'nin (2003) bildirdiğine göre de Ülküer (1988) sorun çözmeyi kişinin sorunu hissedişinden ona çözüm buluncaya kadar geçirdiği düşünce süreci olarak tanımlamıştır.

### 2.2.1. Sorunların Sınıflandırılması

Sorun çözüme kavramı hakkında alanyazın incelendiğinde sorunların değişik biçimlerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Kalaycı (2003) her sorunun alt bir sorununun bulunduğunu ve alt sorunlar bulunduktan sonra çözüm yollarının geliştirildiğini belirtmektedir. Sorunun türü ve kapsamı belirlenmeden sorun çözüme aşamasının geliştirilmesi olası değildir. Sorun tam olarak belirlenmeden, tanımlanmadan çözüm basamağına başlanırsa son basamağına gelindiğinde dahi tekrar başa dönüp sorunun yeniden incelenmesi gerekecektir.

Simon'a (1974) göre sorunlar iki farklı biçimdedir. Bu biçimlerden ilki olan yapılandırılmış sorunların genellikle tek yanıtı vardır ve belli stratejiler bu doğru yanıtı bulmayı sağlar. İkinci biçim olan yapılandırılmamış sorunlar ise çok boyutludur ve farklı alanlardan bilgiyi gerektiren disiplinler arası sorun türüdür. Günlük yaşamda karşılaşılan sorunlar bu gruba girer.

Kalaycı'ya göre (2003) Gilhooly (1982) sorunları ikiye ayırmıştır. Bunlar zorluk içeren ve akıl yürütmeyi gerektiren sorunlardır. Satranç oyunu zorluk içeren sorunlara örnek olarak gösterilebilirken, akıl yürütmeyi gerektiren sorunlar ise kendi içinde tümevarım ve tümdengelim akıl yürütme sorunları olarak ikiye ayrılır. Birincisinde sorun çözen, varolan bilgilerle bir kural çıkarmaya çalışırken, ikincisinde kanıtlanmış bir sonucu çıkarmak için verilmiş bilgiye doğru süreci mantıksal olarak uygulamak söz konusudur.

Kneeland (2000) ise sorunları hallet sorunları (fix it problems) ve kökten çöz sorunları (do it problems) olarak ikiye ayırmıştır. Hallet sorunları bir eksiğin, memnun edici olmayan bir durumun en kısa sürede düzeltilmesi gereksinimi duyulan sorunlardır. Kökten çöz sorunlarında ise ulaşılmaması gereken bir amaç ortaya konur. Burada çözümlenmesi gereken tam olarak bu amaca nasıl ulaşılacağına belirlenmesidir.

Sorunlar uzun süreli, basit veya karmaşık olabilir. Duygusal, ekonomik, bedensel sorunlar da vardır. Bu farklı sorun türleri birbiri içine karışarak büyük karmaşık sorunlar haline dönüşebilir (Cüceloğlu, 1993).

Kalaycı'nın (2001) Rittel ve Webber'den (1974) aktardığına göre, sınırlı belli olmayan, ayrıntıları ilk bakışta görünmeyen, başlangıç ve sonucu belli olmayan sorunlar "karmaşık sorunlardır". Bu sorunlarda en iyi çözüme ulaşıldığına emin olunamaz, olası çözümlerin ne tam doğru ne de tam yanlış olduğu bilinmez, belirsizlik hakimdir ve üretilen çözümlerin sayısı sonsuzdur. Temelde sorunlar birbirinden tamamen farklıdır ve sorunların değişik tanımları olabilir. Bundan dolayı her bir tanım değişik bir çözüm üretebilir. Bu sorunlar aynı zamanda başka sorunların çözümü de olabilir.

Jonassen'a (2004) göre sorunların yapısında, karmaşıklığında ve içeriğinde farklılıklar söz konusu olduğuna göre, sorun çözmenin birçok süreci olmalıdır. Jonassen bu farklılıklara göre sorunları bulmacalar, algoritmalar, öyküler, kural kullanılarak çözülecek sorunlar, karar verme, problem çözme, teşhis-çözüm ile çözülecek sorunlar, stratejik performans, sistem analizi, tasarı sorunları ve ikilemler olarak ayırmıştır.

### **2.2.2. Sorun Çözme Süreci Aşamaları**

Sorun çözme; herhangi bir sorunu çözüme ulaştırmak için belli mantıksal bütünlüğü olan, adımlarının bilinçli olarak izlendiği bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak tanımlanabilir (Kalaycı, 2001).

Fidan'ın (1996) aktardığına göre Gagne (1977), sorun çözmeyi entelektüel bir beceri olarak açıklayarak öğrenme ürünlerini beş grupta toplamaktadır. Bunlar, entelektüel beceriler, sözel bilgiler, tutumlar, devinsel beceriler ve bilişsel stratejilerdir. Bu öğrenme ürünlerinin her biri farklı öğrenme ortam ve koşullarını gerektirir. Entelektüel beceriler insanların semboller kullanarak öğrenmelerini sağlar. Gagne'ye göre sekiz tür entelektüel beceri vardır; bu becerilerin basitten karmaşığa doğru ardışık bir biçimde sıralandığını ve bir öncekinin bir sonraki için ön koşul özelliği taşıdığını ileri sürmektedir. Bu aşamalar, işaret öğrenme, uyarıcı davranım öğrenmesi, basit zincirleme, sözel bağ kurma, ayırt etmeyi öğrenme, ilke öğrenme ve sorun çözmedir. Gagne son dört becerinin okul eğitiminde çok önemli yerleri olduğunu vurgulamaktadır.

Dewey 1910 yılında yayınlanan “Nasıl Düşünürüz” adlı eserinde, yansıtıcı öğrenme kuramının ortaya koyduğu ilkelere dayalı olarak sorun çözme yöntemini açıklamıştır. Dewey’in yansıtıcı düşünme kuramının eğitim amaçlı kullanılması, sorun çözme yöntemi olarak adlandırılır (Kalaycı, 2001). Bilimsel sorun çözme sürecinde hem tümevarım hem de tümden gelim birlikte kullanılsa da tümevarım daha baskın şekilde kullanılmaktadır.

Dewey (1930) düşünme ve sorun çözmenin birbiri ile içiçe olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda Cahan’ın (1992) belirttiğine göre Dewey için düşünmek, sorgulamak ile eş anlamlıdır. Dewey eğitim ortamında sınıfları, bilginin üretilmesi için bilimsel bir laboratuvar olarak görmekteydi. Sorun çözme yöntemiyle öğrenme yaklaşımı, bilimsel araştırma yöntemini temel almaktadır. Bu yöntemin aşamaları:

1. Sorunun varlığının farkında olma,
2. Sorun hakkında bilgi toplama,
3. Soruna çözümler üretme,
4. Çözüm önerilerini deneyerek test etme,
5. Uygulama hakkında bilgi toplama,
6. Şu ana kadar uygulamaya konulan adımların bir özetini çıkarma,
7. Öğrenilenlere dayanarak yeni bir uygulama planı oluşturma (Kalaycı, 2001).

Dewey’in araştırmalarından sonra eğitim alanında birçok bilim adamı sorun çözme yöntemi üzerine çalışmalar yapmış ve sorun çözme aşamalarını incelemiştir. Bu araştırmacılardan biri olan Barth (1988) altı sorun çözme aşaması belirlemiştir. Önerdiği sorun çözme aşamaları:

1. Tecrübe aşaması,
2. Çeşitlilik ve belirsizlik aşaması,
3. Sorunu belirleme aşaması,
4. Denence oluşturma aşaması,
5. Araştırma ve kanıtlama aşaması,
6. Genelleme aşaması.

Kalaycı'nın (2001) belirttiğine göre Bedoyere (1997) ise sorun çözme aşamalarını beş adımda toplamıştır. Diğer sorun çözme aşamalarında yer almayan yeni bir model önermiştir. Bu model daha çok işletmeler için önerilse de eğitim alanında da kullanılabilir. Bu aşamalar:

1. Dinleme,
2. Araştırma,
3. Amaç saptama,
4. Destekleme,
5. İzleme.

Hicks'in (1994) Genel Sorun Çözme Modeli altı basamaktan oluşmaktadır. Bu modelde her bireyin bir sorun çözme modelini bilmesi, bunu kendine uygun bir biçime sokması ve ondan sonra sorunu çözmeye başlaması gerektiği önerilmektedir. Hicks'in Genel Sorun Çözme Modeli'nin şu aşamalardan oluşmaktadır:

1. Sorunla karşılaşılması,
2. Verilerin toplanması,
3. Sorunun yeniden tanımlanması,
4. Uygun çözümlerin üretilmesi,
5. En iyi çözümün seçilmesi,
6. Çözümün onaylanması ve uygulamaya geçilmesi.

Bagayoko, Kelly ve Saleem (2000) sorun çözmeye hangi model uygulanırsa uygulansın bu basamaklar için beş kategorinin geliştirilmesi üzerinde yoğun ve sürekli çaba harcanması gerektiğini önermişlerdir. Bazı zamanlarda da bu maddeleri sorun çözme modeli olarak da benimsemişlerdir:

1. Bilgi tabanı,
2. Beceri tabanı,
3. Kaynak tabanı,
4. Strateji-deneyim tabanı,
5. Davranışsal taban.

Afenofsky sorun çözme modelini üç basamakta vermiştir (2001):

1. Sorunun varlığının ortaya konması, sınırlarının ve koşullarının belirlenmesi,
2. Soruna uygun stratejinin yapılandırılması, verilerin toplanması, oluşturulan stratejilerin uygulamaya konması için gerekli bilgi ve kaynakların elde edilmesi,
3. Bütün bu sorun çözme sürecinin gözlenmesi ve çözümün değerlendirilmesi.

Ayrıca Afenofsky, çalışmasında bir sorun vererek, bu örneğe yönelik sorun çözme modeli önermiştir. Bu sorun çözme yönteminin önemi, sorunun niteliğine göre adımların sayısının artabileceği veya azalabileceğidir. Afenofsky kendi sorununu üç adımlı modele göre uyarlarken şu basamakları kullanmıştır:

1. Sorun, bir soru cümlesi olarak ifade edilmeli, soru cümlesi açık ve istenilen amaca yönelik, özelleştirilmiş olmalıdır.
2. Soruna uygun gerekli bilgiler toplanmalı,
3. Yaratıcı ve sıra dışı çok değişik çözüm yolları üzerinde beyin fırtınası yapılmalı,
4. Alternatif çözümler kontrol edilmeli ve denenmeli,
5. Bir çözüm yolu seçilmeli (Afenofsky, 2001).

Kalaycı'ya (2001) göre sorun çözme aşamalarını farklı biçimde düzenleyen Shor (1980) birinci adımı gözlem, ikinci adımı inceleme, üçüncü adımı çözüm olarak adlandırmıştır. Bu üç adım sorun çözme yönteminin temel adımlarıdır. İlk adımda sorunun çözümü için gözlem yapılmaktadır. Gözlem aşamasında sorunun tanımlanması için sorular sorulması ve denencelerin oluşturulması gibi etkinlikler bulunmaktadır. İkinci adımda, sorulan sorulara göre geliştirilen denencelerin test edilmesine yönelik inceleme yapılmaktadır. Üçüncü adımda da çözümün bulunması için sorun tekrar yapılandırılmalıdır.

Bingham (1971) sorun çözme yönteminin sekiz basamakta gerçekleşebileceğini açıklamıştır:

1. Sorunu tanıma ve onunla uğraşma gereksinimi duyma,

2. Sorunu açıklama; niteliğini, alanını tanıma ve onunla ilgili ikincil sorunları tanımaya çalışma,
3. Sorunla ilgili bilgileri toplama,
4. Sorunun özüne en uygun düşecek verileri seçme ve düzenleme,
5. Toplanmış verilerin ve sorunla ilgili bilgilerin ışığında çeşitli olası çözüm yollarını belirleme,
6. Çözüm şekillerini değerlendirme ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçme,
7. Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulama,
8. Kullanılan sorun çözme yöntemini değerlendirme.

Bingham'a göre her çözüm için verilmiş olan bu basamakların tümü kullanılmayacağı gibi, çözüm işi de aynı sıraya göre yapılamayabilir.

Cahan'a (1992) göre Dewey, okul öncesi çocuklarda sorgulama sürecinin ilk elden edinilen deneyimlerden ortaya çıktığını belirtmiştir. Dolayısıyla bu düşünce günümüz okul öncesi eğitimlerindeki keşfetmeye dayalı öğrenmenin gelişmesini yoğun bir biçimde etkilemiştir. Sorun çözme becerisinin kazandırılması, okullarda fen ve matematik ağırlıklı derslerin dışında, diğer derslerde de bu yöntemin işe koşulmasıyla olasıdır. Bunun sebebi, bilimsel düşünme ve sorun çözme becerilerinin sosyal bilimlerin kapsamında yer alan diğer becerilerden ayrı tutulmasıdır. Bilimsel olmak basit bir tanımla, çevremizdeki dünyayı sistematik olarak keşfetme yaklaşımıdır. Bu keşif süreci tüm alanları kapsamalıdır. Çünkü geleceğin yaşamını büyük oranda etkileyecek olan değişkenler tüm alanlarla ilgilidir. Bu değişkenler:

1. Bilim ve teknikteki gelişmeler;
2. Bilgiye ulaşma, kullanma, değerlendirip geliştirme;
3. İnsanın çözmek zorunda olduğu sorunlar ve gereksinimler;
4. Kendini gerçekleştirme

olarak dört boyutta toplanabilir (Sönmez, 1998).

Kalaycı'ya (2001) göre üçüncü değişkeni kontrol altına alabilmek için bu beceri ile donanımlı olmak gerekmektedir. Her alanda bir öğrenme aracı olarak sorun çözme

üzerinde yeniden durulmalıdır, çünkü yetişen öğrenciler geleceğin dünyasını yöneteceklerdir. Bugün okulda öğrendikleri beceriler ileride gerçek dünyada karşılaştıkları ciddi sorunlara uygulanacaktır.

Sorun çözme yönteminin uygulanması bir takım becerileri gerektirir. Sorun çözmeye sistematik bir yaklaşım sergilemek dört basamak içerir. Bu basamakların her biri becerilerin farklı bir birleşimini gerektirir (Altun, 2004). Bu birleşim yöntemin etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamaktadır. Sorun çözme yönteminin her bir basamağı farklı bir düşünme becerisini gerektirmektedir. Bu becerilere sahip olmak ve gerekli basamaklarda hangi becerinin kullanılacağına bilmek önem taşımaktadır. Bu becerileri McNeill (2004) şöyle belirtmiştir:

Tablo - 2 Sorun Çözme Yönteminin Uygulanması İçin Beceriler

BASAMAKLAR	İHTİYAÇ DUYULAN BECERİ ÇEŞİDİ
Sorunu tespit etme, aydınlatma, araştırma	Analitik ve yaratıcı
Sorunu ele alma yollarını düşünme ve bir seçeneği tercih etme	Yaratıcı, analitik ve değerlendirici
Planlama ve planı uygulama	Analitik ve sistematik
Yeniden inceleme ve değerlendirme	Analitik ve değerlendirici

**Kaynak:** McNeill, Patrick. (2004). Teaching and Learning; Problem Solving. Kempston, Bedfordshire. London: Newnorth Print Ltd.

Kalaycı (2001), öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde kolaylıkla uygulayabileceği dokuz ana maddeyi içeren uygulama etkinliklerini sunmuştur. Bu uygulama etkinliklerinin asıl amacı öğrencilerin okul yaşamı dışında başka sorunlarla karşı karşıya geldiklerinde bunlarla baş edebilme becerilerini kazandırmaktır. Uygulama etkinlikleri, ders konusu belirlenen öğretim hedeflerine ulaşmak için bir araç olarak ele alınmıştır. Bu dokuz etkinlik:

1. Sorun çözme aşamalarının açıklanması,
2. Sorunun anlaşılması,
3. Bilgilerin toplanması,
4. Bilginin çözümü ve yorumu,
5. Çözüm yollarının belirlenmesi,
6. En etkili çözümün seçilmesi,
7. Raporun hazırlanması,
8. Raporun sunulması,
9. Değerlendirme ve düzeltme olarak belirlenmiştir.

Etkinliklerin sonucunda:

- Bilimsel düşünme becerisi kazanma,
- Sorumluluk duygusu kazanma
- İşbirliği ile çalışabilme becerisi kazanma,
- İletişim becerisi kazanma,
- Zamanı yönetme becerisi kazanma,
- Dikkati geliştirme,
- Gerçek dünya ile okul yaşantılarını karşılaştırma,
- Veri toplama becerisi kazanma,
- Verileri düzeyine uygun olarak analiz edebilme,
- Kestirimde bulunabilme,
- Bilgileri görselleştirebilme,
- Rapor hazırlama becerisi kazanma,
- Topluluk önünde sunu yapabilme becerisi kazanma,
- Değerlendirme yapabilme becerisi kazanma hedeflerine ulaşılabilir.

