

**T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**



**BAĞLAM TEMELLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ
ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDEKİ
AKADEMİK BAŞARI VE DERSE KARŞI TUTUMUNA ETKİSİ**

PAKİZE HAYTA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MELİKE FAİZ

KASTAMONU- 2022

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Pakize HAYTA

ÖZET**YÜKSEK LİSANS TEZİ****BAĞLAM TEMELLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN
SOSYAL BİLGİLER DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARI VE DERSE
KARŞI TUTUMUNA ETKİSİ****PAKİZE HAYTA****KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI****DANIŞMAN:DOÇ. DR. MELİKE FAİZ**

Bu araştırmanın amacı İlköğretim yedinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi İnsanlar Yerler ve Çevreler ünitesinde bağlam temelli öğrenme modelini kullanmanın akademik başarı ve tutum üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021- 2022 eğitim öğretim yılında Osmaniye ilinde bir ortaokulda öğrenim gören 7. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma deney grubunda 25, kontrol grubunda 24 olmak üzere toplamda 49 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu gerçek deneme modeli kullanılmıştır. Deney grubuna bağlam temelli öğrenme yaklaşımına göre geliştirilen etkinlikler uygulanmış, kontrol grubuna ise ders kitabı doğrultusunda uygulama yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak akademik başarı testi ve sosyal bilgiler tutum ölçeği kullanılmıştır. Veriler Spss 23 programı ile analiz edilmiştir. Çalışmada bağlam temelli öğrenme modeline göre geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrencilerin tutumları üzerinde ise anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

ANAHTAR KELİMELER:Bağlam Temelli Öğrenme, Akademik Başarı, Tutum

ABSTRACT**MASTER THESIS****THE EFFECT OF CONTEXT-BASED LEARNING APPROACH ON
ACADEMIC SUCCESS IN THE SOCIAL STUDIES COURSE AND THE
ATTITUDES OF THE STUDENTS TO THE COURSE****PAKİZE HAYTA****KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE
DEPARTMENT OF SOCIAL SCIENCES AND TURKISH EDUCATION****SUPERVISOR: ASSOC. DR. MELİKE FAİZ**

The aim of this research is to determine the effect of using the context-based learning model in the seventh grade social studies course people places and environments unit on academic success and attitude. The sample of the study was 7th graders in a secondary school in Osmaniye province in the 2021-2022 academic year. The study consisted of 49 participants, including 25 in the experimental group and 24 in the control group. In the research, a full experimental model with pre - test and post - test control groups was used. Activities developed according to context-based learning approach were applied to the experimental group and the control group was applied in line with the textbook. Academic success test and social studies attitude scale were used as data collection tools in the research. The data were analyzed with spss 23 program. In the study, it was concluded that activities developed according to context-based learning model had a positive effect on students' academic achievements. However, it was concluded that there was no significant difference in the attitudes of the students.

KEYWORDS:Context based learning, academic achievement, attitude**2022, 152 pages**

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın yürütülme sürecinde zaman ayırarak, ilgi ve sabırla çalışmanın tamamlanma süreci boyunca her türlü yardımı sağlayan, desteğini esirgemeyen danışman hocam Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Doç. Dr. Melike FAİZ'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca uygulama yaptığım okulun müdürü Halil Avcı'ya gösterdiği anlayış, kolaylık ve yardımları için teşekkür ederim. Yine uygulama yaptığım okulun Sosyal Bilgiler öğretmenleri Artas AKKAR ve Veysel KAMALA'ya uygulama süreci boyunca gösterdikleri anlayış ve yardımları için teşekkür ederim. Ayrıca çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlayan bütün öğrencilere teşekkür ederim.

Pakize HAYTA

Kastamonu, 2022

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
TEZ ONAYI.....	ii
TAAHHÜTNAME	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	6
1.2 Problem Cümlesi.....	8
1.2.1 Alt Problemler.....	8
1.3 Amaç	9
1.4 Önem	9
1.5 Varsayımlar.....	11
1.6 Sınırlılıklar.....	12
1.7 Tanımlar.....	12
1.7.1.Sosyal Bilgiler:.....	12
1.7.2.Bağlam Temelli Öğrenme.....	12
1.7.3. Akademik Başarı:	12
1.7.4. Öğrenme Alanı:	12
1.7.5. Yapılandırmacılık:.....	13
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	14
2.1 ÖĞRENME.....	14
2.2 Bilişsel Yapılandırmacılık	15
2.3 Radikal Yapılandırmacılık.....	18
2.4 Sosyal Yapılandırmacılık	19
2.5 Bağlam Temelli Öğrenme (Context Based Learning).....	23
2.6 Dört Aşamalı Model.....	27
2.7 React Stratejisi	28
2.8 Bağlam Temelli Yaklaşım Dayalı Öğretiminin Avantajları	28
2.9 Bağlam Temelli Öğrenmenin Zayıf Yönleri.....	29
2.10 Bağlam Temelli Öğrenmede Öğretmenin Dikkat Etmesi Gerekenler.....	29
2.11 İlgili Araştırmalar.....	30
2.11.1 Bağlam Temelli Öğrenme ile İlgili Yapılmış Yurtdışı Çalışmalar	44
3. YÖNTEM	51
3.1 Araştırmanın Modeli	51
3.2 Çalışma Grubu	52
3.3 Veri Toplama Araçları.....	53
3.3.1 İnsanlar Yerler ve Çevreler Ünitesi Başarı Testi	54
3.3.2 Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği	56
3.3.3 Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımı Ders Planları ve Etkinlikler.....	57
3.4 Verilerin Analizi	57
4. BULGULAR.....	58
4.1 Birinci alt probleme ait bulgular:.....	58

4.2 İkinci alt probleme ilişkin bulgular	58
4.3 Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular	59
4.4 Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular	59
4.5 Beşinci alt probleme ilişkin bulgular	60
4.6 Altıncı alt probleme ilişkin bulgular	60
4.7 Yedinci alt probleme ilişkin bulgular	61
4.8 Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular	61
4.9 Dokuzuncu alt probleme ilişkin bulgular	62
4.10 Onuncu alt probleme ilişkin Bulgular	62
4.11 On birinci alt probleme ilişkin bulgular	63
4.12 On ikinci alt probleme ilişkin bulgular	63
4.13 On üçüncü alt probleme ilişkin bulgular	64
4.14 On dördüncü alt probleme ilişkin bulgular	64
5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	66
5.2 İnsanlar Yerler ve Çevreler Başarı Testine İlişkin Sonuçlar	69
5.2 Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeğine İlişkin Sonuçlar	71
6. ÖNERİLER	73
KAYNAKLAR	77
EKLER	94
EK A Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği	95
EK B Başarı Testi	96
EK C Etkinlikler	102
EK D Ölçek İzni	141
EK E Etik Kurul Kararı	142
EK F Araştırma İzni	143

TABLOLAR DİZİNİ

<u>Sayfa</u>	
Tablo 3.1	Öntest Sontest Kontrol Grublu Modelin Gösterimi.....57
Tablo 3.2	Öğrencilerin Demografik Özellikler.....58
Tablo 3.3	İnsan ve Çevre Ünitesi Pilot Uygulama Kazanım ve Süreleri..... 60
Tablo 3.4	Başarı Testi Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik Analiz Sonuçları...61
Tablo 3.5	İnsan ve Çevre Ünitesinde Başarı Testi ve Kazanımlar.....62
Tablo 4.1	Birinci Alt Probleme İlişkin Bağımsız Gruplar T testi Sonucu.....64
Tablo 4.2	İkinci Alt Probleme İlişkin Deney Grubu Bağımlı Gruplar t Testi Sonucu64
Tablo 4.3	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Kontrol Grubu t Testi sonucu.....65
Tablo 4.4	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Bağımsız Gruplar t Testi Sonucu.....66
Tablo 4.5	Beşinci Alt Probleme İlişkin Deney Grubu Öğrencilerinin Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren t Testi Sonucu.....66
Tablo 4.6	Altıncı Alt Probleme İlişkin Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Puanının Cinsiyete Göre t Testi Sonucu..... 67
Tablo 4.7	Yedinci Alt Probleme İlişkin Deney Grubu Öğrencilerinin Başarı Puanının Çalışma Odasına İlişkin t Testi Sonucu.....68
Tablo 4.8	Sekizinci Alt Probleme İlişkin Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Puanlarının Çalışma Odasına İlişkin t Testi Sonucu68
Tablo 4.9	Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Deney Grubu Tutum Ölçeği Verilerine İlişkin Ön test Son test ilişkili Gruplar t Testi Sonuçları.....69
Tablo 4.10	Onuncu Alt Probleme İlişkin Kontrol Grubu Tutum Ölçeğinin Verilerine İlişkin Ön test-Son test ilişkili Gruplar t Testi Sonucu.....70
Tablo 4.11	On birinci Alt Probleme İlişkin Deney Grubu ve Kontrol Grubu Tutum Ölçeğinin Ön test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonucu...70
Tablo 4.12	On ikinci Alt Probleme İlişkin Deney grubu ile Kontrol Grubu Tutum Ölçeğinin Son test Puanlarına İlişkin İlişkisiz Gruplar t Testi Sonucu.....71
Tablo 4.13	On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Deney Grubu Tutum Ölçeği Puanlarını Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t Testi.....72
Tablo 4.14	On dördüncü Alt Probleme İlişkin Öğrencilerin Tutum Ölçeği Puanlarının Çalışma Odasına Sahip Olma Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonucu.....72

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AKT	: Aktaran
BTÖ	: Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımı
Chik	: Chemie im Kontext
CiC	: Chemistry in Context
ChemCom	: Chemistry in Community
Chip	: Chemistry in Practice
IC	: Industrial Chemistry
ÇEV	: Çeviren
Ed	: Editör
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences

1. GİRİŞ

Günümüz dünyasında çağın ve değişen yaşam şartlarının gerektirdiği nitelikte bireylerin yetişebilmesi için bireysel ve toplumsal anlamda eğitimin gerekli olduğu görülmektedir. Bu nedenle eğitimin bireylere ve toplumlara yön göstermesi nedeniyle değişen değerlere uyum sağlaması ve bütüncül bir bakış açısı içerisinde bireylerin ve toplumların gelişimlerini desteklemesi gerekmektedir (İlter, 2013). Eğitim, kişinin zihinsel, bedensel, duygusal anlamda bilgi ve davranışlarının istenen amaçlara yönelik yeni bilgi ve davranışlar olarak kazandırılma çabasıdır (Akyüz, 2012). Eğitim, bireyde var olan potansiyelleri ortaya çıkarmak ve geliştirmek için bireyin yaşantı ve davranışında meydana gelen değişikliklerin ortaya çıkmasını sağlar. Diğer bir ifadeyle eğitim, bireylerin ruhsal ve bedensel olarak var olan potansiyellerini sürekli olarak iyileştiren ve değerli hale getiren insanların yaptığı çalışma sistemlerinin toplu olarak görünümüdür (Ergün, 2019).

Eğitim, bireyin içinde bulunan potansiyelleri gelişim sürecinde uyarmak ve olumlu anlamda desteklemektedir. Bu durumun gerçekleşmesi için yetişkinlerin çok yönlü yardımlarını ve bireylerin kişisel gelişimine uygun bir öğrenme ortamı gerekmektedir. Eğer bu öğrenme ortamı birey için uygunsa birey çok fazla çaba göstermeden kendi kimliğini ortaya çıkarabilmektedir. Bir bireyin, kendi kimliğini ortaya çıkarmada içinde yaşadığı toplum ve kültür çok önemlidir (Ergün, 2009). Eğitim, tamamıyla insan kültürü sonucu oluşan üründür. Eğitim tarihi boyunca bireylerin, içinde yetiştikleri zamanın şartlarına ve amaçlarına bağlı olan eğitim anlayışlarıyla yetiştirildikleri gözlemlenmektedir. Bugün bakıldığında eğitim anlayışının değişmiş olduğu görülmektedir. Toplum için bireyler yetiştirmeyi amaçlayan eğitim anlayışından bireyin kendi refahını önemseyen eğitim anlayışına yönelik değişim olmuştur (Bayraktaroğlu, 2011).