Etkinliklerin uygulanmasında süre bir dezavantaj olarak görülebilir. Ancak belirtilen hedeflere ulaşmak için şüphesiz bu becerilerin öğrencilere kazandırılması gerekir. Bu hedeflere ulaşıldığında öğrenciler, öğretim programında yer alan diğer konuları ve yaşamsal gereksinimleri daha hızlı öğrenecek ve karşılayacaktır. Önemli olan nicel olarak konuların fazlalığı değil, öğrenci niteliklerinin arttırılmasıdır.

### 2.2.3. Sorun Çözme İçin Gereken Yeterlilikler

Bazı kişilerin çok basit sorunları çözemedikleri, bazı kişilerin de çok karmaşık görünen bir sorunu kolayca çözüme kavuşturdukları görülmüştür. Sorun çözme ne gibi yeterlilik gerektirir sorusuna psikologların yanı sıra eğitimcilerin de önemli çaba harcadıkları görülmektedir. Bir kişi bir sorunu kendi gayretleriyle çözdüyse, çözüm için gerekli ön bilgilere, becerilere, zihin yeterliklerine sahip olduğu söylenebilir (Altun, 2004). Burada öğrenci çözüm yolunu ya önceden bilmektedir ya da sorunu çözerken bulmuştur. Bir sorunun çözümü için gerekli ön bilgiler, konusu sorun öğrenilirken kazanılır. Sayısal yöntemleri uygulamak, ölçü yapmak, bir araç kullanmak gibi genel beceriler de okul programlarındaki derslerde öğrenilir. Zihin yetenekleri ise insanın zihnini kullandığı her durumda gelişir.

Birçok araştırmacı sorun çözme yeteneklerinden ve becerilerinden söz eder. Bu yetenekler sorun durumuna, sorunun yapısına, olası çözüm yollarına bağlı olarak temel zihin yeteneklerinden karmaşık üst düzey yeteneklere kadar değişebilir.

Sorun çözme genel bir beceri olarak görülürse, bireyin bu beceriyi kullanabilmesi için gerekli bazı ön davranışların da bulunduğu bilinmesi gerekir. Nas (2003) sorun çözme becerisinin kullanabilmesi için bireyin sahip olması gereken bazı önkoşul davranışları belirtmiştir. Bu davranışlar;

a) Sorunu duyumsama: Sorunu sorun olarak görmeyen sorunu çözemez. Bu sebeple öğrenciler çevrelerinde olup bitenlere karşı duyarlı olmalıdır. Sorunun rahatsızlık yaratan durum olduğu düşünülürse, öğrencinin “farkında oluş” özelliğini kazanması gerekir.

- b) Sorgulama: Bireyin çevresine sorgulayıcı gözle bakması gerekir. Sorgulama, eleştirel düşünmenin, bakışın temelini oluşturur. Sorgulama, yaratıcılık ister, mantıklı olmayı gerektirir. Olasılıklardan en uygun, en doğru olan seçilir, geçmiş birikimlerin etkisine kapılıp da tek seçeneğe takılıp kalınmaz.
- c) Açık görüşlülük: Değişik düşüncelere ve görüşlere açık olunmalıdır.
- d) Kabul etmeye açık oluş: Öğrencinin duygularından ve alışkanlıklarından sıyrılması gerekmektedir.

Watts (1991), sorun çözme becerileri olarak aşağıdaki listeyi vermektedir (Çepni ve diğerleri,1997):

Tablo - 3 Sorun Çözme Becerileri

<b>Keşif yetenekleri</b>	<b>Sayısal yetenekler</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sorunu ayırt edip tanımlama</li> <li>• Sorunun belirgin niteliklerini görme</li> <li>• Çözüm yolları üretme Çözümü sınama ve doğrulama</li> <li>• Sonuç çıkarma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tahmin etme, kestirme</li> <li>• Ölçme</li> <li>• Sayısal İlişkileri kavrama</li> <li>• Şekilleri ve yapılan kavrama</li> <li>• Sayısal işlemleri yapabilme</li> </ul>
<b>Hayal yetenekleri</b>	<b>Pratik beceriler</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kendini başka yerde, zamanda ve rolde görebilme</li> <li>• Deneyimler sonunda hayalleri yeniden düzenleme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El becerileri</li> <li>• Araç kullanma becerileri</li> </ul>
<b>Gözlem yetenekleri</b>	<b>İletişim becerileri</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gözlenen varlıkların ve olayların renk, şekil, büyüklük, dağılım, vb. gibi niteliklerini görme</li> <li>• Doğru ve duyarlı gözlem yapma</li> <li>• Gözlem verilerini kaydetme, sınıflama, sıralama</li> <li>• Gözlemleri yorumlama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sözlü ifadeyi, yazılı metinleri, grafik ve diğer sembolik materyalleri doğru anlama</li> <li>• Yanlış anlaşılmaya yer bırakmadan sözlü, yazılı ve diğer sembolik yollarla düşündüğünü anlatma</li> </ul>
<b>İnceleme ve düzenleme yetenekleri</b>	<b>Sosyal nitelikler</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilgi bulma ve toplama</li> <li>• Bilgileri sınıflama, sıralama, diğer yöntemlerle işleme</li> <li>• Bilgileri yorumlayıp kanıtları değerlendirme</li> <li>• Zamaniyi iyi kullanma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Başkalarıyla iletişim kurma</li> <li>• Başkalarıyla ortak çalışma</li> <li>• Fikirleri çeşitli şekillerde ifade etme</li> <li>• Diğer kişilerin görüşlerini dikkate alma</li> <li>• Sözel olmayan iletişim biçimlerini tanıma</li> </ul>

Bu tabloda yer alan davranışların birçoğu eğitimde amaçlanan davranışlarla örtüşmektedir. Buradan yola çıkarak sorun çözme yönteminin öğretim işlemlerinde kullanılabilecek kadar genel olduğu söylenebilir. Sorun çözme becerileri, kullanılan birçok eğitim yöntemi için de geçerlidir.

Sorun çözmeye başarılı olan öğrenci tutumları ile sorun çözmeye daha başarı düzeyi daha düşük olan öğrencinin tutumları birbirinden farklılık göstermektedir. Sorunu etkili olarak çözen öğrenci davranışları incelendiğinde, öğrencinin şekiller çizdiği, skeçler yaptığı ve sorular sorduğu gözlemlenmiştir. Bu öğrencilerin sorunun bütün nedenlerine ve bağlantılarına büyük önem verdiği söylenebilir (Fogler ve LeBlanc, 1995).

Lee ve diğerleri (2000), bilgi ve yetilerin amaca ulaşmak için kullanılmasını sorun çözme süreci olarak açıklamaktadırlar. Sorun çözme süreci öğrencilerden sorunla ilgili bilgileri ve becerileri işe koşmalarını, plan yapmalarını, bu planları en iyi şekilde uygulamalarını, sorunu en iyi şekilde çözen cevabı bulmalarını ve bunu uygulamayı beklemektedir. Sorun çözme öğretim yaklaşımı yüksek seviyeli düşünmeyi gerektirmektedir. Bunlar konu ile bağlantılı soruların sorulması, araştırma, keşfetme, sonuçların tahmin edilmesi, denencelerin formüllerinin yazılması, deney yapma, verilerin toplanması ve değerlendirme, sonuçların çıkarılması, diğer kişilerin fikirlerinin değerlendirilmesi, alternatif açıklamaların araştırılması süreci sorun çözmeye becerinin gerekliliğini ifade eder.

#### **2.2.4. Öğretim Yöntemi Olarak Sorun Çözme**

Birey ilk zamanlarda daha çok maddi ihtiyaçların giderilmesine yönelik olan basit sorunlarla karşı karşıya kalırken, ileri yaşlarda daha karmaşık nitelik taşıyan toplumsal sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar ne ölçüde cesaretle karşılanır ve çözülebilirse, bireyin hayata uyumu da o ölçüde başarılı olur. Sorun çözmenin insanların hayatındaki önemini göz önünde bulunduran birçok eğitimci, okulda öğrencilerin sorun çözme yeteneklerinin artmasını sağlayacak bir öğretim metoduna yer verilmesinin gerektiğini belirtmektedirler.

Öğretim yöntemi olarak kullanılan sorun çözme sürecinde; sorunlu bir durumla başa çıkma yöntemleri, derslerdeki konular aracılığı ile öğrenciye uygulamalı etkinlikler adım adım verilerek sorun çözme öğretilir (Kalaycı, 2001). Sorun çözme sırasında, öğrencilerin gerekli çözüm yollarını aramasına, bunun için gerekli bilgileri toplamasına, bu bilgileri karşılaştırıp değerlendirmesine, bir sonuca varmasına ve sonucu değerlendirmesine yardımcı olunursa öğrencinin hayata uyumu kolaylaşacaktır. Öğrenci bu yolla hayatta karşılaşacağı sorunları çözme becerisini, cesaretini ve gücünü daha okuldayken kazanmış olacaktır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997).

İyi hazırlanmış bir sorun çözme planı ile öğrenme süreci somutlaştırılarak öğrencinin sorun çözmeye ve öneriler geliştirmeye istekli olması sağlanabilir. Bu istekli çalışmalar sırasında izlenen sorun çözme aşamalarıyla öğrenci sayısız beceri elde edebileceği gibi var olan becerilerini de geliştirebilir. Sorun çözme sürecinin basamaklarını ve daha sonra bu süreci nasıl kullanacağını bilen öğrenci yaşamdaki sorunları kendi kendine çözme düzeyine ulaşarak, hem kendi kişisel sorunlarını hem de iş hayatındaki sorunları kolaylıkla çözebilen bir birey haline gelecektir (Deveci, 2003).

Eğitimde sorunların tümü genel olarak incelendiğinde üç temel özellik ön plana çıkmaktadır (Kalaycı, 2001):

1. Sorun, karşılaşan kişi için bir engeldir; fakat engel, karşılaşılan duruma göre değişiklikler göstermektedir. Sorunla karşı karşıya kalan kişi, grup, sınıf, öğrenci ve işletme bu sorunu farklı şekillerde çözmektedir ve bu farklı sorun çözme biçimleri farklı biçimlerde ifade edilmektedir. Sorun hangi şekilde ifade edilirse edilsin bu sorunun hiç bilinmeyen bir modeli bulunmamaktadır. En önemli nokta bireye, bireyin çalışma tarzına, topluma, işletmeye ve bağlı olduğu kurumun işleyişine uygun olan yöntemi bulabilmek ve bunu bir beceri haline dönüştürebilmektir. Bir eğitimci ise dersler aracılığı ile öğrencilerine sorun çözme yöntem ve tekniklerini yine sorun çözme yöntemini kullanarak öğretmelidir. Öğrenci, dersler aracılığı ile öğretilen sorun çözme becerisini kendi yaşamının her aşamasında kullanabilir. Çünkü insanoğlu çevresi ve sorunlarıyla kendisi uğraşmak zorundadır.

2. Sorun, kişinin sorun çözmek için gereksinim duyduğu durumdur.

3. Kişi sorunla daha önce karşılaşmamıştır ve sorunu çözmek için hazırlığı yoktur.

Sorun çözüme kavramı yöntem, strateji, süreç, yaklaşım, model olarak ele alınmaktadır. Kalaycı'nın (2001) bildirdiğine göre Bock (2000), sorun çözmeyi bir süreç olarak, Harty, Klosterman ve Matkin (1991) yaklaşım olarak adlandırılmıştır. Küçükahmet (2000), Demirel (2005) sorun çözmeyi bir yöntem olarak, Sönmez (1998) ise teknik olarak adlandırmışlardır.

Genel ifadelerin yanında sorun çözüme bu araştırmada yöntem olarak kullanılmıştır çünkü içinde birçok tekniği barındırmaktadır. Sorun çözümenin süreç olarak adlandırılması da yanılığlara neden olabilir çünkü sorun çözüme zaten bir süreç içinde gerçekleşmektedir. İster teknik ister yöntem olarak adlandırılınsın sorun çözüme yaklaşımları bir süreçte gerçekleşmektedir. Sorun çözüme yöntemi, sorunun niteliğine göre değişiklik gösterebileceği gibi her bireyin daha kolay kullanabileceği şekilde de düzenlenebilir. Önemli olan sorun çözüme süreci aşamalarının uygulayan tarafından bilinmesi ve uygulanacaklara nasıl bir teknik izleyeceklerinin bildirilmesidir.

### 2.3. Sosyal Bilgiler

Sosyal Bilgiler alanı yıllar boyu birbiriyle çelişen tanımlamalardan, işlev örtüşmesi ve felsefi karmaşadan olumsuz etkilenmiştir. Yirminci yüzyıl boyunca Sosyal Bilgilerin tanımı yapılmaya çalışılmış ve fakat Sosyal Bilgileri öğretiminin amaç, içerik ve yönteminin ne olması gerektiği konusunda uzlaşma sağlanamamıştır.

Öztürk'ün (2006) aktardığına göre yapılan Sosyal Bilgiler tanımlarından bazıları şöyledir:

- “Sosyal Bilgiler pedagojik amaçlarla basitleştirilmiş sosyal bilimlerdir.”(Wesley, 1950)

- “Sosyal Bilgiler vatandaşlık eğitimi amacıyla sosyal bilimler ve beşeri bilimlerin kaynaştırılmasıdır.” (Barr ve diğerleri, 1978)
- “Sosyal Bilgiler özellikle vatandaşlık eğitimi ile ilgilidir. Demokraside vatandaşlık eğitimi birbiriyle ilişkili fakat biraz birbirinden farklı iki kısımdan meydana gelmiştir: sosyalizasyon ve karşı sosyalizasyon.”(Engle ve Ochoa, 1988)
- “Sosyal Bilgiler, kritik sosyal konularda vatandaşlık becerilerinin uygulanması amacıyla, sosyal ve beşeri bilimler kavramlarının disiplinler arası bir yaklaşımla kaynaştırılmasıdır.” (Barth, 1991)

Barr, Barth ve Shermis (1977) yazdıkları Sosyal Bilgilerin Doğası adlı kitapta, Sosyal Bilgiler öğretimini yönlendiren belli başlı yaklaşım ya da gelenekleri üç başlık altında toplamışlardır (Altun, 2004). Bu yaklaşımlar, vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler öğretimi, sosyal bilim Sosyal Bilgiler öğretimi, yansıtıcı araştırma olarak Sosyal Bilgiler öğretimidir.

a) Vatandaşlık bilgisini aktarımı olarak Sosyal Bilgiler öğretimi: Sosyal Bilgiler öğretimi ile ilgili en eski yaklaşımdır. Bu yaklaşımda Sosyal Bilgilerin temel amacı öğrencilere kültürel mirası aktararak, onların iyi birer vatandaş olmalarını sağlamaktır. Kültürel miras aktarılırken, öğrencilere geçmişteki bilgiler ve olgular; temel toplumsal kurumlar, değerler, inançlar kazandırılmaya çalışılır.

b) Sosyal bilim olarak Sosyal Bilgiler öğretimi: Bu yaklaşıma göre, iyi vatandaş yetiştirmek için öğrencilere, Sosyal Bilimlerle ilgili disiplinlerdeki bilgi, beceri ve değerler kazandırılmalıdır. Bu yaklaşım genellikle konu alanı merkezli programlarda kullanılır.

c) Yansıtıcı araştırma olarak Sosyal Bilgiler öğretimi: Bu yaklaşıma göre Sosyal Bilgiler öğretiminin amacı, öğrencilerin bireysel ve toplumsal sorunları tanımlama, analiz etme ve karar verme süreçlerini geliştirmektedir. Yansıtıcı inceleme, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmesine yardımcı olur. Bu

yaklaşımında Sosyal Bilgilerin belli bir kapsamı yoktur. Çağdaş sorunlar çalışmanın temelini oluşturur.

ABD’de profesyonel Sosyal Bilgiler eğitimcilerinin üyesi olduğu Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi [NCSS] 1992 yılında Sosyal Bilgilerin tanımıyla ilgili tartışmalara son vermek için alana kapsamlı bir tanım getirmiştir. Bu tarihten itibaren üzerinde anlaşılan ve temel referans olarak kabul edilen tanım şöyledir (Savage ve Armstrong, 1996):

Sosyal Bilgiler, sosyal ve beşeri bilimleri vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanı sıra beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal Bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, genç insanlara bilgiye dayalı ve mantıklı karar alabilme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olur.

Gerek Türkiye’de gerekse yabancı ülkelerde yapılan Sosyal Bilgiler tanımlarının sonucunda Öztürk (2006) Sosyal Bilgileri “hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp sorun çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan öğretim programı” olarak tanımlamıştır.

Toplumsal koşullara göre toplumun ve bireyin gereksinimlerine yanıt verecek insan gücünü yetiştirmek Sosyal Bilgiler dersinin önemli amaçlarından biridir. Toplumlar kendilerinden beklenen toplumsal yapıya uygun insan gücünü yetiştirme görevini sosyal bilgiler dersiyle yerine getirebilir.