Günümüzde bireyi merkeze alan yeni öğretim yaklaşımları mevcuttur. Bunlardan bazıları aktif (etkin) öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, online eğitimidir. Çağdaş öğrenme yaklaşımlarında önemli olan bireysel farklılık ve aktif katılım kavramları aslında davranışçı kuramda ifade edilmiştir. Davranışçı kuramcı Skinner'ın deneysel çalışmaları sonucunda ortaya attığı ilkelerden biri

öğrenmede bireysel farklılıklar ve diğeri ise öğrencilerin derse aktif katılım sağlaması, çağdaş program geliştirme kuramlarında ve öğretimde önemli bir yer edinmiştir. Bu deneylerin akabinde öğrenme sürecinin basit olamayabileceği karmaşık bir süreç olabileceğini, yalnızca görülebilen davranışlardan ölçülemeyeceği, zihinde de gerçekleştiğini gösterebilen deneyler çağdaş program geliştirme araştırmalarının temelini oluşturmuştur (Karacaoğlu, 2014).

Öğrenmenin bilişsel süreçlerinin öneminin ortaya çıkması ve çevre ile etkileşimin önemi öğretim yöntemlerinde yenilikleri beraberinde getirmiştir. Sınıfta dinleyici olan öğrenciler yerine etkin olarak öğrenme sürecine katılım sağlayan ve çevresi ile etkileşim kurması sonucu bilgiyi yapılandırarak öğrenen öğrenciler olması gerektiği belirtilmiştir. Öğretici konumunda olan öğretmenin de derste doğrudan öğrencilere bilgi veren değil, öğrencinin etkili öğrenme sağlaması için ortam oluşturan ve öğrencilere rehberlik yaparak yol gösteren olmalıdır. Bu aşamada aktif öğrenme önem göstermektedir (Koçakoğlu, 2010). Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinde sorumluluk alarak sahip olduğu yeteneklerini ve zihnini kullanarak kararlar alabilmesi ve öz düzenleme yaparak öğrenme sürecinde etkin rol oynamasıdır (Açıkgöz, 2014). Aktif öğrenme yöntemi eğitim programları içerisinde belirlenen hedeflere ulaşmada en etkili yöntemlerden biridir (Türkben, 2015). Aktif öğrenme yaklaşımı öğrencinin derse etkin katılım sağladığı, bilgiyi zihninde işleyerek yorumlandığı, önceki ve sonraki öğrenmeleri birbiri ile ilişkilendirdiği yapılandırmacılığı temel alan bir yaklaşımdır (Taşlıdere ve Türksoy, 2016). Yapılandırmacılık, bilgi ve öğrenme süreci ilgilidir. Yapılandırmacılık kuramında, bir sorunun tek doğru cevabı olamayabileceği, bir sorunun birden çok cevabı olabileceği düşüncesi hakimdir (Akınoğlu, 2004).

Yapılandırmacılık, gerçekliğin bireyin zihni içerisinde yer aldığını dışarda olmadığını vurgular. Bu durumda alanda farklı yapılandırmacılık yaklaşımlarının bulunması da alana katkı olmaktadır (Erdem, Şanal, Tanış, Demiryolları, Okur ve Alır, 2017). Yapılandırmacı yaklaşım eğitim de üç türden ele alınmaktadır. Birincisi Piaget ile gelişen bilişsel yapılandırmacılık, Vygotsky'nin öne sürdüğü sosyal yapılandırmacılık ve Bruner ile öne çıkan etkileşimsel yapılandırmacılıktır (Güneş, 2014). Yapılandırmacılık eğitim alanında kullanılmadan önce ilk olarak felsefi akım şeklinde başlamış, daha sonra sosyoloji, psikoloji gibi alanlarda kullanılmıştır. Yapılandırmacılık, öğretimi, öğrenmeyi ve bilgiyi kapsayan bir kuramdır.

Yapılandırmacılık başta bireylerin bilgiyi nasıl öğrendiklerini araştırırken zamanla bireylerin bilgiyi nasıl yapılandırıdıklarını araştırmıştır (Akbaba, 2020). Gerçeğe ulaşmak insan deneyimlerine dayanarak araştırma ile mümkündür. Eğitimde sadece bilgi değil öğrencinin bireysel özellikleri ve bireyin etkin katılımı önemlidir (Keskin ve Şahin, 2018).

Eğitim kişiyi sosyal hayata hazırlamalı ve bireyi topluma yararlı bir üye yapmayı hedeflemelidir (Muşta, 2005). Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersi de, öğrencilere günlük hayat ve toplumsal hayatla ilgili gerekli bilgileri sunan bir derstir (İnan, 2014). (Milli Eğitim Bakanlığı, (2005),“ Sosyal bilgileri, *bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi Sosyal Bilimleri ve Vatandaşlık Bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi olarak tanımlamıştır* ”. Sosyal Bilgilerin tanımında sosyal bilgiler dersinin bireyin toplum ve çevre ile etkileşiminden bahsedilerek öğretim anlayışı ortaya konmuştur (Safran, Tay ve Öcalan, 2015).

Sosyal Bilgiler dersi içeriği birbirinden farklı disiplinlerden oluşan tarih, antropoloji, arkeoloji, coğrafya gibi çeşitli sosyal bilim derslerinin ana bilgilerini aktaran bir çalışma alanıdır (Ünlü, 2017). Sosyal bilgilerin içeriğinde yer alan bilimlerdeki bilgilerin zamanla artması öğrenenin aktif olduğu öğretim yaklaşımlarının kullanılmasını gerektirmektedir. Bu durum, öğrencilerin yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilmeleri, kendilerini yenileyebilmeleri, değişime uyum sağlayabilmeleri için gereklidir. Okul yaşamında tüm bilgilerin sosyal bilgiler dersi aracılığıyla öğrencilere öğretilmesi yerine öğrencilerin değişikliklere nasıl uyum sağlanacağını öğretilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde aktif olması gerekir. Günümüzde, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım sayesinde etkin katılım sağladığı düşünülmektedir. (Bilgili ve Sağlam, 2006). Günümüzde Sosyal Bilgiler Programın da bilgiyi edinme biçimi, kullanılacak yöntem ve teknikler, öğrenme ortamı, materyal kullanma ve değerlendirme yöntemi yapılandırmacılık yaklaşımına dayanmaktadır (Çelebi, 2006). Öğretim programlarının cevap aradıkları soru: “Nasıl bir insan istiyoruz?” sorusu ’dur.

Böyle bir sorunun sorulmasının sebebi ise dünyada oluşan değişimlerdir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda bu değişimler Teknoloji'nin gelişmesi, zamanla değişen ihtiyaçlar, öğrenme kuramlarında ki yeni gelişmeler olarak sıralanmıştır. Öğretim programı, bu değişimlerin, insanlara yönelik beklenti ve rolleri de değiştirdiğini vurgulamaktadır. Programlar bireysel farklılıklar dikkate alınarak beceri ve değerleri ilişkilendirerek bütüncül olarak hazırlanır. Bu durum, programların sarmal bir şekilde, genişleyerek ilerleyen bir yapıda hazırlanmasını gerekli kılmaktadır (Köksal, 2019). Genişleyen program kapsamında ilköğretim kademelerinde Hayat Bilgisi dersi olarak verilmeye başlayan, daha sonra Sosyal Bilgiler dersi ile verilen eğitimin amacı, çocukların temel bilgileri öğrenmesini sağlayarak onları hayata hazırlamak, diğer yandan yaşadıkları mahalleyi, şehri, ülkeyi ve dünyayı öğretmektir (Akengin ve Demirsoy, 2011). Yenilenen öğretim programında bireysel gelişim ve öğretim programı açıklanırken *“Öğretim programları, insan gelişiminin belirli bir dönemde sonlanmadığı ve gelişimin hayat boyu sürdüğü ilkesi ile hazırlanmıştır. Bu sebeple öğretim programlarında, her yaş döneminde bireylerin gelişim özelliklerini dikkate alarak destekleyici önlemler alınması önerilmektedir. Gelişim dönemleri ardışık ve değişmeyen bir sıra izler. Her evrede olup bitenler takip eden evreleri etkiler. Öte yandan bu ardışıklık belirli yönelimlerle karakterize edilir: basitten karmaşığa, genelden özele ve somuttan soyuta doğru gelişim gibi. Program geliştirme sürecinde söz konusu yönelimler hem bir alandaki yeterliliği oluşturan kazanım ve becerilerin ön şart ve ardılığı noktasında dikkate alınmış hem de sınıflar düzeyinde derslerin dağılımlarında ve birbirleriyle ilişkilerinde göz önünde bulundurulmuştur”* denilmiştir (MEB, 2018). Yapılandırmacı yaklaşım öğretim sürecinde somuttan–soyuta doğru bir bilgi öğretim süreci sürdürmektedir (Obay ve Çelik, 2019). Ortaöğretim altıncı ve yedinci sınıftaki öğrenciler bilişsel gelişim açısından soyut işlemler döneminde oldukları için soyut düşünebilirken, İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıftaki öğrenciler Piaget'e göre somut işlemler döneminde oldukları için benmerkezcilikten uzaklaşmışlardır. Çocuklar gelişmeleri başkaları açısından da görebilmektedir. Çocuklar bu dönemde kendi gözlemledikleri gerçek olaylara yönelik düşünmektedir. Çocuklar, somut olan karmaşık problemleri çözebilirken, soyut problemleri ise çözememektedir (Şimşek, 2012). Somut olanı öğrenmek daha kolaydır. Zihinde öğrenme somuttan soyuta doğru gerçekleşmektedir. Bundan dolayı ilköğretimin ilk başlarında öğretim somut eşyalar, nesneler ve öğretim materyalleri ile

gerçekleştirilmelidir. Çünkü Piaget’in somut işlemler döneminde bireye gözüyle görebildiği, eliyle tutabildiği nesneler anlam ifade etmektedir. Somut nesnelerin kullanılamaması durumunda görsel – işitsel araçlar ve bilgisayar teknolojisi kullanılabilmektedir (Ummanel ve Dilek, 2016).

Sosyal bilgiler eğitimi konuları içerisinde yer alan soyut kavramların öğretiminde öğrencilerin somutlaştırarak anlamlandırması kolay olmamaktadır. Bunun için soyut kavramlar somutlaştırılarak aktarılmalıdır. (Koçoğlu ve Egüz, 2019). “Aktarım” konusu, öğrencinin kendi geçmiş ve bugünkü tecrübeleri ile öğretmen girdileri arasında bağlantı sağlayan öğrenci faaliyetlerinin tümüdür. Öğrenciler bağlamı oluşturmayla veya kendi tecrübelerini getirmeyle ve görsel araçlar ile rol yapma yöntemini kullanmayla süreçte aktif olarak bulunurlar (Cooper ve McIntyre, 1993). Öğrenenin bilgiyi aktarmasında gerçeklerle ilişkilendirmesi, yaratıcılığını ortaya çıkarması, deneyimini yansıtması ve gerçeklere eleştirel bakış açısıyla yorumlayabilmesi önemlidir. Birey bilgiyi anlamlandırırdığında o bilgiyi zihninde yapılandırmakta ve yerleştirmektedir. Yapılandırmacılıkta, bireyin çok bilgi öğrenmesi değil bilgiyi derinlemesine yapılandırarak öğrenmesi önemlidir (Erdem ve Demirel, 2002). Öğrencilere öğrenmenin sorumluluğunun verilmesi, öğrencilerin yeni bilgileri ile eski bilgileri ilişkilendirecek çalışmaların geliştirilmesi, sorgulamaya yönlendirilmesi, öğrencilerin özgün becerilerinin ortaya çıkarılmasına olanak sağlayan, yapılandırmacılık, öğretmeni merkeze alan ve bilgiye dayalı sistemi artık kabul görmemektedir. Yeni yaklaşımda öğretmene, öğrencilerin bilgilerini yapılandırmasında yardımcı olma, öğrenme isteklerini arttıran ortamlar hazırlama, rehber olma görevi yüklenmiştir (Kesici, 2019).

Eğitim sürecinde öğrenci ile öğretmen arasında etkileşimin güçlü olması kadar hayatla ilişkili olması da gereklidir. Öğrenciyi, öğrenmeye güdülemeyen öğrenme isteğini arttırmayan çalışma konuları eğitim sürecinin önüne engel oluşturmaktadır. Bu duruma çözüm olarak geliştirilmiş olan öğrenme yaklaşımlarından birisi “bağlam temelli öğrenme” yaklaşımıdır (Bülbül, 2012). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımı, günlük hayat içerisinde meydana gelen olaydan hareketle, öğrenilmesi amaçlanan bilgiyi gereksinim haline getirerek bilgi içerisindeki kavramları özümsemeyi amaçlamaktadır (Acar ve Yaman, 2011). Bağlam temelli öğretimde bireyin günlük hayatta karşı karşıya kaldığı bir olayı öğrenmiş olduğu konu ve kavramlarla

ilişkilendirerek açıklayabilmesi öğrenmeyi gerçekleştirmiş olduğunu gösterir (Ayvaci, Nas ve Dilber, 2020). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımının içerisindeki stratejilerden birisi REACT (Relating, Experiencing, Applying, Cooperating, Transferring) stratejisidir (Ültay ve Alev, 2017). Bu strateji ile öğrenciler günlük hayat ile öğrendikleri bilgileri ilişkilendirerek “bu bilgi ne işime yarayacak” sorusuna cevap bulacaklardır (Ültay ve Çalık, 2011). Sonuç olarak, bağlam temelli öğrenme yaklaşımı, yoğun konu öğretimi yerine, bu konuların günlük yaşamla ilişkilendirerek ve öğrencilerin bilimsel bilgileri anlamlandırarak öğrenecekleri ortamın oluşturulmasını amaçlar. Bu amacın gerçekleşmesinde konunun günlük hayatla ilgili bağlamlar kullanılarak anlatılması öğretimin anlamlı olmasını ve kalıcılığının arttırılmasını sağlamaktadır (Ültay ve Alev, 2017).