Sosyal Bilgiler bir değişim süreci içindedir. Soyutlanmış bilgiler, ezber, temel beceriler ve tarafsız değerlerden, bütünlüğe, düşünmeye, kavramsal anlamaya ve demokratik hedeflere doğru kaymaktadır. Bilginin çok kısa sürede artması ve aynı zamanda çok değişken olması sosyal bilgiler dersinin bilgi aktarımından çıkarak, öğrencilerin bilgiyi elde etme yolunu öğrenmesini gerektirmektedir. Demokratik yapının gereği olan etkin ve verimli vatandaşlar

yetiştirme; hayat boyu karşılaşılabilecekleri sorunları çözebilme, doğru kararlar verebilme, olaylara çok yönlü bakabilme, etkili ve uygun sorular sorabilme becerilerinin bireylere kazandırılmasıyla mümkün olabilir (Gelen, 1999).

Sosyal bilgiler öğretiminin merkezinde, bireyin gereksinimleri yer almaktadır. Sosyal bilgiler dersi ile öğrenciler vatandaşlık hak ve sorumluluklarını anlar, birey olarak toplum içindeki yerlerini kavrar. Bu nedenle, Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim okullarında temel ve önemli bir ders olarak değerlendirilmektedir (Savage ve Armstrong, 1996).

### **2.3.1. Sosyal Bilimler İçinde Sosyal Bilgilerin Yeri**

Üzerinde durulması gereken önemli konulardan biri de Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimler arasındaki ilişkinin açıklığa kavuşturulmasıdır. Aralarındaki ilişkinin tam olarak anlaşılammış olması ve birbirleriyle karıştırılıyor olması bu gerekliliği ortaya çıkarmaktadır. Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimler arasındaki ilişkinin aydınlatılması için bu iki alanın temel özelliklerinin vurgulanması gerekmektedir.

Hunkins (1982) Sosyal Bilgilerin doğasını üç ana nokta ile tanımlamaya çalışmıştır (Altun, 2004):

- i. Sosyal Bilgilerin içeriğinin çoğunluğu, Sosyal Bilimlerden elde edilmiştir, ama Sosyal Bilgiler toplum hakkında yeni bilgiler üretmekle ilgili değildir.
- ii. Sosyal Bilgiler daha çok yöresel, ulusal ve dünya toplumunda katılım için öğrencileri gerekli bilgi, beceri ve tutumlarla önceden hazırlama ile ilgilidir.
- iii. Sosyal Bilgiler, bireyin kendi ve başkaları hakkındaki öğrenmelerini ve insanlarla ve bölgelerle birbirini nasıl etkilediğini içerir.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak bireyin kendini daha iyi anlamaya, geçmişinizi daha iyi bilmeye ihtiyacı olduğu Tarih ile; ait olunan sosyal grup ve gruplar Sosyoloji ve Antropoloji ile; düşünülen temel değerler Felsefe ve Din ile; nerede yaşanıldığı ve çevrenin nasıl anlatıldığı Coğrafya ile; başkalarının bireyi nasıl etkilediği ve bireyin başkalarını nasıl etkilediğinin Siyaset Bilimi ile; ve temel ihtiyaçlar ve isteklerin nasıl giderildiği ise Ekonomi ile ilgilidir. (Moroz ve Raynolds, 2000).

Bu özelliklerden yola çıkıldığında Sosyal Bilgilerin bir bilim dalı değil, bir ders ya da eğitim programı alanı olduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak bir bilim dalı veya bilimler alanı olarak kabul edilen Sosyal Bilimlerin odaklandığı çalışmalara bakıldığında ise:

- i. Toplumların ve kültürlerin doğası ile insanların birbirleriyle, sosyal ve fiziki çevreleriyle etkileşimleri;
- ii. İnsan ilişkilerindeki değişiklikler ile şimdiki ve geçmiş olaylar arasındaki ilişkilerin yeniden yorumlanması;
- iii. Uzamsal dağılımlardaki insan aktiviteleri ile kültürel, biyolojik ve fiziksel unsurların etkileşimi;
- iv. Temel sosyal sistemler, kurumlar ve süreçler;
- v. Bireyler ve kurumlar arasındaki ilişkiler ile siyasi, ekonomik ve sosyal kurumlar arasındaki ilişkiler karşımıza çıkmaktadır.

Bu özelliklerinden hareketle Sosyal Bilimlerin yeni bilgi üretmek ve insan olarak bireyin kendi hakkında var olan bilgiyi artırmak için objektifliği ve bilimsel yöntemin kullanımını vurguladığı görülmektedir. Sosyal Bilgilerin ve Sosyal Bilimlerin bu temel özelliklerine dayanarak aralarındaki ilişkiyi şu şekilde özetlenebilir (Moroz ve Raynolds, 2000):

- Her ikisinin de temel aldığı konu insanoğlunun davranış çalışmasıdır.
- Sosyal Bilgiler içeriğinin çoğunluğunu Sosyal Bilimlerden elde etmiştir.
- Sosyal Bilimler disiplinlerinin her birinin kavramsal çerçevesi Sosyal Bilgiler eğitim programlarının gelişimi için hazır bir yapı sağlar

- Sosyal Bilimlerin her birinin çalışma prensipleri ve becerileri, öğrencilere günlük hayatta karşılaştıkları sorunları çözmek için yaklaşımlar üstü bir bakış açısı sağlar.

Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimler arasındaki en önemli fark, sosyal bilimlerin bilimsel anlamda insanın insanla ve çevresiyle etkileşimini incelemesine karşılık; sosyal bilgilerin insanın toplum olarak yaşayışını, davranışını, temel gereksinimlerini, bunların karşılanma biçimlerini, giderilmesi için yapılan çalışmaları ve ilgili kurumları ele almasıdır. Sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin bulgu ve ayrıştırmalarının, bir toplumda yaşayan insanlar için gerekli olan temel ve ortak öğelerini kapsamaktadır (Kısakürek,1989).

Sosyal Bilimler bilginin yapısını ele alıp inceleyen bir kavramdır. Sosyal Bilgiler ise program yapısını ilgilendirmektedir. Sosyal Bilimler bir bilgi kategorisi iken, Sosyal Bilgiler bir program kategorisidir. Sosyal bilimler insanoğlunun sosyal ilişkilerini konu edinen bilgi kategorilerinden oluşur. Sosyal bilimlere içine sosyoloji, antropoloji, tarih, siyasal bilgiler, ekonomi gibi alanlar girer. Sosyal bilgilerde ise tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi önemli yer tutar (Varış, 1996).

Genel olarak Sosyal Bilgilere, Sosyal Bilimlerin öğretim için seçilmiş ve değişmediği kabul edilen bölümleri olarak bakılmakta ve 10–14 yaşları arasındaki öğrencilerin öğretim programlarında yer verilmektedir. Sosyal bilimlere ise genel olarak akademik biçimde ve ileri düzeyde bilim disiplini anlayışında insan ilişkilerini incelemektedir. Bir başka deyişle, Sosyal Bilimler araştırma, deney, buluş ve benzeri bilimsel etkinlikleri içermekte; insan, toplum ve olayların değerleri, çevresiyle olan ilişkileri ile ilgilenmekte ve bu konudaki bilgiyi arttırmaya ve geliştirmeye çalışmaktadır (Deveci, 2003). Sosyal Bilgiler ise, okul programlarında Sosyal Bilimlerin yöntemlerini, içeriğini ve bulgularını oldukça basit bir düzeyde ele almakta, bireyin toplumda yaşayış ve davranışları, temel gereksinimleri ve bunları gidermek için yaptıklarını, oluşturulan kuruluşları ve değerleri gibi konuları işlemektedir. Batılı kimi bilim adamlarına göre sosyal bilimlerin, öğretim için

seçilmiş olan ve değişmeyen bölümünü sosyal bilgiler oluşturmaktadır (Sözer, 1998).

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

### 2.3.2. İlköğretim Programında Sosyal Bilgiler

Eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri çocuğu iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Erden'e (1997) göre; eğitim kurumları bu işlevi, çocuğun toplumsallaşmasını, içinde yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini, kurumları tanımasını sağlayarak, toplumdaki rollerinin gerektirdiği davranışları, toplumun kendisine sağladığı olanaklar ve bunlardan yararlanma yollarını kazandırarak yerine getirir (Güzel, 2006).

Sosyal Bilgiler dersi, çocuğun içinde bulunduğu toplumsal yaşamla çok yakından ilgilidir. Bu nedenle çocuk, içinde bulunduğu toplumsal yaşamı, geçmişi, bugünü ve geleceği yakından tanıyacaktır. Sosyal Bilgiler dersi ayrıca, demokrasi ya da cumhuriyet ülkelerini benimsettiği, toplumsal yaşamın, dünü, bugünü, yarını arasındaki ilişkiyi gösterdiği oranda amacına ulaşmış sayılır (Binbaşoğlu, 1981). Sosyal Bilgiler dersi bireyin kendisine ve ailesine, çevresindeki diğer insanlara, yasalara ya da devlete karşı ödev ve sorumluluklarının ne olduğunu ve özellikle toplumsal çevresine etkin bir biçimde nasıl uyum sağlayacağını öğretir (Deveci, 2003).

Kısakürek (1989) Sosyal Bilgiler dersiyle öğrencilerde gelişecek amaçları dört kümede açıklamaktadır:

1. Sosyal Bilgiler derslerinde çocuğun düşünme yeteneği gelişir.

2. Sosyal Bilgiler öğretimiyle çocuğun insanlarla olan ilişkileri gelişir; böylece çocuklar işbirliği içinde çalışabilen açık görüşlü, hoşgörülü, kendine güvenen yaratıcı bireyler olarak yetişir.
3. Sosyal Bilgiler derslerinde çocuklara temel yurttaşlık hak ve sorumlulukları kavratılır; anayasanın ve öteki yasaların öngördüğü davranış biçimleri benimsetilir.
4. Çocuklara ekonomik bir bakış açısı kazandırır. Toplumun ekonomik işleyişi, ülke kaynaklarının önemi ve korunması, çevreyi koruma, iş ve meslekleri tanıma, gereksinimleri sıralama gibi özellikleri kazanma Sosyal Bilgiler derslerinde gerçekleştirilmektedir.

Ülkemizde sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz eğitime geçişten sonra gerçekleştirilen en önemli değişimlerden birisi öğretim programlarının gözden geçirilmesi çalışmalarıdır. Bu çalışmalar kapsamında ele alınan öğretim programlarından birisi de Sosyal Bilgiler öğretim programı olmuştur. Demir'e (2006) göre 1998 Sosyal Bilgiler Programı, değişen diğer birçok öğretim programı gibi öğretmenin merkezde, aktif, bilgiyi aktaran, otoritenin sahibi konumunda bulunduğu, öğrencinin ise pasif, sorgulamadan, eleştirmeden, düşünmeden, tartışmadan bilgi alıcısı rolünde olduğu uygulamaları beraberinde getirmiştir.

Program geliştirme çalışmalarındaki süreklilik anlayışına bağlı olarak, günümüzdeki gelişmeler doğrultusunda Sosyal Bilgiler Programını yenileme gereksinimi duyulmuştur. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığının 1998 yılında hazırladığı "İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı" tekrar ele alınmış, yerine 2005–2006 öğretim yılından itibaren "2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı" uygulanmaya başlanmıştır.

Daha önceki öğretim programları ile karşılaştırıldığında, 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, davranışçı yaklaşımlardan farklı olarak, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak bireyin yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini, eleştirel ve yaratıcı düşünmesini desteklemesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda hazırlandığı

belirtilmektedir (MEB, 2005). Bu bağlamda 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı eğitimde “yapıcı öğretim” anlayışını temel almıştır.

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında; Barr, Barth ve Shermis’in (1977) Sosyal Bilgiler öğretimine ilişkin “vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler”, “sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler” ve “yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler” olarak ortaya koyduğu üç anlayışın önemsendiği belirtilmiştir (MEB, 2005). Söz konusu yaklaşımlar yeni programda bütünleştirilerek kullanılmıştır. Daha önceki Sosyal Bilgiler Programlarında temel anlayış olan vatandaşlık aktarımından farklı olarak özellikle “sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler” ve “yansıtıcı düşünme alanı olarak sosyal bilgiler” yaklaşımının bütünleştirilip kullanılması dikkat çekmektedir.

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının önceki programlardan bir diğer farkı da içerik bölümünün oluşturulmamasıdır. Sadece kazanımların getirdiği bir içerik sınırlaması söz konusudur. Programın içeriği, toplumsal yaşamın tüm yönlerini kapsadığı varsayılan sekiz öğrenme alanına ayrılmıştır. Bu alanlar birbiri ile ilişkili beceri, tema ve kavramların bir bütün olarak görüldüğü yapılardır. Programdaki öğrenme alanları, “Birey ve Kimlik”, “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Zaman, Süreklilik ve Değişim”, “ Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler”, “Güç, Yönetim ve Toplum”, “Küresel Bağlantılar” biçimindedir (MEB, 2005).

Görüldüğü gibi 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı çağın beklentilerine uygun olarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Programın geliştirilmesi çalışmalarında araştırma açısından dikkat çekici nokta, programda düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının öncelikli amaçlardan olması ve programın buna göre yapılandırılmaya çalışılmasıdır (Öztürk, 2006). Bu çabanın nedeni, 21. yüzyılda yaşanan gelişim ve değişimler olarak ifade edilebilir. Yaşanan toplumsal, ekonomik ve bilimsel alandaki gelişme ve değişimler insanlarda da var olan gelişmelerin artırılarak sürdürülmesini sağlayacak çabalar beklemektedir. Bu beklentiye yönelik olarak söz konusu bireylerin yetiştirilmesi, düşünme eğitiminin verildiği eğitim sistemlerinde daha gerçekçidir.

Dördüncü ve beşinci sınıftaki Sosyal Bilgiler dersinin üniteleri incelendiğinde, ünitelerin, öğrencilerin temel gereksinimlerini, bunları karşılama biçimlerini, toplumsal yaşayışı ve davranışları ele aldığı görülmektedir. Ayrıca üniteler, çocukların yurttaşlık görev ve sorumluluklarını, yakın çevrelerini, Türkiye'yi, komşu ve öteki milletleri tanıma, insanlarla ilişkiler ve ekonomik yeterlik ile ilgili bilgi, beceri ve tutum geliştirmeyi amaçlamaktadır.

İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinin öğretimine yönelik etkinliklerde, dikkate alınması gereken birtakım özellikler ile bu özelliklerden kaynaklanan ilkeler büyük önem kazanmaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- Sosyal Bilgiler dersi, çocuktaki algı gelişimine dayanır. Çocuk dış dünyayı bütün olarak algılar. Bu nedenle, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarda “toplu öğretim” esaslarına göre öğretim etkinlikleri düzenlenir (Binbaşıoğlu, 1981).
- Çocukların sosyal becerilerinin gelişmesini amaçlayan Sosyal Bilgiler dersinde çocuğun derse etkin katılımının sağlanması için çaba harcanmalıdır. Böylece öğretmenin öğrencilerin davranışlarını değerlendirmesi, onların tutumlarındaki değişimleri gözlemesi de kolaylaşır (Deveci, 2003).
- Sosyal Bilgiler dersi bir “ezber” dersi değil, bir “uslamlama” dersidir. Çocuk bu ders ile güncel sorunları tanıyarak ve geçmişten yararlanarak, gelecekle ilgili toplumsal sorunlar üzerinde akıl yürütür (Binbaşıoğlu, 1981).
- Sosyal Bilgiler dersinde fırsat öğretiminden yararlanarak öğrenciye okul çevresinde bulunduğu ülke ve dünyada olup bitenler aktarılmalıdır. Hergün karşılaşılan ve duyulan güncel olgu ve olaylar toplum için önemli görülen belirli gün ve haftalarda öğrencilerin yetenek ve ilgilerine uygun eğitsel kol çalışmaları ile okulun, özellikle Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçlarının gerçekleştirilmesine uygun olarak birçok olanak sunar.
- Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin güdülenmesi daha kolaydır. Çocuklar sosyal konulara ait kavramları anlayabilecek kadar gelişmiş oldukları için günlük olaylar bu ders için iyi bir giriş noktası olabilir (Binbaşıoğlu, 1981).

- Pekiştiriciler her türlü öğrenme ürünü (bilişsel, duyuşsal, devinimsel) davranışın tekrar ortaya çıkma olasılığını arttırır; ancak, sosyal becerilerin öğrenilmesinde pekiştiricilerin önemi ayrıdır.
- Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında geçen konuların hareket noktası çevre olmalıdır. Bu derste yakından uzağa ilkesine önem vermek gerekir.
- Öğrenciler arasında ilgi, değer, tutum, duyuşsal özellikler bakımından ayrı olmakla birlikte bu yaş grubunda gözlenen bazı ortak özellikler de bulunmaktadır. Bu dönemde öğrenciler bilişsel gelişim açısından somut işlemler dönemindedir. Çocuklar vatan, demokrasi gibi soyut kavramları konuşurken kullanabilmekle beraber içeriklerini anlamada zorluk çeker. Bu nedenle soyut kavramların somut örneklerle desteklenmesi gerekir.