1.1 Problem Durumu

Bireylerin gelişen ve değişen dünya düzeni için gerekli olan bilgi ve becerileri elde etmesi ve bireylerin karakter ve davranışlarının şekillendirilmesi eğitim yoluyla gerçekleşmektedir. Eğitim belirlenen hedefe yönelik olarak öğretme öğrenme süreci doğrultusunda şekillenmektedir. Ertürk’e göre eğitim, bireyin davranışlarında istenilen amaç doğrultusunda meydana gelen kasıtlı davranış değişikliği oluşturma sürecidir (Ertürk, 1972). Eğitimin amacı, bireylere farklı bir bakış açısı kazandırabilmektir (Ergün, 1991). Birey ilköğretimde toplumsal bilgi edinimi ve beceri eğitimi sağlar. Birey daha sonra aldığı eğitimler bu edinimlerin üzerine eklenir (Akdağ, 2014). Bir ilköğretim dersi olan sosyal bilgiler dersinin bir tanımı şöyledir: “Sosyal bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır” (Öztürk, 2012:4). Öğretim programının temel anlayışı olarak etkinlik temelli, öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı yaklaşım olarak görülmektedir. Programda yer alan bilgilerin, becerilerin ve değerlerin bireylere öğretiminin etkinlikler yoluyla kazandırılması hedef edinilmiştir. Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme aktif bir şekilde gerçekleştirildiğinde etkilidir (Doğanay, 2008). Aktif öğrenmenin temelleri yapılandırmacılığa dayanır. Yapılandırmacılık; bir bilme kuramı olduğundan dolayı, bilgiyi yapılandırma aşamasında birçok etken içerir (Açıkgöz, 2014). Yapılandırmacı

yaklaşım, bilginin öğretici tarafından öğrenene direkt olarak aktarılamayacağını, öğrenenin bilgiyi kendisi tarafından zihninde anlamlı ve etkili bir şekilde yeniden şekillendirmesi gerektiğini ileri sürer. Diğer bir ifadeyle, öğrencinin öğrenme süreci içerisinde aktif katılımına olanak sağlayan gelişimsel bir süreç olduğu belirtilmektedir (Çevik, Armağan, 2018). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenilmesi istenen var olan bilgilerden yola çıkarak yeni bilgilere ulaşabilen, üretebilen, araştırabilen, keşfedebilen, sorgulayabilen, eleştirebilen, analiz ve sentez yapabilme yeteneğine sahip bireyler ön planda yer almaktadır (Şentürk, 2010). Bireylere yaşamda yer alan belli konuları doğrudan öğretmek yerine, bireylere öncelikli olarak öğrenmeyi öğretmek gerekmektedir (Demirci, 2011). Öğrenmeyi öğrenme ise; öğrenilecek olan bilgiye ulaşabilme, yorumlayabilme, problem çözebilme, değerlendirme yapabilme, karar verme gibi becerileri kapsamaktadır (Demirci, 2011). Sosyal bilgiler öğretim programında bulunan etkinlikler öğrenciyi merkeze alan ve yaşam içerisinde seçilmiş konulardır. Ancak anlamlı öğrenmenin sağlanabilmesi için dersteki soyut kavramların somut nesnelerle ilişkilendirilerek anlamlandırılması gerekmektedir (Doğanay, 2008). Sosyal yapılandırmacılığın temsilcisi olan Vygotsky'ye göre, yaşamda nesneler ile insanların düşünceleri arasındaki bağ, insanların dildeki sembol ve işaretleri kullanmaları ile oluşmuştur. Yani nesnelerden çocuğa doğru, çocuktan da nesnelere doğru olan etkileşim insandan geçmektedir. Bu durum, bireysel ve sosyal yapı arasında oluşan bağlantılara bağlı olarak gelişen gelişimsel bir sürecin sonucudur (Arslan, 2007). Bağlam, toplumda kültürel bir varlık olarak yer alır. Bağlam konuların ilişkilendirilmesi ve toplum içindeki toplulukların yaşamlarında önem taşıdığı düşünülen insan faaliyetleriyle ilgilidir (Gilbert, Bulte ve Pilot, 2010). Öğretim programı ne öğretilmesi gerektiğini içerirken, öğretilecek konunun hayatın içinden olma zorunluluğu bağlam temelli öğretim yaklaşımının bir sonucudur (Bülbül, 2013). Literatürde bağlam temelli öğrenme yaklaşımı ile yapılan çalışmaların daha çok fen bilimleri, fizik ve kimya derslerinde yapıldığı tespit edilmiştir. Yine bağlam temelli öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde uygulanabilirliğinin incelenmesine yönelik çalışmaların az olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalar içerisinde bağlam temelli öğrenme yaklaşımının 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi insanlar yerler ve çevreler öğrenme alanında uygulanabilirliğinin incelenmesine yönelik çalışma bulunamamıştır.

1.2 Problem Cümlesi

İlkokul 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde ‘İnsanlar Yerler Çevreler’ öğrenme alanının öğretiminde kullanılan bağlam temelli öğrenme yaklaşımına yönelik hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumuna etkisi nedir?

1.2.1 Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri ise şöyledir:

- 1) Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubunun ön-test sonuçları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 2) Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubunun ön-test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 3) Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubunun ön-test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 4) Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubunu son test puanları ile uygulanmadığı kontrol grubunun son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 5) Deney grubunun başarı puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 6) Kontrol grubunun başarı puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Deney grubunun başarı puanları çalışma odası değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Kontrol grubunun başarı puanları çalışma odası değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

9. Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeğinden aldıkları öntest ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

10. Sosyal Bilgiler ders kitabı doğrultusunda uygulama yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğinden aldıkları öntest ve son test puanları arasında anlamlı fark bulunmakta mıdır?

11. Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeğinden aldıkları son test puanları ile kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

12. Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeğinden aldıkları ön test puanları ile kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

13. Deney grubunun tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

14. Deney grubunun tutumları çalışma odası değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3 Amaç

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde ‘İnsanlar Yerler Çevreler’ öğrenme alanının öğretiminde kullanılan bağlam temelli öğrenme yaklaşımına yönelik hazırlanmış olan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı olan tutumlarına etkisinin tespit edilmesidir.

1.4 Önem

Literatürde bağlam temelli öğrenme yaklaşımı ile ilgili şu çalışmalar yapılmıştır: Yıldırım (2015) “İlkokul 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde bağlam temelli öğrenme uygulamaları ” adlı yüksek lisans tezi İnci (2019) “Bağlam temelli öğrenme ortamı algısı, derse ilgi, derse katılım ve akademik güdülenme etkileşiminin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri başarısına etkisi ” adlı doktora tezi Kara (2016) “5. sınıf maddenin değişimi ünitesinde kullanılan bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin

bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri, akademik başarıları ve Fen’e yönelik tutumlarına etkisi” adlı doktora tezi Dinçer (2019) “Dijital hikaye temelli matematik öğretiminin ortaokul öğrencilerinin kavram öğrenmeleri üzerine etkileri ” adlı doktora tezi Ültay (2014) “İtme, momentum ve çarpışmalar konusuyla ilgili bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı açıklama destekli REACT stratejisine göre geliştirilen etkinliklerin etkisinin araştırılması ”adlı doktora tezi Tulum ,(2019) “Fen bilimleri dersi ışık konusuna yönelik geliştirilen bağlam temelli materyalin akademik başarı üzerine etkisi ” adlı yüksek lisans tezi Yiğit (2015) “12. sınıf öğrencilerinin hidrokarbon bileşikleri konusundaki kavramsal anlamalarına, bağlam temelli öğrenme yaklaşımının react stratejisine göre hazırlanmış materyallerin etkisi ” adlı yüksek lisans tezi Yolcu (2014) “Ortaöğretimde beslenmeye yönelik bilgilerin bağlam temelli öğrenme düzeyine etkisi ve uygulanma oranları ”adlı yüksek lisans tezi Ulusoy (2013) “Bağlam temelli öğrenme ile desteklenen bütünleştirici öğrenme modelinin öğrencilerin kimya öğretimine yönelik tutum, motivasyon ve başarılarına etkisi ” adlı yüksek lisans tezi Can (2017) “Farklı kavramsal değişim stratejileriyle zenginleştirilmiş bağlam temelli yaklaşımın madde ve özellikleri konusunun anlaşılmasına etkisi ” adlı yüksek lisans tezi Ceylan (2017) “Coğrafya eğitiminde 5E modeliyle uygulanan bağlam temelli öğretim yaklaşımının akademik başarıya etkisi ”adlı doktora tezi Bilgin (2015) “‘Maddenin yapısı ve özellikleri’ ünitesi kapsamında REACT stratejisine yönelik tasarlanan öğretim materyallerinin etkililiğinin değerlendirilmesi ” adlı doktora tezi Kasım (2019) “Üretim, dağıtım, tüketim öğrenme alanına yönelik React modeline göre hazırlanan rehber materyallerin etkililiğinin değerlendirilmesi ” adlı yüksek lisans tezi Demir (2019) “Yaşam temelli öğretimin ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin ağız ve diş hijyeni konusunda kavram öğrenmelerine, fen bilimlerine karşı tutumlarına ve motivasyonlarına etkisi ”adlı yüksek lisans tezi Şoltan (2019) “Blok tabanlı programlama dili ile bağlam temelli öğrenme ortamında oyun geliştiren öğrencilerin kodlama becerilerindeki gelişme düzeylerinin incelenmesi ”adlı yüksek lisans tezi Kumaş (2015) “Fizik öğretiminde REACT öğretim stratejisine dayalı olarak geliştirilen yenilikçi teknoloji destekli zenginleştirilmiş öğretmen rehber materyallerinin değerlendirilmesi ” doktora tezi Akdaş (2014) “İlköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi insan ve çevre ünitesinde yaşam temelli öğrenme modelini kullanmanın akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi ” Arıkan (2019) “Sosyal bilgiler dersinde REACT stratejisine dayalı etkinliklerin öğrencilerin akademik

başarılarına, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi” Gürkan (2016) “Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde kavramsal anlama becerilerinin geliştirilmesinde bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamaları: Bir durum çalışması” adlı yüksek lisans tez çalışması yapılmıştır.

Yapılan çalışmalara bakıldığında çoğunlukla fen bilimleri, fizik, kimya, matematik alanında yapıldığı sosyal bilgiler alanında ise az çalışma yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmada 7. sınıf sosyal bilgiler dersi “İnsanlar Yerler ve Çevreler” ünitesinde Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımı’nın öğrencilerin akademik başarı ve tutumu üzerindeki etkisini farklı yaş grubu ve farklı ünite üzerinde araştırılması nedeniyle alan yazına katkı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma ’da 7. Sınıf “İnsanlar Yerler ve Çevreler” ünitesinde bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Eğitim sistemi bireylerin bilgileri ezber yaparak öğrenmeleri yerine bireylerin öğrenme sürecine aktif katılım sağlamalarını hedeflemektedir. Bağlam temelli öğrenme modeli bu hedefe temel oluşturmaktadır. Bağlam temelli öğrenme modeli sayesinde öğrenciler bilimsel bilgileri ezberleyerek öğrenmek yerine, bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirerek öğrenmesini sağlamaktadır. Bağlama temelli öğrenme modeli, öğretim programlarının içeriklerini daha ilgi çekici ve daha eğlenceli hale getirerek öğrencilerin anlamalarını daha kolay hale getirmektedir. Öğrenme ortamlarında bağlam temelli öğrenme yaklaşımının kullanılmasının diğer bir önemli sebebi ise öğrencilere derste uygulama ve teori arasında bulunan ilişkiyi gösterebilmektir (Acar ve Yaman, 2011).

Bağlam temelli öğrenme modeline bir çok ülke ilgi göstermiş ve bağlam temelli öğrenme yaklaşımını kendi eğitim sistemlerine uyarlamışlardır (Acar ve Yaman, 2011).

1.5 Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şu şekildedir:

1. Deney ve Kontrol grupları arasında etkileşim yaşanmadığı,

2. Araştırmada araştırmacıdan bağımsız kontrol edilemeyen değişkenlerin gruplardaki öğrenciler üzerinde eşit derecede etki gösterdiği,
3. Uygulama aşamasında öğrencilerin araştırmacının sunduğu veri toplama araçları kapsamındaki soruları farkında olarak cevaplamış oldukları,
4. Araştırma sürecine öğrencilerin isteyerek katıldıkları varsayılmaktadır.

1.6 Sınırlılıklar

1. Araştırma uygulamaları 2021-2022 eğitim öğretim yılında bir devlet okulunun 7.sınıfları arasından seçilen öğrencilerden edinilmiş olan verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi “İnsanlar Yerler ve Çevreler ” öğrenme alanındaki konu ve kazanımlarla sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

1.7.1.Sosyal Bilgiler: “Sosyal bilgiler, hemen her yönden değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri birleştirerek kullanan bir öğretim programıdır”(Öztürk, 2012, s.5).

1.7.2.Bağlam Temelli Öğrenme: Bağlam temelli öğrenme yaklaşımı öğrenciye bilindik bağlamlar sunarak öğrencinin ön bilgileri ile yeni bilgileri arasında ilişki kurmasını sağlar (Ültay ve Çalık, 2011).

1.7.3. Akademik Başarı: Bireyin psikomotor gelişimi ve duyuşsal gelişimi haricinde meydana gelen davranış değişikliğidir (Ahmann, Glock, 1971; aktaran Erdoğan 2006, 97).

1.7.4. Öğrenme Alanı: “Öğrenme alanı, birbiri ile ilişkili bilgi, beceri ve değerlerin bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden disiplinler arası bir yapıdır. Ders kitabı yazarları, ünitelerin çerçevesini bu öğrenme alanlarına göre düzenlemeli ancak öğrenme alanlarının kapsam ve içeriğine uygun olarak her bir sınıf düzeyindeki ünitelere farklı bir ad vermelidir ” (Milli Eğitim Bakanlığı , 2018).

1.7.5. Yapılandırmacılık: Bireyin yaşamı boyunca meydana gelen yaşantılarını çevresiyle kurduğu etkileşim sürecinde anlamlandırma çabasıdır (Açıkgöz, 2014).



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde Bağlam Temelli Öğrenme yaklaşımının kuramsal çerçevesi incelenerek Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımının yapılandırmacılık içerisindeki yeri ve gelişimi hakkında bilgi verilmiştir.

2.1 Öğrenme

Günümüz şartlarında öğrenme sadece sınıfta gerçekleşmeyip, yaşamın her alanında gerçekleşmektedir. Günümüzde bilgi hızla değiştiği için öğrenilen bilgi zaman içerisinde güncelliğini yitirmekte ve önemini kaybetmektedir. Bundan dolayı, bireylerin bilgiyi sadece öğrenmeyip bilgiye doğru şekilde ulaşabilmesi ve ulaştığı bilgiyi doğru olarak kullanabilmesi gerekmektedir. Bu durumda öğrenmenin gerçekleşmesinde, öğrenen etkin rol oynamaktadır (Fer, 2011). Öğrenme, bireyin yaşantısında değişik uyarıcılarla girdiği etkileşim sonucunda gerçekleşir. Öğrenme bu etkileşim sonucu bireyde oluşan davranış değişikliğidir. Bu değişimlerin hedeflenen amaçlara yönelik olması çevre bulunan koşullarının bu duruma uygun düzenlenmesine bağlıdır. Çevre koşulları düzenlenirken öğrencinin bireysel özellikleri ve buna uygun koşulların sağlanmış olması gerekmektedir. Bireyin davranışlarının çoğu öğrenme sonucunda oluşmuş davranışlardır (Şahin, 2019). Eğitim istendik yönde öğrenmeleri kazandırabilmeyi amaçlar. Bu amacı gerçekleştirebilmek içinde hangi koşullarda öğrenmenin gerçekleşebileceğinin incelenmesi gerekir. Mevcut olan öğrenme kuramları öğrenmenin gerçekleşeceği koşulları ya da hangi koşullar altında öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini açıklamaktadır. Günümüzde öğrenmeyi açıklayan değişik birçok kuram bulunmaktadır (Ulusoy, 2015). Bunlardan biri olan ve kuramsal temelleri Lev Vygotsky, Jean Piaget ve John Dewey 'in görüşlerine dayanan oluşturmacılık (yapılandırmacılık) kavramı aslında insanın nasıl öğrendiğini araştıran bir teoridir (Taşpınar, 2020). Jean Piaget ve John Dewey yapılandırmacılığın ne içerdiğine dair kesin fikir geliştiren ilk önemli kişilerdir. Yapılandırmacılık, psikolojik, sosyolojik, felsefi ve eleştirel eğitim teorileri ile ayırım yapan disiplinler arası bir bakış açısına sahiptir (Ültanır, 2012). Yapılandırmacılık; bireyin içinde bulunduğu çevrenin geçmiş yaşantıları ile bağlantılı olarak anlamlandırılma sürecidir.

Dış dünyanın anlamlandırılması, öncelikle bireyin geçirdiği yaşantılarına ve kullandığı düşünme stratejilerine göre olmaktadır. Dış dünyayı ve bilgileri anlamlandırma çocuğun zihninde var olan bilgilerle yeni şema oluşturulmasıdır. Yapılandırmacılık bilginin anlamlandırılması ve keşfedilmesidir. Geleneksel anlayışın aksine bireyin süreçte aktif olmasıdır (Gökalp, 2019).

Yapılandırmacı yaklaşım geleneksel yaklaşımdan farklı olarak bireyin bilgiyi zihninde yapılandırmasına olanak sağlar. Geleneksel öğretim yöntemlerine alternatif olabilecek yapılandırmacı yaklaşım öğrenci merkezlidir. Yapılandırmacı yaklaşım da öğretmen bilgi aktarıcı olarak rol almaz. Öğretmen sınıfta öğrencilere tartışma ortamı sağlayarak öğrencilerin sahip olduğu ön bilgileri ile yeni öğrendiği kavramları doğru şekilde yapılandırmasına rehberlik eder (Kutluca, 2020). Geleneksel sınıf ortamından farklı olarak, yapılandırmacı sınıf ortamında öğrencilerin sosyal etkileşimlerine, açık uçlu sorularla fikirleri tartışmalarına ve bilgiyi farklı bağlamlarda yapılandırmalarına önem verilir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı; bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık olmak üzere bilginin nasıl yapılandırıldığını ve anlam oluşturduğunu açıklayan üç başlık altında incelenir (Kandır ve Türkoğlu, 2018).

2.2 Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacı yaklaşımda öğretim esnasında bilginin yapılandırılması öğretmenin zihninde var olan bilgiler ile yeni bilgiler arasında çelişki oluşturduğu ve öğrencilerin bu çelişkili duruma çözüm ürettikleri esnada olmaktadır. Bilişsel yapılandırmacılıkta önemli nokta zihindir (Akınoğlu, 2020). Piaget 'ye göre, zihin dinamik bir yapıya sahiptir. Bu yapı; bireyin deneyimlerinden, içinde bulunduğu kültürden, oluşan etkileşimden ve bireyin bu aşamada üstlenmiş olduğu rollerden etkilenebilmektedir (Yurdakul, 2020). Piaget, doğumdan ergenliğe kadar olan süreçte insanda bilişsel gelişimi mantıklı bir sıra ile ardışık bir yapı içinde açıklayan ilk bilim insanıdır. Piaget, oluşturduğu kuramını birbirini tamamlayan evreler şeklinde, insanın dil, eşya ve doğa ile girdiği iletişimini anlamlandırmaya çalışarak geliştirmiştir. (Yapıcı, 2019). Piaget'in bilişsel gelişim teorisinin dayandığı temel kavramlar şu şekildedir: Özümleme (assimilation), uyumsama (accomodation), dengeleme, şema (schema) ve organizasyondur. Bu kavramlar aşağıda açıklanmıştır.

Şema (scheme): Piaget'in anlaşılması en zor kavramlarından birisidir. Türkçe karşılık olarak, 'şema' terimi kullanılmaktadır. Piaget'e göre; insanlar, doğdukları andan itibaren çevrelerini anlamaya ve onunla etkileşime yönelik bir eğilim gösterirler. Birey çevresindeki nesneleri tanımak ve anlamak için şemaları kullanır. Bu şemalar, bilişsel yapılardır (Yapıcı ve Yapıcı, 2017). Bireyde yaşamın ilk dönemlerinde, doğuştan getirilen emme, yakalama gibi ilk şema ve reflekslerle dünyayı tanıma çabası içerisinde girdiği gözlenir. Ancak, başlangıçta daha basit olan şemalar geçirilen yaşantılar nedeniyle zamanla daha karmaşık şemalara dönüşür (Yöndem ve Taylı, 2019). Piaget'e göre birey bu karmaşık olan şemaları anlamlandırırken çevresi ile etkileşiminde ortaya çıkan durumları anlamlandırmaya çalışır

Özümleme: Şema teorisini oluşturan temel bileşenlerdendir. Birey karşılaştığı yeni bilgiyi, zihninde bulunan eski bilgileri yardımıyla mevcut bilişsel şemaları içine yerleştirir. Birey bu bilişsel yapıları ile tepkide bulunur (Dalgıç, 2012).

Uyumsama: Bireyin yeni şemalar oluşturarak ya da zihninde var olan şemalarda değişiklik yaparak yeniden şema oluşturması olarak tanımlanabilmektedir. Uyumsama süreci özümseme ile başlar ve zihindeki mevcut şema gerçek duruma uygunsa değişime ihtiyaç duyulmaz. Ancak şema mevcut duruma uygun değilse birey yeniden şema oluşturur (Dalgıç, 2012).

Örgütlenme: Örgütlenme bilgilerin zihinde sistemli yapılar şeklinde düzenlenmesidir. Bu yapılara düşünmenin temel taşlarından olan şema denilmektedir. Bu şemalar dünyayı algılama ve etkileşimde bulunma durumumuza göre basit veya karmaşık olabilmektedirler. Örgütlenme parça-bütün ilişkisi ile belirlendiğinden her zihinsel işlemin diğer tüm zihinsel işlemler ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Bu nedenle şemalar kendileri ve birbirleriyle ilişkili parçalardan oluşan bütünler olarak nitelendirilmektedir. Yeni şemalar oluşturuldukça davranışlarımızda karmaşılaşmaya başlar ve böylelikle çevreye daha kolay uyum sağlarız (Açıkgöz, 2014).

Dengeleme: Dengeleme Piaget'nin kuramında yer alan bir başka önemli süreçtir. Piaget'e göre zihinde eğer mükemmel uygu varsa gerçek duruma uyum sağlayabilir ve uyum özümleme varsa vardır. Dolayısıyla özümleme ve uygununun dengelenmesi zihinsel uyumu meydana getirir (Açıkgöz, 2014).

“Bilişsel kuram, öğrenmede öğrencinin öğrenmesini sağlamaya yönelik süreçleri düzenleme eğilimindedir. Bilişsel kuramın öğrenmeye ilişkin öngörülleri dikkatle incelendiğinde, öğrenmede algı, bellek, duyuş, hatırlama gibi içsel süreçleri dikkate alma, öğrenmeyi öğrencinin gelişimiyle ilişkilendirme, önceki öğrenilenlerin önemini vurgulama, öğrenme aşamalarını dikkate alma ve öğrencinin öğrenme hızına saygı gösterme gibi özellikler gösterdiği görülmektedir. Ayrıca, bilişsel öğrenme kuramı, öğrenme sürecinde bilgiyi önemsemektedir. Öğrenme çıktıları bilginin gücünü göstermektedir. Bilgi aynı zamanda yeni öğrenmelere yol açmaktadır” (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007 s: 506). Piaget’e göre bilginin doğasında şema, kavram ve yapı olmak üzere üç terim bulunur. Kavram terimi öğrenenin zihninde süreç içerisinde yavaş yavaş gelişir. Yapı ise bilgilerin ve fikirlerin organize edilmiş halidir (Akdaş, 2014).