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (4.-5. sınıf) incelendiğinde “Programın Vizyonu” başlığı altında şu ifadelere yer verilmiştir (MEB, 2005): Sosyal bilgiler programının vizyonu; 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen, sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir.

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın “Programın Yapısı-Beceri Nedir?” başlığı altında ise şu ifadelere yer verilmiştir (MEB 2005): Sosyal bilgiler programı, ilköğretim 4.–8. sınıf düzeyinde diğer derslerle birlikte ilk dokuz beceriyi kazandırmanın yanında, kendine özgü on beş beceriyi kazandırmayı da amaçlamaktadır. Bu becerilerin bazılarını ya da aşamalarını, üniteler göz önünde bulundurularak, doğrudan verilecek beceri olarak programda yer verilmektedir. Bu beceriler şunlardır:

- Eleştirel düşünme becerisi,
- Yaratıcı düşünme becerisi,

- İletişim becerisi,
- Araştırma becerisi,
- Sorun çözme becerisi,
- Karar verme becerisi,
- Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi,
- Girişimcilik becerisi,
- Türkçe' yi doğru, güzel ve etkili konuşma becerisi
- Gözlem becerisi,
- Mekânı algılama becerisi,
- Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi,
- Değişim ve sürekliliği algılama becerisi,
- Sosyal katılım becerisi
- Empati becerisi.

Görüldüğü gibi 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında öğrenciye düşünme becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Daha önceki öğretim programlarından bu noktada ayrılan 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, yüksek düzeyde düşünme becerilerinden biri olan sorun çözme becerisinin kazandırılmasına büyük önem vermektedir.

### **2.3.3. Sosyal Bilgiler Dersi ve Tutum Etmeni**

Sosyal Bilgiler dersinin kendinden beklenen işlevleri yerine getirebilmesi için öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik ilgi, tutum gibi duyuşsal özelliklerinin bilinmesi önem taşımaktadır. Duyuşsal özelliklerle başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu gösteren araştırmalar, duyuşsal özelliklerin başarının belirlenmesi ve etkilenmesinde önemli bir yeri olduğunu açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Genel olarak duyuşsal özelliklerin ilgili alandaki bilişsel başarı değişkeninin yaklaşık dörtte birini açıklayabilme gücünde olduğu tahmin edilmektedir. Duyuşsal alan davranışlarının önemli bir bölümünü tutumlar oluşturmaktadır. Tutumların en az bilişsel alan davranışları kadar önemli olduğu ortaya konulmaktadır (Bloom, 1995).

Öğrencinin sosyal yaşamda öğrenmeyi çok istediği bisiklet kullanma ya da basketbol oynama gibi kimi işleri yapmaya girişirken gösterdiği tutumu ile o işte başarılı olma durumları arasındaki ilişki gözlemlendiğinde öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik gösterdiği olumlu tutumun önemi daha iyi anlaşılır. Bu bakımdan “tutum” etmeninin alınmadığı bir eğitim ortamında, öğrenme yaşantılarının oluşmasıyla öğretme etkinliklerinin gerçekleşmesinde önemli ölçüde güçlüklerle karşılaşma olasılığını gözden uzak tutmamak gerekir (Sözer, 1992).

Bireyler tutuma sahip olarak doğmazlar, tutumları sonradan öğrenirler. Tutumlar zaman içinde gelişme ve değişme gösterip, yeni deneyimler ve yeni öğrenmelerle değişikliğe uğrayabilir (Kağıtçıbaşı, 1992). Sosyal Bilgiler dersine özgü olan ve öğrencilerin kendi kendileriyle ilgili tutumlarının incelenmesi, olumsuz tutumların azaltılması ve olumlu tutumların artırılmasıyla öğretim yöntem ve tekniklerinde değişiklik yapılması yoluna gidilip gidilemeyeceğinin belirlenmesi için önemli olabilir (Bloom, 1995).

Sosyal Bilgiler dersinde bireylerde gerçekleştirilmek istenen davranışları yalnızca kimi bilgileri öğrencilere aktarmakla, yani geleneksel öğretim yöntemleriyle kazandırmak olanaklı değildir. Geleneksel öğretim, öğrencilerin birtakım kesin bilgileri ve çok iyi tanımlanmış becerileri kazanmaları ve kendilerinden istenildiğinde bu bilgi ve becerileri aynen yinelemeleri amaçlandığı durumlarda başarılıdır. Oysaki, Sosyal Bilgiler dersinde öğretimin amacı, öğrencilere anlamayı, düşünmeyi, üretmeyi, sorun çözmeyi öğretmek olduğundan geleneksel öğretim sınırlı bir değere sahiptir. Günümüz toplumlarının yalnızca birtakım temel bilgi ve becerileri kazanmış insanların yanında düşünebilen, üretebilen, sorun çözebilen bireylere daha çok gereksinimleri olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenin sınıfta yapıcı yaklaşımı da uygulaması gerekmektedir.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması konularında bilgi verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

“Sosyal Bilgiler dersinde sorun çözme yönteminin öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisini” sınımaya yönelik olan bu araştırma, deneme modellerinden “yarı yapılandırılmış deneysel model”e göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir (Karasar, 2002). Araştırmanın gerçekleştirildiği öğrenciler öncelikle yapılan testler sonucunda “alan bağımlı-alan bağımsız” olarak belirlenerek çalışma takımları oluşturulmuş, sorun çözme becerisini geliştirmek için çalışmalar yapılmıştır. Çalışmaların sonunda öğrencilerin başarıları ve tutumları ölçülmüştür.

#### 3.2. Araştırma Kümesi

Bu araştırmaya 2005–2006 öğretim yılının ikinci döneminde Eskişehir Özel Çağfen Koleji Okulu’na devam etmekte olan 5-A ve 5-B sınıftaki öğrenciler katılmıştır. Araştırmaya katılan 5-A sınıfında 14 öğrenci, 5-B sınıfında ise 15 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya 5-A sınıfından 7 kız 7 erkek öğrenci; 5-B sınıfında 8 kız 7 erkek olmak üzere; toplam 29 öğrenci katılmıştır.

Araştırmanın yapılacağı sınıf olarak beşinci sınıfların seçilmesinin nedeni, Sosyal Bilgiler dersi programı gereği işlenecek olan konuların araştırmada kullanılacak yönteme uygun olmasıdır. Araştırmanın yapılacağı okulun Eskişehir Özel Çağfen Koleji Okulu olarak seçilmesinin nedeni ise, alanyazın incelendiğinde özel okullar çerçevesinde araştırmanın gerçekleştirildiğinin görülmemesidir. Sınıflarda devlet okullarına göre daha az öğrencinin bulunması ve öğrencilerin araştırma yapılmadan önce de sorun çözme yöntemine dayalı öğrenme etkinliklerini uygulamaları, araştırma yapılacak okulun seçimini etkilemiştir. Bununla beraber okul yönetiminin ve öğrencilerin bilimsel araştırmalara ilgi duyuyor olması, araştırmacının araştırma için

gerekli koşulları daha iyi ve daha kolay düzenleyebileceği düşüncesi araştırma kümesinin oluşturulmasında etkili olmuştur.

### 3.2.1. Çalışma Takımlarının Oluşturulması

Araştırma sürecinde kullanılacak olan yöntem belirlenirken öğrencilerin takım çalışması yapması öngörülmüştür. Çalışma takımları oluşturulurken öğrencilerin alan bağımlı ya da alan bağımsız olma özellikleri göz önüne alınmıştır. Bu sebeple öğrencilere Oltman, Raskin ve Witkin'in (1971) geliştirdiği Gizlenmiş Şekiller Testi uygulanmıştır. Üç bölüm ve 25 maddeden oluşan bu testte öğrencilerden, karmaşık şekil içindeki basit şekli bulmaları istenmiştir. Testteki ilk bölüm 7 maddeden oluşmaktadır ve diğer bölümlere göre daha basit şekiller içermektedir. Bu bölüm öğrencileri teste alıştırmak için kullanılmıştır ve doğrular dikkate alınmamıştır. İkinci ve üçüncü bölümde toplam 18 madde vardır ve öğrenciler bu bölümlerde verdikleri doğru yanıtlara göre alan bağımlı ya da alan bağımsız olarak belirlenmiştir.

Çalışma takımları belirlenirken, her takımda alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin bulunmasına dikkat edilmiştir. Alan bağımlılığı yüksek olan öğrenciler ile alan bağımsızlığı yüksek olan öğrencilerin aynı çalışma takımlarında yer alması sağlanarak çalışma takımlarının denkliliği sağlanmıştır. Bu sayede alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin grup içinde yoğun bir şekilde etkileşim içinde olması sağlanmıştır.

Tablo-4. Gizlenmiş Şekiller Testi Sonuçları

Öğrenci Sayısı	Aritmetik Ortalama
28	11.11

Gizlenmiş Şekiller Testi uygulanan öğrencilerin verdikleri yanıtlar sonucunda testin aritmetik ortalaması 11.11 bulunmuştur. Aritmetik ortalamadan yüksek puan alan öğrenciler alan bağımsız kategorisinde, düşük alan öğrenciler ise alan bağımlı kategorisinde kabul edilmiştir. Çalışma takımları oluşturulurken Gizlenmiş Şekiller Testi temel alınmış ancak, ders öğretmenin ve sınıfın genel durumu da gözden

geçirilmiştir. Teste katılan 29 öğrenciden 1 tanesi ders öğretmeninin isteği üzerine değerlendirmeye katılmamıştır.

### **3.3. Verilerin Toplanması**

Araştırmanın kuramsal boyutunun oluşturulabilmesi için konuyla ilgili yerli ve yabancı kaynaklar taranarak ve konu uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında bulgulara ulaşabilmek için öğrencilerin çalışma takımlarını oluşturmakta kullanılmak üzere Gizlenmiş Şekiller Testi, öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için başarı testi, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde sorun çözme yöntemine dayalı öğrenme uygulamalarını ölçmek için bir tutum testi uygulanmıştır. Ayrıca, Sosyal Bilgiler dersinin sorun çözme yöntemine dayalı öğrenme ilkeleriyle işlenebilmesi için sınıf içi etkinliklerde kullanılacak ders materyalleri geliştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan başarı testleri, ders materyalleri ve tutum ölçeği araştırmacı tarafından, Gizlenmiş Şekiller Testi ise Oltman, Raskin ve Witkin (1971) tarafından geliştirilmiştir.

#### **3.3.1. Gizlenmiş Şekiller Testi**

Araştırmaya katılan öğrenciler, sorun çözme etkinliklerini uygularken takım öğrenmesini gerçekleştirmek için çalışma gruplarına ayrılmıştır. Bu ayrımı gerçekleştirebilmek için 3 bölüm ve 28 maddeden oluşan Gizlenmiş Şekiller Testi uygulanmıştır. Oltman, Raskin ve Witkin (1971) tarafından geliştirilen Gizlenmiş Şekiller Testi, öğrencilerin alan bağımlı ya da alan bağımsız özelliklerini belirlemeye yöneliktir.

Witkin ve Goodenough (1981)'e göre alan bağımsız bireyler daha çok içsel referans çerçevelerine güvenirlir, alan bağımsızlar ise dışsal referans çerçevesini göz önüne alırlar. Bu farklılıklar bilişsel becerilerin tekrar yapılandırılması sırasında alan bağımlı-bağımsız bireyler arasında belli olur (Ataizi, 1999).

Alan bağımlı bireyler grupla birlikte öğrenmeyi ve çevresiyle iletişimde bulunmayı tercih ederken, alan bağımsız bireyler daha çok bağımsız ve bireysel yaklaşımları tercih etmektedir. Alan bağımsız öğrenciler kendi amaçlarını ve pekiştireçlerini belirlerken, alan bağımlı öğrenciler dış pekiştireçlere ve öğretmen tarafından yapılandırılmış olan amaçlara gereksinim duyar (Ataizi, 1999).

### 3.3.2. Tutum Ölçeği

Araştırmada kullanılan tutum ölçeği, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde sorun çözme yönteminin uygulanmasına karşı geliştirdikleri tutumlar içindir.

Tutum ölçeğinde kullanılan maddeleri geliştirme aşamasında, konuyla ilgili kaynaklar gözden geçirilmiş ve tutum konusu hakkında incelemeler yapılmıştır. Bununla beraber, Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinden bilgiler alınarak, araştırmanın uygulanacağı öğrencilerin yaş grubu hakkında araştırmalar yapılmıştır. Bunun sonucunda 14 maddeden oluşan ölçek hazırlanmıştır.

Tutum ölçeği hazırlanırken, tutum maddelerine ölçek biçimi verilmiş ve 13 madde alt alta sıralanmıştır. Bu maddelerin karşısına “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Emin Değilim”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” biçiminde derecelendirilmiş ölçek konulmuştur.

14. tutum maddesi, açık uçlu bırakılarak öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde sorun çözme yönteminin uygulaması hakkındaki düşüncüleri yazmaları istenmiştir. Ayrıca ölçeğin başına öğrencileri bilgilendirmek için bir yönerge hazırlanmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini, likert tipi ölçekler için uygun olan Cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır. Geçerliliği belirlemek için ise kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliği sınamaları yapılmıştır. Tutum ifadelerinin belirlenmesinde alınan uzman görüşleri kapsam geçerliliğini belirlemeye uygun ve yeterli sayılmıştır.

Sosyal Bilgiler dersinde sorun çözme yönteminin uygulanmasına yönelik öğrenci tutumlarını ölçmek için hazırlanan ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için yapılan iç tutarlık sınavında Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı, 92 olarak hesaplanmıştır.

### **3.3.3. Öğrencilerin Akademik Başarılarını Ölçmeye Yönelik Başarı Testi**

Sosyal Bilgiler dersinde sorun çözme yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkilerini gözlemlemek için “ Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesini içeren 20 soruluk başarı testi hazırlanmıştır.

Başarı testi hazırlanırken bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarından sorular yerine, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından sorular hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Bu sebeple başarı testindeki bütün maddeler sorun çözme yöntemine uygun olarak hazırlanmıştır. Başarı testinin geçerliğini sağlamak için ünitenin kapsadığı bütün konuların işlenmesine özen gösterilmiş ve bunun için konular, uzmanların ve Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin görüşleri alınarak ve gerekli düzeltmeler yapılarak hazırlanmıştır.

### **3.3.4. Sorun Çözme Yöntemine Dayalı Öğrenme Materyalleri**

Sorun çözmeye dayalı öğrenme materyallerinin geliştirilmesi sürecinde öncelikle Sosyal Bilgiler dersi beşinci sınıf “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinin özel amaçları ve davranışsal amaçları gözden geçirilerek; bu amaçların öğrencilere kazandırılabilmesi için ders sırasında kullanılacak olan sorun çözmeye dayalı öğrenme materyalleri hazırlanmıştır. Bu öğrenme materyalleri hazırlanırken, dersin amaçlarını gerçekleştirecek nitelikte ve öğrenci düzeyine uygun materyaller olmasına özen gösterilmiştir.

Sorun çözmeye dayalı öğrenme materyallerinin hazırlanması sürecinde; alan uzmanlarından ve Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinden görüşler alınmış, bu görüşler doğrultusunda materyaller hazır duruma getirilmiştir.

### 3.3.5. Denel İşlem

Veri toplama araçlarının hazırlanması, ilgili makamdan izin alınması ve araştırmanın yapılacağı sınıfların belirlenmesinden sonra; ders öğretmenine araştırma konusu, niteliği ve nasıl yürütüleceği açıklanmıştır. Ayrıca, ders öğretmenine sorun çözme yöntemine dayalı öğrenmenin ne olduğu, Sorun çözme yöntemine dayalı öğrenme-öğretme süreci öğretmen ve öğrenci rolleri hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra ders öğretmeni ile birlikte 8 ders saati süresince örnek uygulamalar yapılmıştır. Örnek uygulamaların yapılmasının amacı, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde sorun çözme yöntemi ile öğretime alışmalarını sağlamaktır. Örnek uygulamalar sonucunda ders öğretmeniyle görüşülerek öğrencilerin asıl uygulama için hazır oldukları kanısına varılmıştır.

Sosyal Bilgiler dersinde sorun çözme yöntemi öğrencilere çalışma grupları oluşturularak işlenmiştir. Üçer ya da dörder kişiden oluşan çalışma gruplarında her öğrenciye bir görev verilmiştir. Bu görevler grup başkanı, sözcü ya da yazıcı olarak belirlenmiş ve takım ruhunu kazandırmak için her gruptan kendilerine bir isim bulmaları istenmiştir.

Sorun çözme yöntemini öğrencilere alıştırmak için gerçek hayattan ya da yaşanabilir bir olay sorun olarak sunulmuştur. Metin olarak verilen bu sorunları öğrencilerin grup olarak çözmeleri istenmiştir. Öğrenciler gruplar halinde kendilerine sunulan sorunu tanımladıktan sonra, gerektiğinde ders kitaplarından, sınıf kitaplığından ya da ders öğretmeninden yararlanarak, grupla işbirliği yaparak soruna ilişkin çözümler üretmiş; ürettikleri çözümleri kendilerine dağıtılan materyalin ilgili bölümlerine yazmışlardır. Daha sonra grupla ürettikleri çözümlerin her birini tek tek tartışarak sorun için tek bir çözüme ulaşmışlardır. Her grup, sorun durumu tanımlayıp, sorunun çözümünü bulduktan sonra, çözümü verilen materyalin ilgili yerine yazmıştır. Daha sonra gruplar sırayla yaptıkları çalışmalarını anlatmış; sorunu nasıl tanımladıklarını, ne gibi çözümler bulduklarını ve soruna nasıl bir çözüm getirdiklerini açıklamışlardır.