Piaget için çocukları üst düzey düşünmeye bırakmak anlamsızdır. Çocukların okulda gördüğü kavramları edinmesinin tek yolu çocuğun zihninde doğru yapılar inşa ettirilmesidir. Böylece içselleştireceklerdir. Ancak uygun yapılar oluşturulduktan sonra daha yüksek seviyeli kavramlar gerçekten olabileceği anlamda kendiliğinden içsel olarak inşa edilmiş olacaktır. Piaget için öğretmen öğrenci ilişkisi bilgi açısından simetrik olmalıdır. Çünkü çocuk giderek geçerli olan doğru ve anlamlı yapılar inşa ederek daha yüksek seviyelere ilerler ve buda en iyi öğretmen öğrenciyle çalıştığında gerçekleşir (Fowler, 1994). Bilginin yapılandırılması önceki bilgi ile yeni bilgi arasındaki bağlantıları ve anlamları gösteren ve kişiden kişiye farklılaşan karmaşık süreçtir. Öğrenen yapılandığı anlamı kelime ya da cümle ile değil o bilgiye nasıl ulaştığını derinlemesine açıklamasıyla ifade eder. Bu süreçte öğrenenler birbirleriyle çalışmalarını paylaşırlar, bilişsel becerilerini kullanarak öğretmenleriyle birlikte çalışmalarını değerlendirirler. Öğretmen öğrencinin bilgiyi doğru şekilde anlamlandırması için açık ve net zihinsel modeller sunar ve öğrencinin zihinsel modeller yaratmasını kolaylaştırır (Erdem, 2001).

Piaget bilişsel gelişim kuramını oluştururken Kant’ın iç görü kavramından esinlenerek bilişsel gelişimin çevre ile girilen etkileşim ile zihinde ilerlediğini belirtmiştir. Piaget’e göre bilginin yapılandırılması bireysellikten toplumsallığa doğru olmaktadır (Yenilmez ve Çakmak, 2007). Öğrenme dışsal uyarıların bir sonucu olarak bireyin zihninde meydana gelir. Dış uyarı arasında fiziksel çevre, sosyal çevre ve diğer

bireylerle etkileşimler yer alır. Ancak öğrenme hala içsel ve bireysel düzeydedir. Bu görüşün altında bulunan sebep insanların öğrenmesine yardımcı olmak için önce kendilerinde var olan bilgiyi ortaya çıkartılır ve ardından da öğrencilere öğrenme ortamı tasarlanarak öğrencide bilişsel çatışma yaratılır ve daha iyi şemalar oluşturmalarına izin verilir (Sarnıkar, 2015). Yapılandırmacı görüşü savunanlardan bazıları bilgiyi bireylerin yapılandırıldığını savunurken bazıları da bilginin topluluklar tarafından yapılandırıldığını belirtmektedir. Bilginin birey tarafından yapılandırıldığını savunan bir diğer kuram ise radikal yapılandırmacılıktır.

2.3 Radikal Yapılandırmacılık

Ernst von Glasersfeld bilginin inşası ve yapılandırılmasında Piaget'ten esinlenmekle beraber konuya yeni bir nitelik kazandırmıştır. Ona göre bilgi gerçekliğin bilince yaptığı baskı sonucu oluşmaz. Birey duyu organları aracılığı ile aldığı izlenimlerinden oluşan düşüncelere sahiptir. Bu nedenle çevreye sağlanan uyum bilginin temelini oluşturmaktadır. Çevreye uyum sürecinde her birey öznel olarak inançlar oluşturur. Ancak bu inanışlar bireyin bilişi dışında var olan bir nesnel gerçeklik değildir (Aydın, 2007). Radikal yapılandırmacılık, bilginin birey tarafından aktif olarak yapılandırıldığını savunur. Biliş ise bireyin davranışlarını çevreye uyum sürecine adapte etmektedir ve birey davranışlarını organize ederek anlam oluşturmaktadır. Bilgi sosyal etkileşimlerle oluşan deneyimlere, konuşulan dile ve üzerinde ortak fikir oluşturulan anlama dayanır. Böylelikle bilgi sosyal etkileşime ve bundan kaynaklı dilin kullanımına, yansıtmacı soyutlama ve öz düzenlemeye bağlı olarak oluşur. Bireyin oluşturduğu anlam dışsal gerçeklikle uyummaz. Çünkü deneyimler bireyden bireye değiştiği için gerçeklik tek bir doğru görüşe dayanmaz. Radikal yapılandırmacılık için dışsal gerçeklik olgusu tartışmalıdır (Arslan 2007). Bu haliyle radikal yapılandırmacılık mantıksal açıdan aşağıdaki sonuçlara iletmektedir:

a-Ontolojik gerçeklik, yani kendinde olan şey bilinemez.

b-Bilgi, duyum olarak görünüşe aittir, çevreye uyum sağlamada işlevseldir.

c-Bireylerin öne sürdüğü görüşler kıyaslanarak hangisinin doğru olduğu belirlenemez. (Aydın, 2007:27).

Yapılandırmacılıkla ilgili başka bir görüş bilginin sosyal bağlama bağlı olduğunu ve karmaşık sosyal etkileşimler sonucu oluştuğunu kabul eden görüştür. Bu görüşe göre sosyal etkileşim bilginin gelişmesi için ön koşul olarak görülür (Sarnıkar, 2015). Bu görüşü savunan Vygotsky öğrenmede bireyselliğin öneminden daha çok toplumsallığın önemini savunduğu Sosyal Yapılandırmacılık kuramını geliştirmiştir.

2.4 Sosyal Yapılandırmacılık

Vygotsky'nın öncülük ettiği sosyal yapılandırmacılık kuramı, anlamın oluşturulmasında kültür ve bağlamın önemli olduğunu savunur. Sosyal yapılandırmacılık kuramına göre öğrenme ne sadece içsel bir süreç ne de sadece bireyin edilgen davranışlarının şekillenmiş halidir. Sosyal yapılandırmacı yaklaşımda bilgi herhangi bir şekilde objektifliği veya ölçülebilir gerçekliği yansıtmayan bireyin oluşturmuş olduğu inşadır. Bu bakımdan öğretim için belirli ve özel hedefler mevcut değildir. Öğrenme topluluğunu oluşturan üyelerin birlikte katılımıyla etkinlikler düzenlenir. Öğrenme grubu problemin ne olduğunu ve çözümlerin neler olabileceğini bir bütün olarak kendileri belirler (Atıcı, 2009). Bilişsel yapılandırmacılıkta öğrenme sürecinde bilgiyi sadece birey anlamlandırırken sosyal yapılandırmacılıkta bireyin yaşadığı toplumun özellikleriyle oluşan sosyal etkileşim öğrenme sürecini etkilemektedir. Sosyal çevre bireylere kavram, olgu, bilgi ve beceriler kazandırmaya yardımcı olur (Şahin, 2016). Vygotsky'nın sosyokültürel öğrenme kuramına göre öğrenmenin gerçekleşmesinde temel olan bilişsel gelişimde sosyal etkileşimin önemli bir yeri vardır. Vygotsky'ye göre bilişsel gelişim önce sosyal düzeyde insanlar arasında daha sonra bireyin kendisinde meydana gelmektedir. Birey, kültürü taşıyan bilgili akran ve yetişkinlerin olduğu bir sosyal ortamda öğrenir. Öğrenme için öncelikli önemli olan dil ve iletişimin kullanım şeklidir. Yazılı belgeler ve diğer kültürel araçlar öğrenmede destekleyici rol oynamaktadır (Olkun ve Uçar, 2009). Sosyal etkileşimden kaynaklı olarak bireyde bilginin inşasında zorunlu bir eğitim süreci olan bilişsel gelişim, toplumsal vasıfların kültürel araçlar ve işaretlerle bireye kazandırılmasıdır. Bilişsel gelişimde toplum ya da toplumsal araçlar içerisinde yer alan bilgi ve birikimin aktarılmasına olanak sağlayan işaretlerin olmadığı toplumda bilişsel gelişimde ilerleme sağlanılması düşünülemez (Karslı, 2018). Vygotsky bilişsel gelişim sürecini toplumsal kaynaklı etkileşime dayandırmaktadır. Bu ortam içerisinde birey bilişsel

süreç içerisinde yardım alarak ya da yardım almadan problem çözebileceği gelişim alanı içerisinde yer alır. Bu alan yakınsal gelişim alanı olarak isimlendirilir. Ayrıca Vygotsky bireyin çevre ile girdiği etkileşiminin öğrenmede başarıyı arttırdığını belirtmektedir (Kapanadze, 2019). Bireyin tek başına öğrenmelerinin farklı olarak çevre ile girdiği etkileşim ve çevreden aldığı yardım ile gerçekleşen öğrenme süreci yapı iskelesi kavramı ile açıklık kazanmaktadır. Bu kavram somut olarak bir bina inşasında kullanılan iskele görevine denk düşmektedir. Yani bilginin sadece bireyin bilişsel gelişiminin sonucu olarak değil, çevresel faktörlerin yardımlarıyla ilerlediğinin göstergesi olmuştur (Yıldırım, 2016). Vygotsky yakınsal gelişim alanı kavramının, çocuğun gelişim sürecinde rehberlik edilmesinde, toplumun ebeveynlere ve öğretmenlere yüklediği rolün önemli olduğunu belirtir. Toplumu oluşturan diğer insanların üstlenmiş olduğu rol ise dil ve sembolik sistemleri kültür aracılığı ile çocuklara aktarmaktadır. Bu durumda sosyal gelişim alanının oluşturulabilmesi için ortak bir kültür ve sosyal etkileşim gereklidir (Nicolopoulou, 2004 çev. Bağlı). Yakınsal gelişim alanı uygulama sürecinde öğretmen ve öğrenci arasındaki işbirliği ve çocuğun diğer öğrencilerle ilişkileri de önemlidir. Vygotsky başarılı öğrencileri az başarılı öğrencilere yardım etmek için görevlendirmeyi önermektedir. Başarılı öğrenciler grup arkadaşlarına anlatırken kendi bilişsel yapılarını ve biliş ötesi becerilerini geliştirebilirler (Koç ve Demirel, 2004). Vygotsky'nin yaklaşımını somutlaştırmak için, Öncü (2018) şöyle bir örnek vermektedir:

“Çocuk uzun süre uğraştığı bulmacayı çözemediğinde çabalamaktan vazgeçer. Bu çocuğun bulmacayı çözemeyeceği anlamına gelmez. Eğer çocuk güdülendirilerek ve bir yetişkin yardımıyla cesaretlendirilirse çocuk bulmacayı tamamlayabilir. Yine de çocuk bulmacayı tamamlayamazsa yardım eden yetişkinin ya da kendinden büyük bir çocuğun yönlendirmesi ve ipucu vermesiyle çocuğun parçayı bulması kolaylaşır ya da çocuk gerçekten bulmacayı tamamlar”.

Bireyin çevreden öğrenme sürecine paralel olarak etkin kullanılan işbirlikli öğrenme kavramı birey ve yakın çevresinin etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir öğrenme şeklidir. Burada işbirlikli öğrenme kavramı yakınsal gelişim alanı için tamamlayıcı olarak görülebilmektedir. Piaget'e göre öğrenme bireyin çevreden gelen uyarıcıları tek başına anlamlandırılmasıyla oluşmaktadır. Vygotsky ise öğrenmenin tek başına değil sosyal

etkileşim yoluyla mümkün olduğunu ifade etmektedir (Yıldırım, 2016). İşbirlikli öğrenme grup üyelerinin her birini daha güçlü hale getirmeyi amaçlamaktadır. Bireyler daha sonra bireysel olarak başarılı olabilmek için öncelikle grupla birlikte çalışırlar. Grup üyelerinin her birinin daha sonra güçlendirilmiş olabilmesi için üyeler kendilerine düşen görevi tamamlamaktan sorumlu olurlar. Grup üyeleri yüz yüze etkileşimle birbirlerini destekleyerek ve cesaretlendirerek çalışmaya teşvik ederler. Üyelerin yüz yüze etkileşimlerinin artmasıyla birbirlerine karşı sorumlu olma, birbirlerinin düşüncelerini etkileme, sosyal destek ve model olma da artar (Bay ve Çetin, 2012). Yakınsal gelişim alanında öğrenme çevreden alınan destekle oluşmaktadır. Çünkü çocuğun tek başına öğreneceği becerilerden akran ya da yetişkinlerle girdiği etkileşim sonucu edindiği beceri daha fazladır. Bu bakımdan Vygotsky'nın kuramındaki ana düşünce yakınsal gelişim alanı kavramıdır (Olkun ve Uçar, 2009).

Yakınsal gelişim alanı bireyden bireye değişebilmektedir. Eğitim var olan gelişim alanı ile potansiyel gelişim alanı arasında dengeyi sağlayabilmelidir. Çünkü öğretim var olan gelişim alanının üzerinde ve potansiyel gelişim alanından uzak ise öğrenme gerçekleşemeyebilecektir. Bu süreçte bireye sağlanan akran ya da yetişkin desteği aşama aşama geri çekilir. Böylelikle öğrenenin problem çözme aşamasında aldığı sorumluluk artmaya başlar. Dolayısıyla öğrenenler daha fazla öz düzenli ve bağımsız çalışmaya yönelirler (Tezci, 2002). Ergün ve Özsüer'e (2006) göre Çocuğun bilişsel gelişimi yetişkinler tarafından belirlenir. Yetişkinler tarafından belirlenen bu düzenleme zamanlama bireyin içsel düzenlemesine doğru yön alır. Vygotsky çocuğu öğrenme süreci içerisinde kültür ve kültür araçları ile etkileşim içerisinde bulunduğunu görmüştür. Bu süreçte yetişkinlerin ve daha yetkin akranları tarafından yakınsal gelişim alanı içerisinde çocuğa edilen yardıma vurgu yapmıştır. Vygotsky için birey yaşı ilerledikçe bireyselleşmektedir. Çocuğun akranı ve yetişkinlerle girdiği etkileşim onun bireyselleşme sürecini geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Atak, 2017).

“Vygotsky sistemini bir başka açıdan aktarmaya, aracıya dayalı öğretim (mediating instruction) olarak özetlemek de mümkündür. İnsanlar ve nesiller arasında aracılık ve aktarma yapan sisteme mediation denir. Dil, bunların başında gelir. Bu, Vygotsky 'de önceleri işaretler (signs) ve psikolojik âletler (psychological tools) olarak

anlaşılyordu. Ancak daha sonra sayma ve ölçülerle ilgili işaretler, hatırlama teknikleri, matematiksel işaretler, sanat çalışmaları, yazı, şemalar, diyagramlar, haritalar, bütün geleneksel ve alışılmış işaretler(halk oyunları, ağıtlar, giyim- kuşam...) bu sisteme alındı. ” (Ergün ve Özsüer,2006: 287). Dil iki nedenden dolayı var olmaktadır. Birinci olarak insanlar sembolik düşünce yeteneğine sahiptirler. Yani şeylerin diğer şeyleri temsil etmesine izin vererek gösterge bilimsel sistemler oluşturabilirler. İkinci olarak insanların doğuştan bağımlı sosyal varlıklar olmaları ve yaşamları boyunca birbirlerine bağlı olmalarıdır. İnsanlar arasında sosyal iletişim gereklidir. Bu yüzden dil insan için iletişimidir ve insan düşüncesinin merkezidir (Goodman, 1989). Dilin gelişimine yönelik konuşma süreci modeli geliştiren Vygotsky geliştirdiği konuşma süreci modelini sosyal konuşma, benmerkezci konuşma ve içsel konuşma olarak sıralamaktadır. Vygotsky’e göre konuşma sürecinde ilk aşama sosyal konuşmadır. Konuşmadaki amaç bebeklikten başlayarak çevreyle iletişim kurmaktır. Çocuk kendi ile konuşmaya diğer insanlarla konuştuğu gibi başlar. Vygotsky’e göre konuşma modelinde ikinci aşama olan benmerkezci konuşma, uzun zamanlı olmayıp belirli durumlarda ortaya çıkar. Konuşmada düşünceyi uygun şekilde ifade etmek için araçtır. Son evre ise içsel konuşma evresidir. İçsel konuşma geliştikçe dışsal konuşmaya nispeten daha az bağlantıdan oluşur. Seslendirme düzeyi gittikçe azalır ve semantik hale gelir. Semantik yapıyla da içsel konuşma kısalır ve gramatik söz dizimi azalır. Bu değişimle seslendirme düşünceden uzaklaşır ve içsel konuşmaya dönüşür (Erdener, 2009). İçselleştirme izlenen sosyal ortamdan bilginin edinilmesidir. Kişi kazandığı bilgiyi özümseyerek kullanır. Vygotsky içselleştirme kavramı ile sosyokültürel boyutta bilginin bireyin zihninde nasıl yapılandırıldığına yanıt aramaktadır (Koç, 2002). Vygotsky’ye göre dış dünya ve bireysel deneyim arasında aracı olan şey zihindir. Vygotsky zihni hiçbir zaman mantıksal bir hesabı ifade eden bir şey olarak düşünmedi. Zihin daha ziyade deneyime anlam bahşetme sürecini içerir. Vygotsky’nin konuyla ilgili görüşüne göre anlam oluşurken yalnızca dili değil aynı zamanda dilin kullanıldığı kültürel bağlamı kavramak gerekir. Zihin sadece büyüme ve içsel yolla gelişmez. Zihin dil ve kültür araçları haricinde devam eden sosyal etkileşime bağlı olarak da gelişir (Bruner, 1997). Vygotsky’ye göre içsel konuşma sosyal etkileşim sonucu oluşur. Onun için içsel konuşma bireylerarası konuşmanın öncüsü ya da zihinde yeniden üretilmesi demek değildir (Kargı, 2012). Bireyin doğuştan gelen kapasitelerinin açıklayıcı gücüne şüpheyle bakan Vygotsky bunun

yerine sosyal etkileşimin bilişsel gelişim için temel oluşturduğunu çünkü bu tür deneyimlerin sonraki meydana gelecek gelişmeler için gerekli olduğunu öne sürmektedir. Bununla birlikte Vygotsky, öğrenme ve akıl yürütme kapasitelerini büyük ölçüde sosyal deneyimlere dayandırıyor. İçinde yetişilen kültür ve dil bu kapasiteleri oluşturur ve şekillendirir. Çünkü kişinin sosyal çevresindeki araçlar (dil, gelenekler ve dogmalar) yeni bilgi ve deneyimlerin olduğu bir medya görevi gören araçlar olarak tanıtılır ve içselleştirilir. Buradaki önemli ayrım ise sosyal araçlar sadece eğitim içeriği sağlamakla kalmaz, düşüncüyü işlevsel olarak bir bütün halinde yeniden yapılandırır. İnsanların kullandığı kültürel araçların farklılığı göz önüne alındığında öğrenenlerden sadece bireysel seviyede farklı olmalarını beklenmemelidir aynı zamanda onların topluluklar olarak da farklı olduklarını düşünülmelidir (Lewis, 2018). Sosyal yapılandırmacılığın ilkelerinden hareketle toplumsal bağlama dayanan öğrenme modellerinden biri bağlam temelli öğrenme modelidir (Yakar, 2021).

2.5 Bağlam Temelli Öğrenme (Context Based Learning)

Günümüzde öğretim faaliyetlerinde köklü değişiklikler yapılmakta ve geçmiş öğretim faaliyetlerindeki tecrübelerden yararlanılarak geliştirilen kuramlar günümüz öğretim sürecine uyarlanmaktadır. Bunlardan biri olan ve temeli yapılandırmacı yaklaşıma dayanan bağlam temelli öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım birçok ülke araştırmacıları tarafından ilgiyle karşılanmış Amerika, İngiltere, Almanya gibi ülkeler bağlam temelli öğrenme yaklaşımını eğitim sistemlerine uyarlamışlardır (Acar ve Yaman, 2011). Ülkemizde, Yaşam temelli öğrenme 2006 yılında Gazi Üniversitesinde John K. Gilbert'in sunduğu bildiri ile geniş çalışma alanı bulmuştur. "Context – Based Learning" teriminin Türkçesini bulmak amacıyla İstanbul'da 2007 yılında I. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi yapılmıştır. Kongre katılımcıları ile Sözbilir ve arkadaşları tarafından terimin Türkçesinin Yaşam(Bağlam)Temelli Öğrenme Yaklaşımı olması kararlaştırılmıştır (Çam ve Köse, 2008). Bağlam temelli öğrenme modeli kimya konularını ve fen bilimlerindeki kavram ve teorilerin öğretimine yönelik geliştirilmiş olup günümüzde bilimsel konuların öğretiminde de kullanılmaktadır (Yakar, 2021). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımını İngiltere'deki York Üniversitesi eğitimcileri ortaya koymuştur. Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımının ortaya konulmasındaki sebepler;

- Bilim ve Teknolojide meydana gelen hızlı gelişmelerin müfredat konularını arttırması
- Müfredat konularının artması ile öğrencilerin soyut kavramlarla daha fazla karşılaşması
- Öğrencilerin fen derslerindeki motivasyonlarının azalması (Tulum, 2019).

Bu bir grup eğitimci gerçek hayattan hikâyeler yazmış ve hikâyeler günlük hayatla ilişkilendirerek Salters hikâyeleri adını vermişlerdir (Köroğlu, 2011). Araştırmalar kapsamında bağlam temelli öğrenme yaklaşımının tarihsel gelişiminin sırası şu şekildedir:

1. “İngiltere’de Slaters Chemitry (Salters)”.
2. “Almanya’da Chemie im Kontext (ChiK)”.
3. “Amerika’da Chemistry in Community (ChemCom) ve Chemistry in Context’ (CiC)”.
4. “Hollanda’da Chemistry in Practice (ChiP)”.
5. “İsrail’de, Industrial Chemistry’ (IC)” (Can, 2016:3).

Bu programlarda dersler bağlam temelli öğrenme yaklaşımına uygun şekilde işlenmektedir. Ülkelerin programlarında derslerin işleniş şeklinde farklılıklar bulunmaktadır (İlhan, 2010).

Bağlam öğrencilerin mevcut olan durum, duygu ve olayları günlük hayattan tanımlanmasını kolaylaştırarak birbirine bağlamaktadır (Yıldırım ve Gültekin, 2017). Bağlam temelli öğrenmenin birkaç anlamı olabilir. En genel anlamıyla sosyal ve kültürel çevre içerisinde yer alan öğrenci, öğretmen ve dersin işlendiği kurum olarak ifade edilebilir. Bu yaklaşımda öğrenciler için uygun bağlamanın seçilmesi önemlidir (Whitelegg ve Parry, 1999). De Jong (2006)’a göre yeterli bağlamların özellikleri şöyle olmalıdır: Bağlamlar iyi bilinmeli ve öğrencilerle (kızlar ve erkekler) ilgili olmalı, kavramlar öğrenciler için açık ve anlaşılır olmalıdır. Bağlam temelli öğrenme yaklaşımında kullanılan bağlamlar öğrencilerin dikkatini çekebilecek, güncel konulardan olmalı ve seçilen konular öğrencilerin seviyelerine uygun olmalıdır (Acar

ve Yaman, 2011). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımında hem bilim öğrenilerek öğrencilerin yaşamlarına yaklaştırılması hem de öğrencilerin ilgilerini çekebilecek bağlamların kullanılması öğrencilerin derse olan anlayışlarını geliştirmektedir (Pilot ve Bulte, 2006). Öğrenciler öğrendikleri bilgiler arasındaki bağlantıların nasıl oluşturacaklarını bilmeksizin öğrenmektedirler. Bu durumda öğrenciler öğrendikleri bilgilere nasıl anlam vereceklerine dair fikir edinememektedirler. Bu durum sınıflarda derslere düşük katılım oluşmasını ve daha sonra kullanılan materyallerin unutulmasına neden olabilmektedir (Gilbert, 2016). Öğrenilen bilgi bireyde anlamlandırıldığında yer edinmiş olur. Bilginin yapılanmasında ise içinde bulunan bağlamların etkisi bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin derse katılımı sağlandığında, bilginin niçin öğrenilmesi gerektiği açıklığa kavuşturulduğunda ve bilginin günlük hayatta nasıl kullanılabileceği anlatıldığında bilginin daha anlamlı hale geldiği vurgulanmıştır (Kabuklu ve Kurnaz, 2019). Öğrencilerin günlük yaşamda karşı karşıya kaldıkları olaylarla günlük haberler aracılığıyla güncel bilgi edinmeleri bireylerin derste öğrenilen konuların yaşamın içinde var olduğunun farkına varmalarının sağlanması eğitim öğretim faaliyetlerini daha verimli hale getirecektir (Şensoy ve Gökçe, 2017). Okulda öğretilen bilginin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi eğitimin verimini artırmaktadır. Yaşamın bir parçası olan teknolojiden yararlanarak televizyon ya da bilgisayardan sağlanan görsel bilgiler ile dergi ve gazeteden edilen yazılı bilgilerin öğretilenlerle ilgili olması program hedefleri bakımından önemlidir (Göçmençelebi ve Özkan, 2011). Öğretilen konunun yaşamla ilişkisi yokmuş gibi işlenmesi ise öğrencilerin bilgiyi olduğu gibi ezberleyip yaşamda uyarlayamamasına öğrencilerin okul bitince öğrendiklerine gerek olmadığını düşünmesine ve bilginin hayattan bağımsız şekilde öğrenilmesine neden olmaktadır. Bu durum öğrencilerin derse karşı ilgi ve beklentilerinin düşmesine yol açmaktadır (Ay, 2017). Bağlam temelli öğrenme öğrencilerin motivelerini ve öğrenme sürecinde kendilerini kontrol etme becerilerini geliştirmekte ve öğretmen ve öğrencilerin derse olan ilgilerinin artmasını sağlamaktadır (Köroğlu, 2011). Bağlamlar öğrencilerin derse olan dikkatini ve motivasyonunu arttırdığı için bağlam temelli öğrenme yaklaşımına göre öğrenme bağlamla gerçekleşmektedir. Öğrenilecek konu bireyin sosyal yaşamından çıkartılır ve ilgili olduğu alanlar ilişkilendirilerek bağlam kullanılır. Yine öğrenilecek konunun günlük hayatla ilişkilendirilerek anlatılması öğrencinin ilgisini konuya yöneltir. Böylelikle öğrencilerin “Bu konu ne işime yarayacak?” sorusuna yanıt bulmalarına