Öğrenciler, öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılmış, sorun çözmeye dayalı öğrenme materyallerini kendi öğrenme hızlarıyla çalışmışlardır. Herhangi bir sorunla karşılaştıkları zaman öncelikle grup olarak bu sorunu çözmeye çalışmış, eğer çözüm bulamamışlarsa öğretmenden yardım istemişlerdir.

Ders öğretmeni ve araştırmacı, düzenleyicilik ve rehberlik rollerini sorun çözme yöntemi süresince yerine getirmiştir. Araştırmacı sorun çözmeye dayalı öğrenme materyallerini dağıtmış, yönergeler vermiş ve öğrencilerin çalışma grupları içinde öğrenme sürecine etkin katılımlarını gerçekleştirmek için zaman zaman onları güdülemiştir. Araştırmacı ve öğretmen çalışma grupları arasında dolaşarak, gerektiğinde grubun üyesi gibi öğrenme-öğretme etkinliğine katılmış ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaya çalışmıştır.

#### **3.4.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Araştırma için kullanılan ölçme araçları toplandıktan sonra teker teker kontrol edilmiş ve elde edilen bilgiler, bilgi formlarına işlenerek bilgisayara aktarılmıştır. Tüm istatistiksel çözümlerinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programından yararlanılmıştır.

#### 4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın temel amacına uygun olarak ele alınan sorunun çözümü için araştırma kapsamındaki öğrencilerden toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmektedir. Araştırma süresince uygulanan başarı testi ve tutum ölçeği bu bölümde ayrı ayrı ele alınmıştır.

##### 4.1. Başarı Testi

Sosyal Bilgiler dersinde sorun çözme yöntemi ile öğrenme gerçekleştirilen araştırma kümesindeki öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla başarı testi uygulanmıştır. Öğrencilerin bu testten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapması hesaplanmış; bulunan değerler Tablo-5’de gösterilmiştir.

Tablo-5. Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğrenci Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
28	90,53	9,26	70	100

Başarı testi 20 maddeden oluşmaktadır. Her madde 5 puan olmak üzere, başarı testi toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Başarı testinin aritmetik ortalaması incelendiğinde, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde sorun çözme yöntemi ile öğrenme düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Ortalama olarak 20 sorunun 18’ine doğru yanıt verildiği görülmektedir.

Başarı testi uygulandıktan sonra öğrencilere, başarı testinden kaç puan bekledikleri sorulmuştur. Bunun amacı, hem sorulara ne oranda bilinçli olarak yanıt verdiklerini kontrol etmek hem de öğrencinin kendine olan güvenini sınamaktır. Öğrencilerin başarı testinden “bekledikleri” puanların aritmetik ortalaması, standart sapması, en düşük ve en yüksek puanları Tablo- 6 da belirtilmiştir.

Tablo- 6. Öğrencilerin Başarı Testinden Bekledikleri Puanlara İlişkin Bulgular

Öğrenci Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
28	88,85	11,90	40	100

Tablo-5 ve Tablo-6 incelendiğinde öğrencilerin bekledikleri puanların aldıkları puanlardan daha düşük olduğu görülmektedir. Öğrenciler beklediklerinden daha fazla puan almış bulunmaktadır. Öğrencilerin konuları düşündüklerinden daha iyi anladıkları bu sonuca bakılarak çıkarılabilir. Bununla beraber araştırmaya katılan 28 öğrenciden 5'i tam beklediği puanı almıştır. Öğrencilerin başarı testinden bekledikleri puanların standart sapmasının 11,90 olduğu göz önüne alındığında; sadece 5 öğrencinin aldığı puan ve beklediği puan arasındaki fark, standart sapma değerinden farklı olduğu görülmektedir.

Başarı testi sonuçları incelendiğinde alan bağımlı ve alan bağımsız olarak belirlenen öğrencilerin durumları Tablo-7'de gösterilmektedir.

Tablo-7 Öğrencilerin Bilişsel Biçim Durumlarına Göre Aritmetik Ortalamaları

	Öğrenci Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Alan Bağımsız Öğrenciler	12	93,75	10,15
Alan Bağımlı Öğrenciler	16	88,13	13,05

Daha önceden uygulanan “Gizlenmiş Şekiller Testi” sonucunda 12 öğrenci bilişsel biçimlerine göre alan bağımlı, 16 öğrenci ise alan bağımsız olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın sonunda uygulanan başarı testinin sonucunda ise alan bağımsız olarak belirlenen öğrencilerin aldığı puanların aritmetik ortalaması 93,75; alan bağımlıların ise 88,13 olarak bulunmuştur. Alan bağımsız öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanlar itibarıyla alan bağımlı öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldıkları gözlenmektedir.

Bilişsel biçimlerine göre farklı olan öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanlar incelenerek “t sınaması” uygulanmıştır. Yapılan “t sınaması” ile  $t = 2.82$  bulunmuş ve 0.05 anlamlılık seviyesinde tablo değeri olan 1,70’den büyük olduğu gözlenmiştir. Başka bir deyişle, Sosyal Bilgiler dersinde sorun çözme yönteminin uygulanmasında alan bağımlı öğrenciler ve alan bağımsız öğrencilerin başarı düzeylerinde anlamlı bir fark vardır.

#### **4.2.Tutum Ölçeği**

Sosyal Bilgiler dersinde sorun çözme yöntemi ile öğrenme gerçekleştirilen araştırma kümesindeki öğrencilerin sorun çözme yöntemine ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla tutum ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin bu ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapması hesaplanmış; bulunan değerler Tablo-8’de gösterilmiştir.

Tablo- 8 Öğrencilerin Tutum Ölçeğine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Maddeler	N	1	2	3	4	5	M	Sd
T1	28	0	3	6	8	11	3,96	1,03
T2	28	0	3	1	11	13	4,21	0,95
T3	28	1	3	4	8	12	3,96	1,17
T4	28	1	0	1	5	21	4,6	0,87
T5	28	0	1	1	8	18	4,53	0,74
T6	28	2	3	4	8	11	3,82	1,27
T7	28	0	1	1	13	12	4,35	0,73
T8	28	1	2	5	8	12	4,00	1,12
T9	28	2	2	2	8	14	4,07	1,24
T10	28	1	1	2	8	16	4,32	1,07
T11	28	3	0	1	8	16	4,21	1,25
T12	28	2	4	1	8	13	3,89	1,31
T13	28	0	0	4	7	17	4,46	0,74

Uygulanan tutum ölçeğinde 13 madde bulunmaktadır. Maddelerin tümü öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde sorun çözme yöntemine karşı tutumları belirlemek üzere yapılandırılmıştır. Maddelerin aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri göz önüne alındığında; ölçekteki bazı maddeler ön plana çıkmaktadır.

Ortalama puanın en yüksek olduğu maddeler; T4 (M=4,6), T5 (M=4,53)ve T13(M=4,46) olduğu gözlemlenmektedir. Maddelerin içerikleri incelendiğinde; T4 maddesinin “Konuyu örnek olaylarla çalışmak eğlenceliydi”; T5 maddesinin “Verilen örnek olaylar ilgi çekiciydi” ve T13 maddesinin “Uygulamayı nasıl değerlendirirsiniz” olduğu görülmektedir. Bu maddelerin standart sapma değerleri incelendiğinde; diğer maddelere göre daha düşük değerler aldıkları görülmektedir. Bunun sonucunda, öğrencilerin genel olarak bu maddeler hakkında fikir birliğine vardığı söylenebilir.

Özellikle T4 ve T13 maddelerinin ortalama değerlerinin yüksek çıkması; öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde sorun çözme yöntemine karşı geliştirdikleri tutumların olumlu

olduğu yönünde bilgiler vermektedir. T4 maddesinde 28 öğrenciden 26’sının verdiği cevabın “Tamamen Katılıyorum” ya da “Katılıyorum” olduğu gözlenmektedir. Buna benzer şekilde T13 maddesinde de; 28 öğrenciden 24’ü “Tamamen Katılıyorum” ya da “Katılıyorum” cevabını vermiştir. 4 öğrenci ise olumsuz bir yanıt vermeyerek; “Emin Değilim” seçeneğini işaretlemiştir. Yani öğrenciler; sorun çözme yöntemi ile Sosyal Bilgiler dersinde öğretim görmekten hoşnut kalmışlardır.

Maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri incelendiğinde; T6 ve T12 maddelerinin diğer maddelere göre daha düşük değerler aldıkları gözlenmektedir. T6 (M=3,82) maddesinin içeriği “Problem durumlarıyla çalışırken karşılaştığım sorunlar (Sosyal Bilgiler kitabının yanımda olmaması, anlamını bilmediğim kelimelerin olmaması...) öğrenmemi engellemedi.” olumsuz bir eyleme sahiptir. Tutum ölçeği uygulaması sırasında da öğrencilerin en çok bu maddeyi anlamakta zorluk çektikleri ve öğretmen ve araştırmacıya bu madde içeriğini sordukları gözlemlenmiştir. Aynı zamanda bu madde en yüksek standart sapma değerlerinden birine sahiptir (Sd=1,27). Aritmetik ortalaması en düşük maddelerden biri de “Diğer dersleri de takım olarak çalışmak isterim” içeriğine sahip olan T12 maddesidir (M=3,89). Takım olarak çalışma hakkında tutumların sorgulandığı T10 (M=4,32) ve T11 (M=4,21) maddelerinin ortalamaları ise daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin, sözel becerilerin daha fazla ön plana çıktığı Sosyal Bilgiler dersinde çalışma grupları ile sorun çözme yöntemi eğitimi almak istekleri; diğer dersleri düşündüklerinde daha yüksektir.

Yapılan araştırmada, sorun çözme yönteminin öğrencilerin bilişsel biçimlerindeki farklılıklarına göre tutumları ne ölçüde etkilediği de sorgulanmıştır. Bilişsel biçimlerine göre “alan bağımlı” ve “alan bağımsız” olarak ayrılan öğrencilerin tutum ölçeğine verdiği cevaplar Tablo-9 ve Tablo-10’da gösterilmiştir.

Tablo-9. Alan Bağımsız Öğrencilerin Tutum Ölçeğine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Maddeler	N	M	Sd
T1	12	3,9167	1,3790
T2	12	3,8333	1,2673
T3	12	3,8333	1,4668
T4	12	4,5000	0,6742
T5	12	4,4167	0,9003
T6	12	3,7500	1,4222
T7	12	4,4167	0,9003
T8	12	3,5833	1,3790
T9	12	3,6667	1,4355
T10	12	4,0833	1,3114
T11	12	3,9167	1,4434
T12	12	3,8333	1,1934
T13	12	4,3333	0,8876

Bilişsel biçimlerine göre alan bağımsız olan öğrencilerin tutum ölçeğine verdiği yanıtlar incelendiğinde, aritmetik ortalama puanı olarak T4, T5, T7 ve T13 maddeleri göze çarpmaktadır. Bilişsel biçim farklılıklarını dikkate almadan öğrencilerin tutum ölçeğine verdiği cevaplar incelendiğinde de aynı maddelerin dikkat çektiği görülmektedir. Tablo-8 ve Tablo-9 maddelerin sayısal değerleri incelendiğinde de paralellik göstermektedir.

Tablo-10. Alan Bağımlı Öğrencilerin Tutum Ölçeğine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Maddeler	N	M	Sd
T1	16	4,0000	0,7303
T2	16	4,5625	0,5123
T3	16	4,0625	0,9287
T4	16	4,6875	1,0145
T5	16	4,5625	0,6292
T6	16	3,8750	1,2042
T7	16	4,2500	0,5774
T8	16	4,3125	0,7932
T9	16	4,4375	1,0308
T10	16	4,4375	0,7274
T11	16	4,3750	1,0878
T12	16	3,8750	1,4083
T13	16	4,5000	0,6325

Bilişsel biçimlerine göre alan bağımlı öğrencilerin tutum ölçeğine verdiği yanıtlar incelendiğinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre T2, T4, T5 ve T13 maddeleri dikkat çekmektedir.

Bilişsel biçimlerine göre farklı olan öğrenci grupları karşılaştırıldığında, alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin tutum ölçeğine verdiği yanıtların anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı sorgulanmıştır. Alan bağımsız öğrencilerin ortalaması 4,0064 değerini alırken, alan bağımlı öğrencilerin ortalaması 4,3259 değerini almıştır.

Alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin tutum ölçeğine verdikleri yanıtlar ayrı ayrı incelendiğinde, T7 dışındaki bütün maddelerde alan bağımlı öğrencilerin daha yüksek ortalama değerler aldıkları görülmektedir. Sadece “Örnek olayların günlük hayatta karşılaşılabileceğimiz durumlarla benzerlik göstermesi öğrenmeye daha çok yardımcı oldu” içeriğini taşıyan T7 maddesinin ortalaması, alan bağımsız öğrencilerde daha yüksek bir değer almıştır.

Yapılan t sınaması sonucunda 0.05 anlam düzeyinde alan bağımlı ve alan bağımsız öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [ $t = 2,947$ ;  $p < 0,05$ ]. Sosyal Bilgiler dersinde sorun çözme yöntemine karşı alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin geliştirdiği tutumlar istatistiksel olarak farklılık göstermektedir.

Tutum ölçeğinin 14. maddesi açık uçlu bırakılarak, öğrencilerden eğitim yönteminin olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin bu maddeye verdikleri yanıtlar; özellikle öğretmenler için büyük önem taşımaktadır.

Tutum ölçeğinin 14. maddesine cevap veren öğrencilerin önemli bir bölümü çalışma gruplarından söz etmiştir. 16 öğrenci çalışma gruplarından olumlu olarak bahsederken, 6 öğrenci olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir. Çalışma gruplarının öğrencilerin kendileri tarafından değil, araştırmacı ve ders öğretmeni tarafından belirlenmesi büyük rol oynamıştır. Bazı öğrencilerin çalışma gruplarına kolaylıkla uyum sağladıkları, bazı öğrencilerin ise uyum sağlamakta zorluklar yaşadığı gözlemlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden 6'sı; sorun çözme yöntemini uygularken çalışma grupları içinde tartışmanın kendilerini geliştirdiğini ve bu tartışmaların eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Bunun çalışma grupları içinde olduğunun bilincine varan öğrencilerden 5'i sorun çözerek öğrenmenin kendileri için daha kolay olduğunu söylemiştir. Bir öğrenci sorun çözme yönteminin kendisine zor geldiğini, sorunları anlamakta zorluk çektiğini ifade etmiştir. 3 öğrencinin yazdıklarında ise, sorun çözme yöntemiyle öğrenmeyi bir ders faaliyeti olarak görmedikleri gözlemlenmiştir. 4 öğrenci ise sorun çözme yöntemiyle yorum güçlerinin arttığını belirtmiştir.

## 5.Sonuçlar ve Öneriler

Sosyal Bilgiler dersinde sorun çözme yöntemine dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada yarı deneysel model gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2005-2006 öğretim yılının ikinci döneminde Eskişehir Özel Çağfen Koleji Okulu'na devam etmekte olan 5-A ve 5-B sınıftaki öğrenciler katılmıştır. Araştırmaya katılan 5-A sınıfında 14 öğrenci, 5-B sınıfında ise 15 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya 5-A sınıfından 7 kız 7 erkek öğrenci; 5-B sınıfında 8 kız 7 erkek olmak üzere; toplam 29 öğrenci katılmıştır.

Araştırma kapsamında bulgulara ulaşabilmek için öğrencilerin çalışma takımlarını oluşturmada kullanılmak üzere Gizlenmiş Şekiller Testi, öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için başarı testi, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde sorun çözmeye dayalı öğrenme uygulamaları ölçmek için bir tutum testi; ayrıca, Sosyal Bilgiler dersinin sorun çözme yöntemine dayalı öğrenme ilkeleriyle işlenebilmesi için sınıf içi etkinliklerde kullanılacak ders materyalleri geliştirilmiştir.

2 hafta süresince araştırmanın çalışma kümesi ile Sosyal Bilgiler dersinde sorun çözme ile öğrenme etkinlikleri uygulanmış, toplanan veriler istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlar ve öneriler ortaya konmuştur.