imkân sağlanır (Bilgin, 2019). Bağlam temelli öğrenme modelinde problem çözme, eğitim ortamı bilgi ve kavramlar ile günlük yaşam arasında ilişki kurulması üzerine odaklanılmıştır. Sosyal bilgiler dersinde gerçek hayat problemlerini ders ortamına aktarılması ve derslerde edebi ürünlerden olan hikâyelerden bazı konu ve kavramların öğretiminde yararlanılması ve güncel konuların sınıf ortamına getirilerek tartışılması bağlam temelli öğrenme modeline uygun özellikte olmaktadır (Yakar, 2021). 2005-2006 eğitim öğretim yılından günümüze öğretim programlarında, bireylerin bilgiyi anlamlandırmalarını daha kolay hale getirmek amacıyla uygulamaya alınan bağlam temelli öğrenme yaklaşımı ile dersler daha güncel ve eğlenceli hale getirilmiştir (Topuz ve Genç, 2013). Sosyal bilgiler öğretim programına bakıldığında çoğu kazanımın günlük hayatla ilişkili olduğu görülmektedir. Derslerde kullanılan öğrenme- öğrenme materyallerinin günlük yaşam içinden seçilen bağlamla ilişkilendirilmesi sosyal bilgiler öğretimi için önemlidir. Bu ilişkilendirme öğretim programında hedeflenen kazanımlara ulaşılmasını daha mümkün hale getirecektir (Akpınar ve Kasım, 2018). (Koç, 2013:19) bağlam temelli öğretimin ilkelerini şöyle sıralamıştır;

1. Ders günlük hayattan verilen örneklerle başlatılmalı
2. Öğretilcek kavramlar günlük hayatla ilişkilendirilerek sunulmalı
3. Uygulanan etkinlikler öğrencilerin günlük hayatta karşı karşıya kaldıkları sorunları derste öğrendikleri bilgilerle ilişkilendirecek özellikte olmalı
4. Öğrencilerin gündelik hayatta karşılaştıkları sorunlara derste öğrendikleri bilgiler ile çözüm bulabilmelerine imkân verilmeli
5. Bağlamlar öğrencinin yetiştiği çevreyle uyumlu olmalı
6. Bağlamlar öğrencilerin ilgisini ve motivasyonlarını arttırmalı

Bu ilkelerden hareketle bağlam temelli öğrenme yaklaşımı bireylerin öğrenmesini kolaylaştırmak amacıyla hayatın içinden ve çevreden örneklerle öğrenmeyi daha anlaşılır ve mümkün hale getirmektedir. Bu yaklaşımla öğrenilen konu, öğrenciler için hayatın içinden anlam bulduğundan dolayı daha ilginç ve dikkat çekici hal alır (Ceylan, 2017). Böylelikle bilgi somutlaştır ve kalıcı hale gelir. Öğrenilen konu günlük hayattan örnekler aracılığıyla ve uygun yöntemlerle öğrenilmiş olur (Ünal, 2016). Bağlam temelli öğretim süreci uygulanırken derslere ilk önce bağlamların sunumu ile başlanır, öğrencilere bağlamlar okutularak ya da görsel olarak sunulabilir. Öğrencilere

bağlamlar sunulurken öğrencilerin dikkatinin bağlam üzerine yoğunlaşmasına önem verilir. Önemli kavramların tartışılarak vurgulanması sağlanır. Bağlamlar verildikten sonra öğrencilerle bireysel ya da grup halinde birlikte bilimsel tartışmalar eşliğinde etkinlikler yapılabilir. Bağlam temelli öğretimde öğretmen günlük hayatla ilgili ödev verebilir (İlhan, Yılmaz, Dede, Sözbilir ve Yıldırım, 2017).

Öğretimde, bağlamların ve ilgili kavramların sunum sırası değişebilmekte ve bu nedenle de bağlamların işlevi de değişebilmektedir. Geleneksel bağlam temelli yaklaşımda bağlamlar kavramları takip eder. Modern bağlama dayalı yaklaşımda bağlamlar kavramlardan önce gelir. Çoğu yeni bağlama dayalı yaklaşımlarda, bağlamlar yalnızca kavramlardan önce gelmekle kalmaz aynı zamanda bu kavramların ardından başka bağlamlar gelebilir (De Jong, 2006:3).

Günümüzde ise önce bağlam verilip ardından kavram üzerine konuşulmaktadır (Bülbül ve Matthews, 2012). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımının genel olarak bilinen dört aşamalı model ve react stratejisi olmak üzere iki modeli vardır.

2.6 Dört Aşamalı Model

Bu model dört basamaktan oluşmaktadır.

Giriş Aşaması: Derse işlenen konu ile bağlantılı olacak şekilde içinde kavramlar bulunan hikâye ya da görsellerle başlanılır. Bu hikâye gerçek yaşamla ilişkilidir.

Model ve Planlama Aşaması: Öğrencilerin soru sorarak bildikleri ve hikâyeden ne anladıkları belirlenmeye çalışılır.

Geliştirme Aşaması: Derste verilen hikâyede geçen kavramlar konuyla ilişkilendirilir. Öğrencilerin öncesinde yaptıkları tartışmalar anlamlandırılır. Bu süreçte model yapma, deney, çalışma yaprakları ve etkinlikler yaptırılabilir.

İlişki Kurma Aşaması: Yapılan etkinlikler, olaylar ve kavramlar birbiriyle ilişkilendirilir. Yaşam içerisinde olaylarla ilişki kurulur. Öğretmen yanlış anlaşılan kavramlar hakkında varsa eksikliği giderir ve düzeltme yaparak kavramların anlaşılmasını sağlar (Ruşçuklu, 2017).

2.7 React Stratejisi

CORD “The Center of Occupational Research and Development, Mesleki Araştırma ve Geliştirme Merkezi” bağlamsal öğrenme yaklaşımı konusunda 1999 yılında proje geliştiren ve REACT stratejisinden bahseden ilk grup olmuştur. React kısaltması modelin aşamalarının İngilizce kelimelerinin baş harflerinin kısaltılmış halinde oluşturulmuştur. Bunlar şöyledir: “Relating (İlişkilendirme), Experiencing (Tecrübe Etme), Applying (Uygulama), Cooperating (İşbirliği), Transferring (Transfer Etme)” (Karamustafaoğlu, 2018). Bu aşamaları Gürel (2017) şöyle ifade etmiştir:

İlişkilendirme (Relating): Bu aşamada öğrencilerin dikkati günlük bir olay veya duruma(bağlam) çekilerek, bilgi(kavram) ya da var olan problemle ilişki kurulur. Bu ilişkilendirmede hikâyeler, gazete haberleri ve teknolojik aletler kullanılabilir.

Tecrübe Etme (Experiencing): Laboratuvarda yapılan etkinlikler, proje ya da problem durumlarını keşfederek buluş yoluyla öğrenme aşamasıdır.

Uygulama(Applying): Bu aşamada uygun bağlamlar kullanılarak kavramlar ve bilgiler öğrenilir. Öğrencilerin dikkatini çekebilecek, gerçekçi ve mantıklı olaylarla kavramların kullanılabileceği bir ortam oluşturulur.

İşbirliği(Cooperating): Bu aşamada öğrenciler grup ya da takım halinde verilmiş olan senaryolara çözüm bulmak veya araştırma yapmak amacıyla birbirleriyle bilgiyi paylaşma, savunma ve iletişim kurarak öğrenirler.

Transfer Etme (Transferring): Öğrenciler öğrendikleri yeni bilgileri bir içerikle ya da alışılmamış bir durumda kullanırlar.

2.8 Bağlam Temelli Yaklaşım Dayalı Öğretiminin Avantajları

Bağlam temelli yaklaşım kavram öğretiminde öğrencileri teşvik ederek başarılarının artmasına yardımcı olur. Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına yönelik yapılan etkinliklerle işlenen derslerin öğrencilerin ilgilerini arttırdığı düşünülür (Gürel, 2017). Etkinlik bilgileri tekrarlama amaçlı değil, bilgiyi keşfetmeye ve yeniden yapılandırmaya yönelik hazırlanmaktadır. Bu nedenle etkinlikte bilgiyi alma, işleme, önbilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirme, bilgiyi anlama, yapılandırma, uygulama

yapma gibi işlemler ile öğrencilerin dil, zihinsel ve fiziksel becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Etkinliklerle öğrencilerin bu becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır (Güneş, 2017). Buna göre bağlam temelli yaklaşıma dayalı geliştirilen etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkisi şöyle ifade edilmektedir:

-Bağlam temelli öğrenme yaklaşımı ile yapılan etkinliklerle öğrencilerin ilgilerinin artması sonucu öğrencilerde konuyu daha fazla araştırma isteği doğurabilir.

-Günlük hayatta karşılaşılabilecek sorunlara çözüm bulabilecek bireylerin yetişmesine katkı sağlayabilir.

-Bağlam temelli etkinlikler öğrencilerin sınıfta öğrendikleri ders ile günlük hayatta deneyimleri arasındaki bağı fark ederek dersin önemini ve değerini kavramalarına yardım eder.

-Bağlam temelli yaklaşımla yapılan etkinlikler öğretmen ve öğrencilere daha fazla özgürlük sağlar (Gürel, 2017).

2.9 Bağlam Temelli Öğrenmenin Zayıf Yönleri

Bu yaklaşım için uygun örnek bulmak kolay değildir. Tüm ders konularına uyarlamak ve çeşitli etkinliklerle zenginleştirmek zordur. Bu yaklaşıma ilişkin öğretmenlerin derste kullandıkları etkinliklerden deney yapma, drama yaptırma, performans ödevi, internet araştırması, gündemdeki güncel bilgileri kullanma gibi yeterlilikleri gerekli kılmaktadır (Karip ve Kömek, 2014).

2.10 Bağlam Temelli Öğrenmede Öğretmenin Dikkat Etmesi Gerekenler

Bu süreçte öğretmen süreci kontrol eder, ortamı düzenler ve öğrencilere rehberlik eder. Bunun dışında öğretmen ;

-Problemlere çözüm üretmeyi vurgular

-Öğrenmenin birçok ortamda gerçekleşmesini ister.

-Öğrencileri tek başına ya da birlikte çalışabilecek şekilde yönlendirir.

-Farklı ortamları (sokakta, okulda, ev) öğretim için düzenler.

-Öğrencilerin motivasyonunu artırır.

-Alternatif ölçme ve değerlendirme yapmaya özen gösterir (Çepni, Özmen ve Ayvaci, 2019).

Değirmenci (2009) çalışmasında yeni programla birlikte bağlam temelli öğretime uygun hazırlanan materyallerin uygulanması ile ilgili öğretmen görüşleri şöyle ifade etmiştir;

-Öğrencilerin derslerde kendilerinden bir şeyler katabiliyorlar.

-Öğrencilerin dikkatlerini toplamada etkili olmuştur.

-Öğrencilerin bilgileri günlük hayatla ilişkilendirerek sorgulamaya yöneltmiştir.

-Kavramları neden ve niçin soruları ile incelemeye başlamıştır.