### 5.1. Sonuçlar

Sosyal Bilgiler dersinde sorun çözme yöntemi ile öğrenme gerçekleştirilen çalışma kümesinin, sorun çözme yöntemine karşı geliştirdiği tutumlar incelendiğinde, öğrencilerin sorun çözme yöntemi için olumlu tutumlar geliştirdiği görülmektedir. Kaptan, Aslan ve Atmaca'nın 2003 yılında yaptıkları "Problem Çözme Yönteminin Kalıcılığa ve Öğrencilerin Erişi Üzerine Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma" adlı çalışmalarında da öğrenci tutumlarının sorun çözme yönteminde geleneksel eğitim uygulamalarına göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Deveci'nin 2003 yılında

yaptığı “ Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi” adlı araştırmada da benzer bir sonuç ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler, tutum ölçeğinde elde edilen sonuçlar doğrultusunda; sorun çözme yöntemini kendi öğrenmeleri için olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca çalışma gruplarıyla beraber öğrenme ve sosyalleşme düzeylerinin arttığını fark etmişlerdir. Bunun sonucunda sorun çözme yöntemi ile öğrenme, geleneksel öğretime göre öğrenciler için daha çekicidir.

Sosyal Bilgiler dersinde sorun çözme yöntemi ile öğrenme gerçekleştirilen çalışma kümesinin akademik başarı düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Başarı testinde %90’dan fazla bir değer elde edilmiştir. Başka bir deyişle, öğrencilerin sorun çözme yöntemi ile Sosyal Bilgiler dersinde elde ettikleri akademik başarı düzeyi oldukça yüksektir. Araştırmada elde edilen bu sonuç, Karakaş’ın (1998), Yılmaz’ın (2002) ve Deveci’nin (2003) yaptıkları araştırmalar ile paralellik göstermektedir.

Sosyal Bilgiler dersinde sorun çözme yöntemi ile öğrenme gerçekleştiren öğrenciler bilişsel biçim durumlarına göre farklılık göstermişlerdir. Uygulanan başarı testine göre alan bağımsız öğrenciler daha başarılı olmuşlardır. Bununla beraber, sorun çözme yöntemine karşı alan bağımlı öğrencilerin gösterdiği tutumlar daha yüksek değer almıştır.

## 5.2. Öneriler

Gerçekleştirilen araştırmanın ortaya çıkardığı bulgular sonucunda şu öneriler geliştirilmiştir:

1. İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarını ve tutumlarını arttırmak için problem çözme yönteminden yararlanılabilir.
2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde sorun çözme yöntemi ile öğrenme uygulamaları için, öğretmenlere bu konu hakkında hizmet içi eğitim verilebilir.

3. Yapılan araştırma sürecinde geliştirilmiş olan ders materyalleri Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından kullanılabilir ve örnek alınabilir.
4. Öğrencilerin sorun çözme becerilerinin geliştirilmesinde sorun çözme yöntemi ile öğrenme yaklaşımının geleneksel öğretime göre etkililiği araştırılabilir.
5. Sorun çözme yöntemi ile öğrenme yaklaşımının Fen Bilgisi, Türkçe gibi diğer derslerde öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi incelenebilir.
6. Sorun çözme yöntemi ile öğrenme yaklaşımının öğrenci güdülenmesine etkileri incelenebilir.
7. Öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşüncelerinin geliştirilmesinde sorun çözme yöntemi ile öğrenme yaklaşımının etkisi araştırılabilir.

### Kaynakça

- Adair, John. **Karar Verme ve Problem Çözme**. Çeviren: Dr. Nurdan Kalaycı. Ankara: Gazi Kitabevi, 2000.
- Afenofsky, Janice. **Developing Your Problem Solving Skills**. Career World, Vol.-29. 2001.
- Akay, Cenk. “Ortaöğretim İngilizce Dersinde Okuma ve Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Oluşturulmacılık Temelli Sosyal Etkileşim Modelinin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005.
- Alkan, Cevat. **Özel Öğretim Yöntemleri: Disiplinlerin Öğretim Teknolojileri**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1998.
- Altun, Adnan. “Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Erişiyeye, Kalıcılığa ve Derse Karşı Tutuma Etkisi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2004.
- Asan, Aşkın ve Gönül Güneş. “Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği” İnternet adresi:  
<<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/147/asan.htm>>, Erişim Tarihi:17.11.2006.
- Ataizi, Murat. “Bilgisayar Destekli Durumlu Öğrenmede Bilişsel Biçim ve İçeriğin Gerçeklik Düzeyinin Sorun Çözme Becerilerinin Gelişimine Etkisi” Yayınlanmamış Doktora Tezi”. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.
- Barth, Richard P. **Adoption and Disruption : Rates, Risks, and Responses**. New York : A. de Gruyter, 1988.

- Binbaşıoğlu, Cavit. **Özel Öğretim Yöntemleri.** Dördüncü basım. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi, 1981.
- Bingham, Alma. **Çocuklarda Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi.** İstanbul: MEB Yayınları, 1971.
- Bloom, Benjamin. **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme.** Çeviren: Durmuş Ali Özçelik. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1995.
- Bagayoko, Kelley, Saleem. **Problem Solving Paradigm Collage Teaching.** Vol-48, ss.35-51, 2000.
- “Brooks, J ve M. Brooks. **The Case for Constructivist Classrooms.** Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993”. Şefik Yaşar. Yapısalıcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8, 1-2: ss. 68-75, 1998.
- Büyükkaragöz, Savaş ve Cuma Çivi. **Genel Öğretim Metotları.** İstanbul: Öz Eğitim Yayınları, 1996.
- Cahan, E. “John Dewey and Human Development”, **Developmental Psychology**, 28,2, ss. 75-89, 1992.
- Cüceloğlu, Doğan. **Yeniden İnsan İnsana.** İstanbul: Remzi Kitabevi, 1993.
- Çepni, Salih ve diğerleri. **Fizik Öğretimi.** Ankara: YÖK. / Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları, 1997.
- Demir, Mehmet Kaan. “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler

Açısından İncelenmesi". Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2006.

Demirel, Özcan. "Öğretimde Yeni Yaklaşımlar", **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Editör: Mehmet Gültekin. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 2001.

\_\_\_\_\_. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2003.

\_\_\_\_\_. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2005.

Deryakulu, Deniz. "Yapıcı Öğrenme", **Sınıfta Demokrasi**. Editör: Ali Şimşek. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları, 2000.

Deveci, Handan. **Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 2003.

Dewey, John. **Mektep ve Cemiyet**. Çeviren: A. Başman, İstanbul: MEB Yayınları, 1930.

Edward, Jadallah. "Constructivist Learning Experiences For Social Studies Education", **Social Studies**, 91,5, ss. 221-226, 2000. İnternet adresi: <http://ehostvgw12.epnet.com.> Erişim Tarihi: 16 Nisan 2005.

Eggen, Paul ve Don Kauchak. **Educational Psychology**. Fourth edition. New Jersey: Merrill, Imprint of Prentice Hall, 1999.

- Erdem, Eda. “Program Geliştirmede Yapılandırmacı Yaklaşım”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.
- Erden, Münire. **Sosyal Bilgiler Öğretimi.** İstanbul: Alkım Yayınları, 1997.
- Fidan, Nurettin. **Eğitim Psikolojisi.** Ankara: Alkım Yayınları, 1996.
- Fogler, Scott ve LeBlanc Steven. **Strategies for Creative Problem Solving.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1995.
- Gelen, İsmail. “İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerisini Kazandırma Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.
- Gray, Audrey. “Constructivist Teaching and Learning”, Internet adresi: <http://www.ssta.sk.ca/research/instruction/97-07.htm,> Erişim Tarihi: 14.12.2006.
- Güzel, Sibel. “Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005.
- Hicks, M. J. “Problem Solving in Business and Management, 1994”, **Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar,** Ankara: Gazi Kitabevi. ss.37-39, 2001.
- İşman Aytekin ve diğerleri. “Fen Bilgisi Eğitimi ve Yapısalıcı Yaklaşım”. İnternet adresi: <http://www.tojet.sakarya.edu.tr/archive/v1i1/p11.htm.>Erişim Tarihi:15.12.2006.

Jonassen, David. “Objectivism vs. Constructivism”, **Educational Technology Research and Development**, 39:3, ss.5-14, 1991.

\_\_\_\_\_. Learning To Solve Problems. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2004.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem. **İnsan ve İnsanlar**. Sekizinci basım. İstanbul: Devrim Basım, 1992.

Kalaycı, Nurdan. **Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar**. Ankara: Gazi Yayınevi, 2001.

Kaptan, F., Aslan, F. ve Atmaca S. Problem Çözme Yönteminin Kalıcılığa ve Öğrencilerin Erişi Düzeyine Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma. Internet Adresi:<[http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/b\\_kitabi/PDF/Fen/Poster/t49d.pdf](http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/b_kitabi/PDF/Fen/Poster/t49d.pdf)> Erişim Tarihi: 24.10.2006.

Karaduman, Hıdır. “Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

Karakaş, Mehmet. “İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Problem Çözme Yönteminin Öğrencilerin Ders Başarısına Etkisi.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 11. Baskı. Ankara: Nobel Yayınevi, 2002.

Kneeland, Steve. **Problem Çözme**. Çev. Nurdan Kalaycı. Ankara: Gazi Kitabevi, 2000.

- Kılıç, Bağcı. “Oluşturmacı Fen Öğretimi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, Haziran 2001.
- Kısakürek, Mehmet Ali. **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Editör: Bekir Özer. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 1989.
- “Kindsvatter, R., W. Wilen ve M. Ishler. **Dynamics of Effective Teaching** . Third edition. New York: Longman Publishers, 1996”. Şefik Yaşar. Yapısal Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 8, 1-2, ss. 68-75, 1998.
- Küçükahmet, Leyla. **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım, 2000.
- Lee, Kam & Goh, Khang & China & Chin & Tan, Lili. **Science Teachers and Problem Solving in Elementary Schools in Singapore Research in Science Technology**, Vol: 18, 2000.
- Marlowe, Bruce A. **Creating and Sustaining The Constructivist Classroom**. Thousand Oaks, Calif. : Corwin Press, 1998.
- McNeill, Patrick. **Teaching and Learning; Problem Solving**. Kempston, Bedfordshire. London: Newnorth Print Ltd, 2004.
- MEB. “İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı”, **Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi**, 2487, Şubat 2005.
- Morgan, Clifford T. **Psikolojiye Giriş** Çev: Hüsnu Arıcı. Ankara : METEKSAN, 1986.

Moroz, Wally ve Patricia Raynolds. **Teaching and Learning in Primary Society & Environment.** Perth, Westem Australia: Mastec, Edith Covvan University. 2000.

Nas, Recep. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.** Bursa: Ezgi Kitapevi, 2003.

“Newby, T.J and Stepich J.D **Instructional Technology for Teaching and Learning.** New Jersey: Englewood Cliffs” Murat Ataizi ve Ali Şimşek. “Temel Eğitimde Durumlu Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi”, **Kurgu Dergisi**, 16: ss.255-266, 1999.

Özdemir, Servet ve Necati Cemaloğlu. Eğitimde Değişim Uygulama Modelleri, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, 17: ss. 52-67, 1999.

Özden, Yüksel. **Öğrenme ve Öğretme.** Beşinci baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2003.

Özmen, Şeyda. “Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.

Öztürk, Cemil. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırıcı Bir Yaklaşım.** Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2006.

“Perkins, David N. “The Many Faces of Constructivism”, **Educational Leadership**, November, 1999:6-11.” Şahan, Hasan H. “Yapılandırıcı Öğrenme”, Yaşadıkça Eğitim, 74-75: ss.49-52, 2002.

Rice, Margaret L. ve Wilsion, Elizabeth K. “How Technology Aid Constructivism in the Social Studies Classroom”, **The Social Studies**, 90: ss. 28-34, 1999.

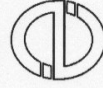
Richardson, Virginia. “Constructivist Pedagogy”, **Teachers College Record**, 105: ss.23-40, 2003.

- Saban Ahmet. **Öğrenme Öğretme Süreci (Yeni Teori ve Yaklaşımlar)**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2000.
- Savage, Tom and David Armstrong. **Effective Teaching in Elementary Social Studies**. Third Edition. New Jersey: Englewood Cliffs, 1996.
- Senemoğlu, Nuray. “Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları, Sorunları, Öneriler”. **Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**. Haziran:5, ss:154-193, 2003.
- Simon, Julian L. **Basic Research Methods in Social Sciences: The Art of Empirical Investigation**. New York, N.Y. : Random House, 1974.
- Slavin, Robert E. **Educational Psychology**. Fourth edition. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1994.
- Sönmez, Veysel. **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayınları, 1998.
- Sözer, Ersan. “Sosyal Bilimler Kapsamında Sosyal Bilgilerin Yeri ve Önemi”, **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Editör: Gürhan Can. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 1998.
- Stahl, Robert. “Cognitive Psychology and Constructivism: Concepts, Principles and Implications Within The Social Science Disciplines and Applications for Social Studies Education” **NCSS CUFA Paper**, 1995.
- Stevens, M. **Sorun Çözümleme**. (Çev. Ali Çimen). İstanbul: Timaş Yayınları, 1998.
- Sunal, Szymanski Cynthia and Mary Elisabeth Haas. **Social Studies For The Elementary and Middle Grades. A Constructivist Approach**. Boston: Allyn and Bacon, 2002.

- TDK. **Türkçe Sözlük.** Ankara: TDK, 1998.
- Tezci, Erdoğan. “Oluşturmacı Uzaktan Öğrenmede Değerlendirme Yaklaşımları: Bir Dijital Portfolia Değerlendirme Örneği”, Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumunda sunulan bildiri. Eskişehir: 23-25 Mayıs 2002.
- Uysal, Şefik. **Sosyal Bilimler Öğretimi “Üniversite Lisans Seviyelerine İlişkin Sorunlar”.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1974.
- Varış, Fatma. **Eğitimde Program Geliştirme “Teori ve Teknikler”.** Altıncı baskı. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık, 1996.
- Yanpar, Şahin, Tuğba. “Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 1,2: ss: 465-481, 2001.
- Yaşar, Şefik. “Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 8, 1-2 68-75, 1998.
- Yaşar, Şefik ve Mehmet Gültekin. “Uzaktan Eğitimde Kullanılan Ders Kitaplarının Yapısalcı Öğrenmeyi Gerçekleştirecek Şekilde Düzenlenmesi”, Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumunda sunulan bildiri. Eskişehir: 23-25 Mayıs, 2002.
- Yılmaz, Özlem. “İlköğretim Beşinci Sınıflarda Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Problem Çözme Yöntemi.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.

<b>EKLER</b>	
	Sayfa
Ek-1. İzin Yazısı.....	85
Ek-2. Ders Materyalleri.....	86
Ek-3. Gizlenmiş Şekiller Testi.....	89
Ek-4. Öğrenci Tutum Ölçeği.....	107
Ek-5. Başarı Testi.....	110

Ek-1: İzin Yazısı



T.C.  
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

321/137  
02.05.2006  
7

Sayı : B.30.2.ANA.0.70.00.01-400-321/4382

Tarih : 01 Mayıs 2006

Konu : İzin.

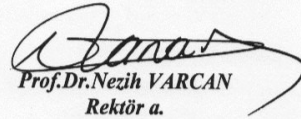
**ÖZEL ÇAĞFEN KOLEJİ MÜDÜRLÜĞÜNE**

**Kurtuluş Mah. İlman Sk. No: 40  
ESKİŞEHİR**

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü İletişim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Uğur GÜLFİDANGİL, Yard.Doç.Dr.Murat ATAİZİ'nin danışmanlığında "Sosyal Bilgiler Dersinde Sorun Çözme Becerilerinin Gelişimi" adlı bir tez hazırlamaktadır.

Adı geçen öğrenci teziyle ilgili olarak Kolejiniz 5. Sınıf öğrencileri ile birlikte bir uygulama yapmak istemektedir.

Bilgilerinizi, belirtilen uygulamanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli iznin verilmesini rica ederim.

  
Prof.Dr.Neziha VARGAN  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

**EK:**  
Uygulama Planı.

Yunussemre Kampüsü 26470 ESKİŞEHİR  
Santral : 0.222.335 05 80/10 Hat  
Faks : 0.222.335 36 16  
E-Mail : [gensek@anadolu.edu.tr](mailto:gensek@anadolu.edu.tr)

Ek-2: Ders Materyalleri

### **Problem**

Hasan 5. sınıfa giden bir öğrencidir. Ailesiyle yaşamakta olan Hasan, sınıf arkadaşları tarafından teknolojiye olan düşkünlüğüyle bilinir. Okuldan eve geldiğinde zamanının büyük bir kısmını bilgisayarına ayırmaktadır. Ailesinden aldığı haftalıkları biriktirerek sürekli bilgisayarına yeni parçalar alır ve bilgisayarını daha da güçlendirmeye çalışır. Saatlerce bilgisayarıyla uğraşır, oyunlar oynar, internet sitelerinde gezinir. Okul ödevlerini de Internet sayesinde fazla uğraşmadan yapabilmektedir. Fakat bilgisayar başında çok fazla vakit geçirdiği için son zamanlarda arkadaşlarıyla fazla görüşmemektedir. Ödevlerini internetten indirdiği için artık fazla ders çalışmaya gerek görmeyen Hasan'ın sınavlardan aldığı puanlar da gün geçtikçe düşmektedir. Hasan'ın bu durumuna hem ailesi hem de arkadaşları oldukça üzülmemektedir.

- 1) Parçaya göre Hasan'ın problemini tanımlayınız.
- 2) Hasan'ın problemini çözebilmek için seçenekler üretin ve grup içinde tartışarak en uygun seçeneği yazın.

Ek-2 devam

1. Grup Halk:

Herkesin verdiği oy bir olur mu? Okuma yazmayan bilmeyen ile ilkokul mezunu, ilkokul mezunu ile lise mezunu, lise mezunu ile üniversite mezunu, üniversite mezunu ile bir profesörün verdiği oyları eşit saymak haksızlıktır. Kişinin gördüğü eğitim düzeyine göre oylarına farklı bir ağırlık verilmelidir. Böylece eğitim desteklenir. Meclisin ve millet vekillerinin kalitesi yükselir. Ayrıca üniversite mezunu olmayan milletvekili seçilmesin. Bilgisiz insanlar sorun çözemez.

2. Grup Halk:

Verilen oyları eşit saymazsanız insanları da eşit saymamış olursunuz. Demokrasi insan haklarına saygıya dayanır. Kişi okula gidip okuyamamışsa, bunda onun bir suçu olmayabilir. Kamuoyunun çoğunluğu genellikle doğru karar verebilecek yapıya sahiptir. Mecliste kavga eden, kötü söz söyleyen kişilerin büyük bir çoğunluğu yine yüksek öğretim görmüş kişilerdir. Meclisin tutarlı işler yapmasının eğitimle doğrudan ve anlamlı bir ilişkisi olmayabilir. Bu tür davranışların pek çok nedeni olabilir.

- 1- 1. grup halka göre seçimlerdeki problem nedir?
- 2- 1. grup halkın söylediklerini takım olarak tartışarak çözüm için seçenekler üretiniz.
- 3- 2. grup halka göre 1. grup halkın söylediklerinden doğacak problem ne olacaktır?
- 4- İki grubun da söylediklerini dikkate alarak problemin çözümünü takım olarak tartışarak yazınız.

Ek-2 devam

Konu: Demokraside Özgürlük

Annesi, babası ve erkek kardeşiyle beraber bir apartman dairesinde yaşıyordu Özgür. Annesi öğretmen, babası ise avukattı. Derslerinde oldukça başarılı olan Özgür bunu dikkatli bir şekilde ders dinlemesine borçluydu. Okuldan sonra evine gelir, biraz dinlendikten sonra kardeşiyle paylaştığı odasına girerdi. Derste öğrendiklerini tekrar ettikten sonra arkadaşlarıyla top oynamak için dışarı çıkar, bazen de evde bilgisayarında oyun oynardı.

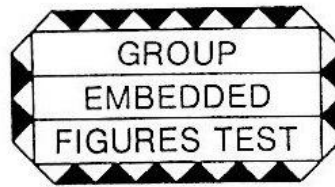
Özgür beşinci sınıfa geçince hayatında bazı değişiklikler oldu. Özgür'ün sınıfına başka bir şehirden Serdar adında yeni bir arkadaşı geldi. Sınıf öğretmeni Serdar ve Özgür'ün beraber oturmasını istedi. Kısa sürede iyi arkadaş olan Serdar ve Özgür beraber güzel vakit geçirmeye başladılar. Ancak bir süre sonra Özgür'ün derslerindeki başarısı düştü. Serdar, sıra arkadaşı Özgür'e göre biraz dağınıktı. Serdar'ın kitapları derste hep Özgür'ün önünde duruyor, Özgür de derste yazı yazamıyor ve dersi anlayamıyordu.

Özgür eve gelir gelmez, derste anlayamadığı konuları çalışabilmek için odasına çekilmeye başladı. Ancak bu sefer de odasını paylaştığı kardeşi ona engel oluyordu. Özgür'ün kardeşi müzik dinlemeyi ve bilgisayarda oyun oynamayı çok seviyordu. Okulda sıra arkadaşı Serdar yüzünden anlayamadığı konuları evde de oda arkadaşı olan kardeşi yüzünden anlayamıyordu. Kardeşine müziğin sesini kısmasını söylediği zaman aldığı cevap Özgür'ün canını sıktı:

“ Bu oda senin olduğu kadar benim de odam, istediğimi yaparım.”

1. Hikayeye göre Özgür'ün problemini tanımlayın.
2. Özgür'ün problemine çözüm bulabilmek için çeşitli kaynaklardan bilgi toplamaya çalışın ve grup içinde tartışın. Daha sonra Özgür'ün problemini çözmek için seçenekler üretin.
3. Çözüm olarak düşündüğünüz seçenekleri grup içinde tartışarak problemin çözümünü yazın.

## Ek-3 Gizlenmiş Şekiller Testi



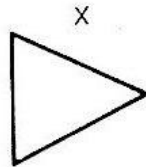
By Philip K. Oltman, Evelyn Raskin, & Herman A. Witkin

Name \_\_\_\_\_ Sex \_\_\_\_\_

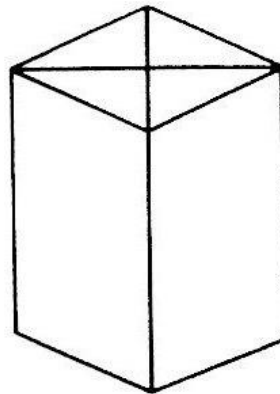
Today's date \_\_\_\_\_ Birth date \_\_\_\_\_

INSTRUCTIONS: This is a test of your ability to find a simple form when it is hidden within a complex pattern.

Here is a simple form which we have labeled "X":



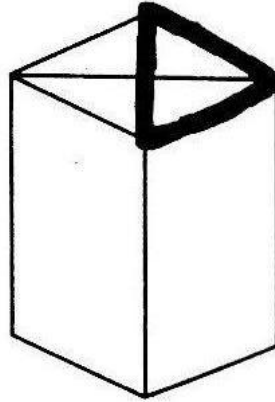
This simple form, named "X", is hidden within the more complex figure below:



Try to find the simple form in the complex figure and trace it *in pencil* directly over the lines of the complex figure. It is the SAME SIZE, in the SAME PROPORTIONS, and FACES IN THE SAME DIRECTION within the complex figure as when it appeared alone.

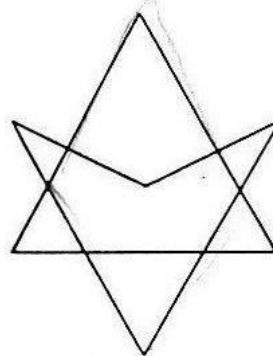
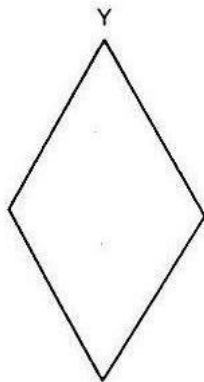
When you finish, turn the page to check your solution.

This is the correct solution, with the simple form traced over the lines of the complex figure:



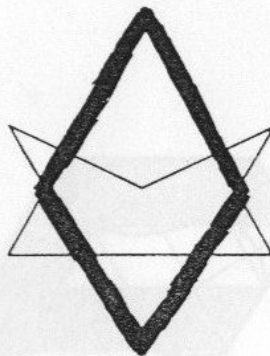
Note that the top right-hand triangle is the correct one; the top left-hand triangle is similar, but faces in the opposite direction and is therefore *not* correct.

Now try another practice problem. Find and trace the simple form named "Y" in the complex figure below it:



Look at the next page to check your solution.

Solution:



---

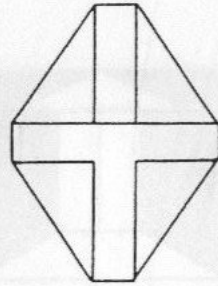
In the following pages, problems like the ones above will appear. On each page you will see a complex figure, and under it will be a letter corresponding to the simple form which is hidden in it. For each problem, look at the BACK COVER of this booklet to see which simple form to find. Then try to trace it in pencil over the lines of the complex figure. Note these points:

1. Look back at the simple forms as often as necessary.
2. ERASE ALL MISTAKES.
3. Do the problems in order. Don't skip a problem unless you are absolutely "stuck" on it.
4. Trace ONLY ONE SIMPLE FORM IN EACH PROBLEM. You may see more than one, but just trace *one* of them.
5. The simple form is always present in the complex figure in the SAME SIZE, the SAME PROPORTIONS, and FACING IN THE SAME DIRECTION as it appears on the back cover of this booklet.

*Do not turn the page until the signal is given*

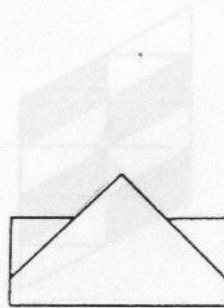
## FIRST SECTION

1



Find Simple Form "B"

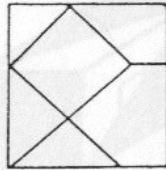
2



Find Simple Form "G"

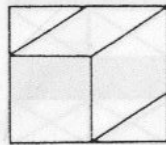
*Go on to the next page*

3



Find Simple Form "D"

4

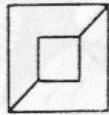


Find Simple Form "E"

*Go on to the next page*

THIRD SECTION

5



Find Simple Form "C"

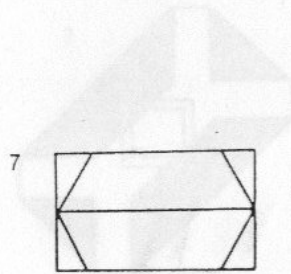
---

6



Find Simple Form "F"

*Go on to the next page*



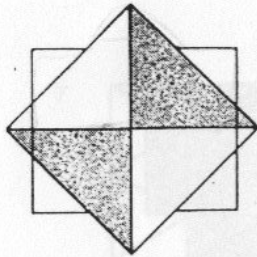
Find Simple Form "A"

---

PLEASE STOP. Wait for  
further instructions.

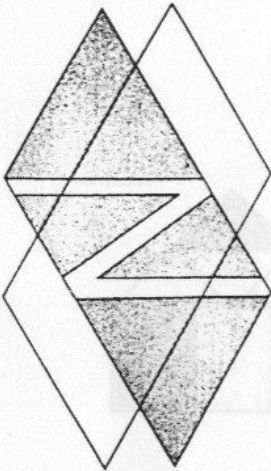
SECOND SECTION

1



Find Simple Form "G"

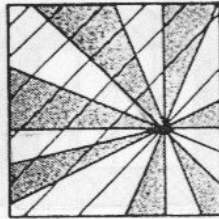
2



Find Simple Form "A"

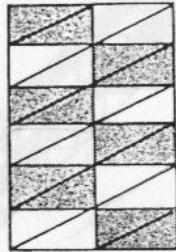
Go on to the next page

3



Find Simple Form "G"

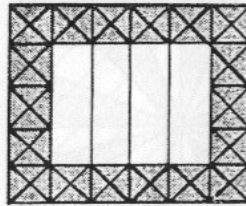
4



Find Simple Form "E"

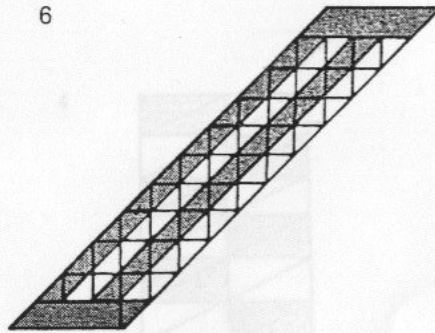
*Go on to the next page*

5



Find Simple Form "B"

6

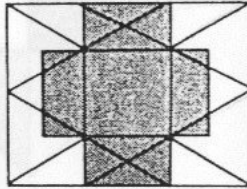


Find Simple Form "C"

*Go on to the next page*

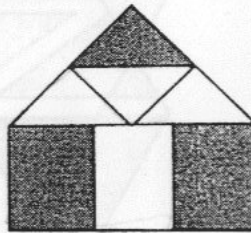
SECOND SECTION

7



Find Simple Form "E"

8

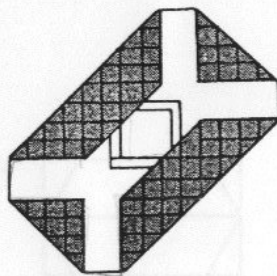


Find Simple Form "D"

Go on to the next page

Go on to the next page

9



Find Simple Form "H"

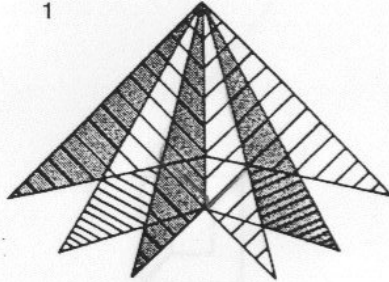
---

PLEASE STOP. Wait for  
further instructions.

21

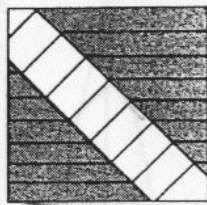
## THIRD SECTION

1



Find Simple Form "F"

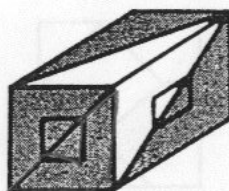
2



Find Simple Form "G"

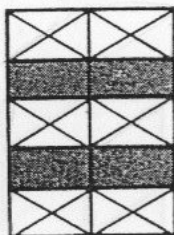
*Go on to the next page*

3



Find Simple Form "C"

4

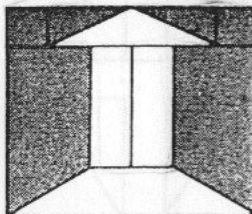


Find Simple Form "E"

*Go on to the next page*

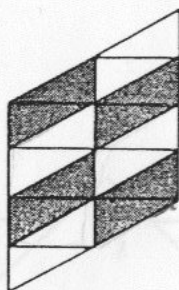
FIRST SECTION

5



Find Simple Form "B"

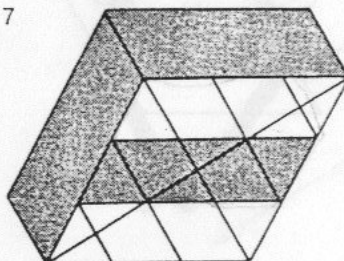
6



Find Simple Form "E"

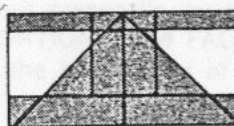
*Go on to the next page*

7



Find Simple Form "A"

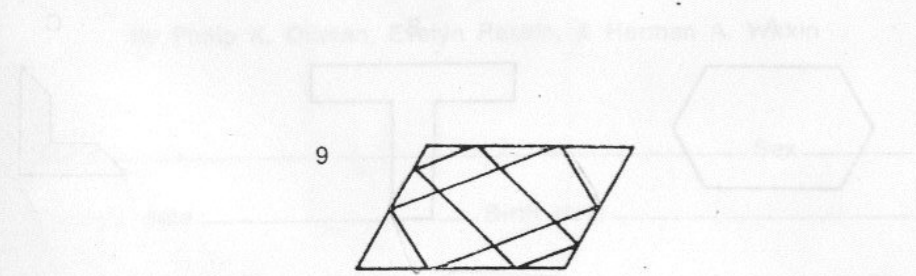
8



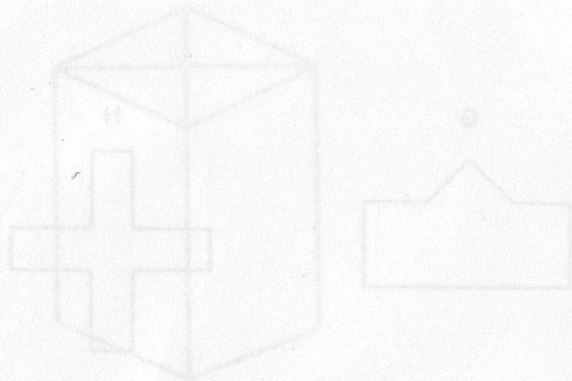
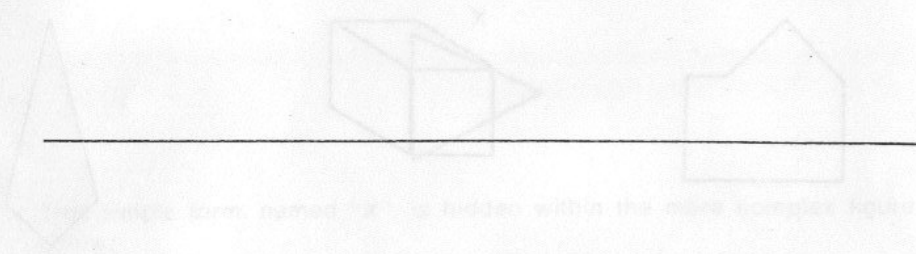
Find Simple Form "C"

Go on to the next page

EMBEDDED  
FIGURES TEST

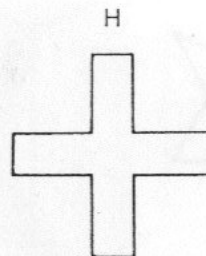
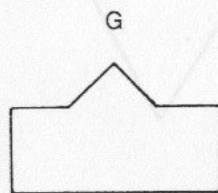
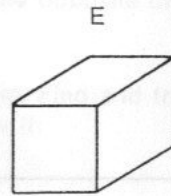
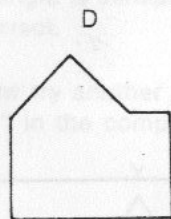
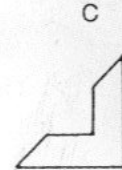
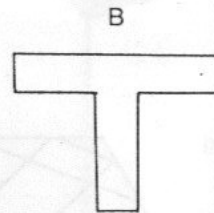
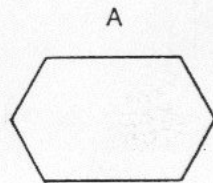


Find Simple Form "A"



PLEASE STOP. Wait for further instructions.

## SIMPLE FORMS



Consulting Psychologists Press, Inc.  
3803 E. Bayshore Road • Palo Alto, CA 94303

## Ek-4 : Tutum Ölçeği

Adı Soyadı:

Sınıfı:

Değerli Öğrenciler,

*Bu anket, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İletişim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programında kullanılmak üzere Problem Çözme Yönteminin 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenci memnuniyeti üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır.*

Sosyal Bilgiler öğretiminin eksikliklerinin giderilerek daha etkili ve verimli hale getirilebilmesi, ancak, sizlerden elde edilecek bilgilere bağlıdır. Bu nedenle, lütfen konuya ilişkin düşüncelerinizi bizimle paylaşınız.

Vereceğiniz bilgiler yüksek lisans tez çalışması dışında bir yerde kullanılmayacak ve gizli tutulacaktır. Sonuçlar isteyen katılımcılara bildirilecektir.

Değerli katılımınız için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla

Uğur GÜLFİDANGİL  
Anadolu Üniversitesi  
Sosyal Bilgiler Enstitüsü  
İletişim Ana Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Konuyu Problem Çözme yöntemi ile daha kolay öğrenebildim.

Kesinlikle katılmıyorum      Katılmıyorum      Emin değilim      Katılıyorum      Kesinlikle katılıyorum  
○                                      ○                                      ○                                      ○                                      ○

2. Problem Çözme Yöntemi konuyu daha iyi anlamama yardımcı oldu.

Kesinlikle katılmıyorum      Katılmıyorum      Emin değilim      Katılıyorum      Kesinlikle katılıyorum  
○                                      ○                                      ○                                      ○                                      ○

3. Problem Çözme Yöntemi ile çalışmak daha kısa sürede ve daha az çaba harcıyarak öğrenmemi sağladı.

Kesinlikle katılmıyorum      Katılmıyorum      Emin değilim      Katılıyorum      Kesinlikle katılıyorum  
○                                      ○                                      ○                                      ○                                      ○



12. Diğer dersleri de takım olarak çalışmak isterim.

Kesinlikle katılmıyorum      Katılmıyorum      Emin değilim      Katılıyorum      Kesinlikle katılıyorum

13. Bu uygulamayı nasıl değerlendirirsiniz?

Çok Kötü      Kötü      Orta      İyi      Çok İyi

14. Programın sizin için olumlu ve olumsuz bulduğunuz yönlerini altta ayrılmış olan bölüme yazınız.

## Ek-5: Başarı Testi

Adı, soyadı:

Sınıf:

Bu testten beklediğim puan:

## “Bir Ülke Bir Bayrak” Ünitesi Başarı Testi

Bu test sizin “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesindeki bazı bilgi ve becerileri ne derece öğrendiğinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Testte 20 soru vardır. Her soru ve seçeneği dikkatle okuduktan sonra doğru yanıt olarak düşündüğünüzü daire içine alınız. Başarılar dileriz.

## Sorular

Eski zamanlarda bir ülke vardı. Bu ülkede insanlar sürekli tartışıyor, kavga ediyor, herkes kendi istediği gibi davranıyordu. Buna rağmen hiç kimse cezalandırılmıyordu. Ülkede anayasa olmadığı için herkes kendi kuralını kendi koyuyor, bu yüzden tartışmalar hiçbir sonuca varmadan devam ediyordu (1. ve 2. soruyu parçaya göre cevaplayınız).

Problemi kendi cümlelerinizle aşağıda ayrılan yere tanımlayınız.

1. Parçaya göre bu ülkede yaşanan en önemli problem nedir?

- A) Toprakların verimsiz olması
- B) Diğer ülkelerle sorunların yaşanması
- C) Ülkede yasaların olmaması
- D) Sağlık sorunlarının yaşanması

2. Bu ülkedeki problemin çözümü aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Diğer ülkelere savaş açılabilir.
- B) Devlet kanunlar koyarak toplumun düzene girmesini sağlayabilir
- C) Halk farklı bölgelere göç edebilir.
- D) Ülkede daha fazla emniyet gücü sağlanabilir.

Soner kardeşiyle aynı odayı paylaşıyor. Kardeşiyle arasında 2 yaş olmasına rağmen çok iyi anlaşamıyorlar. Kardeşi, Soner ders çalışırken müzik dinliyor, bilgisayar oynuyor ve sürekli konuşuyor. Bu davranışlardan sıkılan Soner, kardeşini mahkemeye vermek istiyor ancak isteği geri çevriliyor (3. ve 4. soruyu parçaya göre cevaplayınız).

Problemi kendi cümlelerinizle aşağıda ayrılan yere tanımlayınız.

3. Soner'in kardeşi demokrasinin hangi özelliğini uygulamakta zorluk çekmektedir?
- A) İfade özgürlüğü vardır.
  - B) Kişisel haklara saygı vardır.
  - C) Çoğunluğun yönetimi vardır.
  - D) Düzenli seçimler vardı

Osmanlı İmparatorluğu yıkıldıktan sonra yeni Türk Devleti'nin ilk anayasası 1921 yılında hazırlanmıştır. Ancak bundan 2 yıl sonra Kurtuluş Savaşı bittiğinde Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulmuştur. Oysa 1921 yılında hazırlanan anayasa Türkiye Cumhuriyeti için yeterli değildi (5. ve 6. soruları parçaya göre cevaplayınız.)

Problemi kendi cümlelerinizle aşağıda ayrılan yere tanımlayınız.

4. Türkiye Cumhuriyeti kurulduğu zaman 1921 Anayasası ile ilgili sorun ne idi?
- A) Anayasanın padişahı desteklemesi
  - B) Anayasanın kötü hazırlanmış olması
  - C) Anayasanın devletin ve toplumun ihtiyaçlarına yetmemesi
  - D) Anayasaya hiç kimsenin uymaması
5. 1921 anayasası ile ilgili sorun nasıl çözümlenmiştir?
- A) Başka bir ülkenin anayasası alınarak
  - B) Anayasayı ve kuralları kaldırarak
  - C) Ülkeyi geleneklere göre yöneterek
  - D) Türkiye Cumhuriyetine uygun yeni bir anayasa hazırlayarak

Cengiz bir eve girmiş ve hırsızlık yapmış. Cengiz'in annesi artık onun iyi bir vatandaş olarak hayatını sürdürmesini istiyormuş. Bu yüzden polise haber vermiş. Cengiz yakalanmış ve mahkeme onu 6 yıl hapis cezasına mahkum etmiş (7 ve 8. soruları parçaya göre cevaplayınız).

Problemi kendi cümlelerinizle aşağıda ayrılan yere tanımlayınız.

6. Devlet cezayı hırsıza aşağıdakilerden hangisine dayanarak vermiştir?
- A) Dini kurallar
  - B) Gelenekler
  - C) Görenekler
  - D) Yasalar
7. Mahkemenin Cengiz'e ceza vermesinin nedeni aşağıdakilerden hangisidir?
- A) Toplumun huzurunu ve güvenliğini sağlamak için
  - B) Hakim Cengiz'in davranışlarını beğenmediği için
  - C) Cengiz dini kurallara uymadığı için
  - D) Cengiz annesini üzdüğü için

Şehrimizde yeni bir okul yapıldı. Okulun açılışı için bir tören düzenleniyor. Tören için bir çok kişi davet ediliyor. Töreni sunan öğrenciye "ildeki en yetkili kişiyi konuşma yapması için çağır" deniyor. Ama öğrenci ildeki en yetkili kişinin kim olduğuna karar veremiyor.

Problemi kendi cümlelerinizle aşağıda ayrılan yere tanımlayınız.

8. Sunuşu yapan öğrenci konuşma yapması için kimi çağırmalıdır?
- A) Vali
  - B) Kaymakam

- C) Milli Eğitim Müdürü  
D) Muhtar

Deniz, büyük bir şehirde yaşıyor ve bu şehirde trafik sorunu var. Yollar geniş ve trafik işaretleri yerli yerinde. Yine de her yıl bu şehirde çok sayıda trafik kazası yaşanıyor.

Problemi kendi cümlelerinizle aşağıda ayrılan yere tanımlayınız.

9. Deniz'in yaşadığı şehirdeki trafik kazalarını azaltmak için öncelikle ne yapılmalıdır?

- A) Daha çok yol yapılmalıdır.  
B) İnsanlar trafik kurallarına uymalıdır.  
C) Diğer şehirlerden trafik polisleri çağrılmalıdır.  
D) Yayaların trafiğe çıkması yasaklanmalıdır.

Figen gazete okurken bir haber dikkatini çekti. Haberde "Haydi Kızlar Okula" projesi ile ilgili bilgiler veriliyordu. Bu habere göre bazı yerlerde kız çocukları okula gönderilmiyordu. Figen haberi okuyunca hemen babasının yanına gitti. Figen'in babası çocuklarını okula göndermeyenlerin anayasamıza göre suç işlediklerini söyledi. Bunun üzerine Figen okula gönderilmeyen çocukları düşündü. "Haydi Kızlar Okula" projesine yardım etmeye karar verdi.

Problemi kendi cümlelerinizle aşağıda ayrılan yere tanımlayınız.

10. Figen "Haydi Kızlar Okula" projesine yardım etmek için hangi devlet kurumuna başvurmalı?

- A) Sağlık Bakanlığı  
B) Turizm Bakanlığı  
C) Milli Eğitim Bakanlığı  
D) Savunma Bakanlığı

Ülkemizde seçimlerin olacağı sene Duygu 18 yaşını bitirdi. İlk defa oy kullanıp yönetimde söz sahibi olacağı için çok mutlu oldu. Ancak kime oy vereceğine bir türlü karar veremedi.

Problemi kendi cümlelerinizle aşağıda ayrılan yere tanımlayınız.

11. Duygu kime oy vereceğini belirlemek için ne yapmalı?

- A) Adını en çok beğendiği adaya oy vermeli
- B) Oy kullanmamalı
- C) Adayları araştırıp kendine göre en uygun adaya oy vermeli
- D) Babasının istediği adaya oy vermeli

Bir ülkenin sınır şehrinde salgın hastalıklar ortaya çıkmıştır. Hasta insanlara yardım edebilmek için daha çok ilaç ve doktor gerekmektedir. Bununla beraber hastalık hızla yayılmakta ve salgın hastalığın komşu ülkede görülme tehlikesi bulunmaktadır (12. ve 13. soruyu parçaya göre cevaplayınız).

Problemi kendi cümlelerinizle aşağıda ayrılan yere tanımlayınız.

12. Salgın hastalıkla ilgili kararları alması gereken devlet kurumu hangisidir?

- A) Milli Eğitim Bakanlığı
- B) Sivil Savunma Bakanlığı
- C) Sağlık Bakanlığı
- D) Adalet Bakanlığı

13. Komşu ülkeye salgın hastalığı bildirmek hangi devlet kurumunun görevidir?

- A) İç İşleri Bakanlığı
- B) Turizm Bakanlığı
- C) Çevre ve Orman Bakanlığı
- D) Dış İşleri Bakanlığı

Gülay bir şirkette çalışıyor. Bir süre sonra çalıştığı şirketle sorunlar yaşamaya başlar. Şirketiyle görüşmek ister ancak Gülay'ın şirketi görüşme isteğini kabul etmez. Gülay yasalara göre şirketin haksız olduğunu, kendisinin haklı olduğunu düşünüyor. Gülay haklı olduğunu kanıtlamak istiyor.

Problemi kendi cümlelerinizle aşağıda ayrılan yere tanımlayınız.

14. Gülay haklı olduğunu kanıtlamak için ne yapmalıdır?

- A) Sorunu kanunlara göre çözebilmek için mahkemeye başvurmalı
- B) Hiçbir şey yapmamalı
- C) İş arkadaşlarıyla her gün tartışmalı
- D) Bir daha hiç çalışmamalı

Bora yıllar önce Amerika'ya çalışmak için gitmiş. Orada çalışırken evlenmiş ve iki çocuğu olmuş. İki çocuk da Amerika'da okula gitmiş. İşlerden dolayı Türkiye'ye hiç gelemeyen Bora, çocuklarıyla beraber 20 sene sonra Türkiye'ye gelir. Ancak çocuklarının Türk halkını ve milletini hiç tanımadığını görünce çok üzülür (16 ve 17. soruları parçaya göre cevaplayınız).

Problemi kendi cümlelerinizle aşağıda ayrılan yere tanımlayınız.

15. Bora, çocuklarına Türk milletini tanıtmak için öncelikle ne yapmalıdır?

- A) Türk bayrağını, İstiklal Marşı'nı ve Türk halkını tanıtmalıdır.
- B) Ülkemizdeki turistik yerleri anlatmalıdır
- C) Türkiye'nin komşu ülkeleri hakkında bilgi vermelidir
- D) Çocuklarına Türkiye el kitabı almalıdır

16. Aşağıdakilerden hangisi milleti oluşturan unsurlardan biridir?

- A) Doğal varlıklar
- B) Spor kulüpleri
- C) Bayrak
- D) Fabrikalar

Annesi öğretmen, babası doktor olan Sibel 5. sınıfa gidiyor. Şimdiden gelecekte hangi meslek dalında çalışmak istediğini düşünüyor. Arkadaşları ona ne olmak istediğini sorduğunda “Resmi bir devlet kurumunda çalışmak istiyorum” diyor. Ancak Sibel bir çok devlet kurumunu tanımıyor.

Problemi kendi cümlelerinizle aşağıda ayrılan yere tanımlayınız.

17. Aşağıdakilerden hangisi Sibel’in çalışmak istediği devlet kurumlarından biridir?

- A) Erozyonla Mücadele Vakfı
- B) Türk Hava Kurumu
- C) İç İşleri bakanlığı
- D) Çevre Koruma Vakfı

Serkan bir market sahibidir. Müşterilerine alışveriş fişlerini verir, kendisi de devlete bütün vergilerini öder. Serkan çocuklarını da devletin okullarında okutmakta, hatta üniversiteyi bitiren oğlunu askere göndermektedir. Genel seçim günü geldiğinde ise ailesinde herkes oy kullanırken Serkan oy kullanmamıştır.

Problemi kendi cümlelerinizle tanımlayınız

18. Serkan’ın devlete karşı yerine getirmediği görevi nedir?

- A) Seçim zamanında oy kullanmamak
- B) Devlete vergilerini ödemek
- C) Çocuklarını okula göndermek
- D) Oğlunu askere göndermek

Yargıçlar, savcılar ve mahkemeler yasalara uygun karar veriyor. Verilen kararlar uygulanıyor. Hızlı ve doğru kararlar alınıyor. Yargıçları ve savcılarını iktidarda bulunan parti seçiyor. Yargıçların ve savcılarının bir üst atamalarını ve tayinlerini iktidar partisi düzenliyor.

Problemi kendi cümlelerinizle aşağıda ayrılan yere tanımlayınız.

19. Bu durumda aşağıdaki ilkelerden hangisinde yanlış bir uygulama yapılmıştır?

- A) Yargıçlar, savcılar ve mahkemeleri iktidar partisi atamaktadır.
- B) Kararlar anayasaya uygun olmalıdır.
- C) Mahkemede haklı ve haksız birbirinden ayrılmalıdır.
- D) Mahkemeler adaleti yerine getirip suçluyu cezalandırmalıdır.

5-C sınıfında sınıf başkanı seçilecek. Sınıftaki bütün öğrenciler Seçil'in çok iyi bir başkan olacağını düşünüyor. Sınıftaki bir çok etkinliğe katılan Seçil, derslerinde de çok başarılı. Seçil bütün arkadaşları tarafından çok seviliyor ve o da sınıf başkanı olmak istiyor. Sınıf başkanlığı için kura çekiliyor ve başka bir öğrenci istemeden sınıf başkanı oluyor.

Problemi kendi cümlelerinizle aşağıda ayrılan yere tanımlayınız.

20. Demokrasi ilkelerine göre 5-C sınıfında başkan seçimi nasıl olmalıdır?

- A) Kura sonucunda seçilen öğrenci başkan olmalıdır.
- B) Yeniden kura çekilmelidir.
- C) Öğretmen kendi istediği öğrenciyi başkan seçmelidir.
- D) Sınıf içinde oylama yapılarak başkan seçilmelidir.