Öğrenciler için ise bağlam temelli öğretimle yapılan dersler ile günlük hayatla karşılaştıkları olayları içselleştirerek daha kalıcı öğrendiklerini düşünülmektedir. Yapılan araştırmalarda bu yaklaşımla işlenen dersin öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu arttırdığı görülmüştür (Uzun, 2013). Kumaş (2015) çalışmasında değerlendirdiği araştırma sonuçlarına göre bağlam temelli öğretim yaklaşımının uygulandığı durumda öğrenci tutumlarını olumlu şekilde geliştirdiği, öğrencilerin derse karşı ilgi ve isteklerini arttırdığı ve öğrencilerin kavramsal anlamalarını olumlu şekilde geliştirdiği ve öğrencilere bireysel çalışmalarında rehberlik ettiği ifade edilebilir. Sonuç olarak bağlam temelli öğrenme yaklaşımı merkezine öğrenciyi alan öğrenme yaklaşımıdır. Süreç boyunca sadece öğretmenin değil öğrencilerin yaşamından da olabilecek durum ya da olayları kullanarak öğrencilerin aktif katılımını sağlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım öğrencilerin okul içinde ve dışında sorumluluk olarak öğrendiklerini hayatlarında uygulama fırsatı oluşturmaktadır (Yıldırım, 2015).

2.11 İlgili Araştırmalar

2.11.1.Bağlam Temelli Öğrenme ile İlgili Yapılmış Yurtiçi Çalışmalar

Çam (2008), “Biyoloji Derslerinde Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımının Etkileri” adlı çalışmasında yaşam(bağlam) temelli öğrenme yaklaşımına yönelik işlenen dersin öğrencilerin tutumuna ve bilimsel becerilerine etkisini incelenmeyi amaçlanmıştır.

Çalışmanın verileri ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle ve açık kapalı uçlu görüşme formunun kullanılmasıyla toplanmıştır. Çalışma karma yöntemle yapılmıştır. Çalışma 94 sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin öğrenme başarılarında, derse karşı tutumlarında ve bilişsel işlem becerilerinde olumlu yönde gelişme sağladığı görülmüştür.

Demircioğlu (2008), “Sınıf Öğretmeni Adaylarına Yönelik Maddenin Halleri Konusuyla İlgili Bağlam Temelli Materyal Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Araştırılması” adlı çalışmasında bağlam temelli öğrenme yaklaşımına uygun hazırlanan materyallerin değerlendirilmesi amaçlamıştır. Araştırma özel durum yaklaşımı ile yapılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları “kavram başarı testi”, “”klinik mülakat”, “yarı yapılandırılmış mülakat” ve tutum ölçeği’dir. Araştırmaya 35 1. sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre bağlam temelli öğrenme yaklaşımının anlamlı öğrenmeyi sağlayarak kalıcılığını arttırdığı görülmüştür.

Ünal (2008), “İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinin Yaşam Temelli Yaklaşımına Uygun Olarak Yürütülmesinin Madde-Isı Konusunun Öğrenilmesine Etkilerinin Araştırılması” adlı çalışmasında fen ve teknoloji dersinde madde ve ısı konusunun bağlam temelli öğrenme yöntemiyle işlenmesinin öğrenmeye etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan bağlam temelli öğretim materyallerinin öğrencilerde kavram sorularının öğretilmesinde deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülürken derse karşı tutumlarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Ayvacı (2010), “Fizik Öğretmenlerinin Bağlam Temelli Yaklaşım Hakkındaki Görüşlerini Belirlemek” adlı çalışmasında bağlam temelli öğretim yaklaşımı hakkında öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada gönüllü 20 fizik öğretmeniyle anket ve açık uçlu sorularla veri toplanmıştır. Araştırmada özel durum metodolojisi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuca göre öğretmenlerin bağlam temelli öğrenme yaklaşımı ile ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı görülmüştür.

Akdeniz ve Tekbıyık (2010), “Bağlam Temelli Ve Geleneksel Fizik Problemlerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmasında bağlam temelli öğrenmenin fizik problemlerinde etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi

karma yöntem ile desenlenmiştir. Çalışma 30 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda bağlam temelli öğrenme yaklaşımını geleneksel öğrenme yaklaşımına göre daha anlaşılır olduğu görülmüştür.

Sarı (2010), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Dünya Ve Evren Öğrenme Alanında Bağlama Dayalı Yaklaşımın Benimsendiği Bir Materyalin Geliştirilmesi” adlı çalışmada öğrencilerde anlamlı öğrenme gerçekleşme olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada yapılandırılmış mülakat, izleme testi ve tutum ölçeği kullanılması nedeniyle araştırmanın yöntemi hem nicel hem de nitel araştırmanın beraber kullanıldığı karma yöntemdir. Araştırma sonucunda bağlama dayalı öğrenmenin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu görülmüştür. Tutum ölçeği verileri sonucuna göre bağlam temelli öğrenme yöntemi öğrencilerin derse karşı tutumlarında değişiklik olmadığı görülürken yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür.

İlhan (2010), “Kimyasal Denge Konusunun Öğrenilmesinde Yaşam Temelli (Context Based) Öğretim Yaklaşımının Etkisi” adlı tez çalışmada yaşam temelli öğrenmenin kimya dersi üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma 104 11. Sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre yaşam temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin motivasyonlarını ve başarılarını arttırmada etkili olduğu görülmüştür.

Acar ve Yaman (2011), “Bağlam Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin İlgi ve Bilgi Düzeylerine Etkisi” adlı çalışmada mikroorganizmalar konusu öğretiminde bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin bilgileri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın yöntemi ön test son test kontrol gruplu deneme modelidir. Araştırma sonucunda deney grubu lehine ilgi ve başarı düzeylerinde anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Ültay ve Çalık (2011), “5E Modelini React Stratejisinden Ayırt Etmek: Asit Ve Bazlar Konusuna Örnek” adlı çalışmada Asit ve Bazlar konusunda 5E modeli ve react stratejisi arasındaki benzer yönlerin ve farklı yönlerin örneklendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda 5E modeli ve react stratejisi yapı bakımından benzerlik gösterse de birbirinden farklıdır.

Akpınar (2012), “Bağlam Temelli Yaklaşımla Yapılan Fizik Eğitiminde Kavramsal Değişim Metinlerinin Öğrenci Erişimine Etkisi” adlı tez çalışmasında kavramsal değişim metinlerine öğrenci başarısına klasik metinler kullanılarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın yöntemi karma yöntemdir. Araştırmanın sonucunda fizik dersi kuvvet ve hareket konusunda uygulanan bağlam temelli öğretim yöntemine göre ve 5E modeliyle hazırlanmış kavramsal değişim metinlerinin öğrenci başarısına anlamlı etkisi olduğu görülmüştür.

Hırça (2012), “Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımına Uygun Etkinliklerin Öğrencilerin Fizik Konularını Anlamasına ve Fizik Dersine Karşı Tutumuna Etkisi ” adlı çalışmasında fizik dersinde günlük hayatla ilgili bağlamlar kullanılarak öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Araştırma 39 lise öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmalar sonucunda bağlam temelli etkinliklerle fizik dersindeki kavramlar somut hale getirilmiş ve kavramların anlaşılması kolaylaşmıştır.

Kurnaz (2013), “Fizik Öğretmenlerinin Bağlam Temelli Fizik Problemleriyle ilgili Algılamalarının İncelenmesi” adlı çalışmasında bağlam temelli öğrenme yaklaşımı hakkında fizik öğretmenlerinin görüşlerini belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada 27 fizik öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin bağlam temelli yöntemi hakkında bilgileri olmadığı görülmüştür.

Ulusoy (2013), “Bağlam Temelli Öğrenme İle Desteklenen Bütünleştirici Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Kimya Öğretimine Yönelik Tutum, Motivasyon Ve Başarılarına Etkisi” adlı tez çalışmasında halojenler konusunun öğretiminde hazırlanan bağlam temelli etkinliklerin öğrencilerin derse karşı motivasyon, tutum ve başarısına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Çalışma 10. Sınıfta eğitim gören 10 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçları “motivasyon ölçeği, tutum ölçeği, başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme” formudur. Araştırmanın sonucuna göre bağlam temelli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin derse karşı olan tutum ve motivasyonlarını arttırdığı görülmüştür.

Uzun (2013), “Bağlam Temelli Yaklaşım Dayalı Genel Fizik-I Laboratuvar Dersinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Başarılarına, Bilimsel Süreç Becerilerine, Motivasyonlarına Ve Hatırlamalarına Etkisi ” adlı çalışmasında bağlam temelli öğretimin fizik-I laboratuvar dersinde öğretmen adaylarının başarılarına, beceri, hatırlama ve motivasyonları üzerine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi yarı deneysel yöntemdir. Araştırmaya fen bilgisi birinci sınıftan 53 öğretmen adayı katıldığı görülmüştür. Araştırmacı “bilimsel başarı testi, bilimsel süreç becerileri testi ve motivasyon ölçeği” ile veri toplamıştır. Ön test ve son test puanlarını karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda bağlam temelli öğretime göre işlenen dersin geleneksel yaşama göre işlenen derse göre öğretmen adaylarının bilimsel anlamda başarı, bilimsel süreç verileri ve motivasyonlarında artış olduğu görülmüştür.

Sadi (2013), “Kimyasal Değişimler Ünitesinin İşlenmesinde Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımının Etkileri” adlı çalışmasında 9. Sınıf öğrencilerinin kimyasal değişimler ünitesinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel ve nicel verilerden yararlandığı için karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin derse karşı motivasyonlarında anlamlı fark oluşmamıştır. Ancak olayları günlük hayata transfer etme konusunda deney grubu lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Topuz, Gençler, Bacanak ve Karamustafaoğlu (2013), “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Bağlam Temelli Öğretimle İlgili Görüşlerini Ve Uygulayabilme Düzeyleri ” adlı çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapan fen ve teknoloji öğretmenlerinin bağlam temelli öğrenme hakkındaki görüşlerini belirlenmesi ve uygulanabilme düzeylerinin belirlenmesi amaçlamıştır. Araştırma da nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bağlam temelli öğrenme yaklaşımına önem verdikleri ancak tam anlayamadıkları ortaya çıkmıştır.

Akdaş (2014), “İlköğretim Yedinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi İnsan ve Çevre Ünitesinde Yaşam Temelli Öğrenme Modelini Kullanmanın Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılık Üzerine Etkisi” adlı çalışmasında 7. Sınıf “insan ve çevre” ünitesinde yaşam temelli öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarına ve çevreye karşı olan düşünce ve davranışları üzerindeki etkisini araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi ön test- son test kontrol gruplu deneysel desendir. Araştırma 21

deney grubu ve 22 kontrol grubu olmak üzere toplamda 43 kişi ile yürütülmüştür. Veriler tutum ölçeği ve insan ve çevre başarı testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun kontrol grubuna göre akademik başarı, tutum ve bilginin kalıcılığında daha olumlu yönde gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ültay (2014), “İtme, Momentum Ve Çarpışmalar Konusuyla İlgili Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Açıklama Destekli REACT Stratejisine Göre Geliştirilen Etkinliklerin Etkisinin Araştırılması” adlı çalışmasında itme, momentum ve çarpışmalar konusunda react stratejisinin etkililiğinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi iki aşamalı karma yöntemdir. Kullanılan öğretim materyallerinin kavramların bellekte uzun süreli tutulmasını sağladığı ve olumlu gelişme gösterdiği görülmüştür.

Ültay ve Ültay (2014), “Bağlam Temelli Fizik Çalışmaları: Literatürdeki Çalışmaların İçerik Analiz ” adlı çalışmasında fizik alanında yapılmış literatür çalışmalarının içerik analiz yapmayı amaçlamışlardır. Çalışmada içerik analizi yapılmış ve 32 çalışma incelenmiş çalışma sonucunda çalışmaların çoğunda ilginç bağlamlar oluşturulmuştur. Anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesi için gerçek yaşama dayalı senaryolar hazırlanmıştır.

Çetin (2014), “Fizik Dersinde Bağlam Temelli Öğretim Sırasında Kullanılacak Günlük Konuların Belirlenmesi” adlı çalışmasında fizik dersinde kullanılan bağlam temelli günlük olayların sınıf seviyelerine ve öğrenci cinsiyetlerine göre sınıflandırılması amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Çalışma 94 dokuz, on, on birinci sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Öğrencilerden fizik konuları ile ilgili poster hazırlanması istenmiştir. Sınıf seviyelerine göre sınıflandırmalarda 9. Sınıf seviyesi öğrencilerin en çok gökyüzü ile ilgili, 10. Sınıf seviyesi öğrencilerin en çok “astronomi ve uzay” konuları ile ilgili poster hazırladıkları gözlemlenmiştir. Sınıf seviyelerinde cinsiyete göre yapılan sınıflandırmada ise 9. Sınıflar seviyesinde erkekler daha çok uçan cisimler konusunu seçmiştir, dalgalar konusunu ise kızlar daha fazla seçmiştir.

Gürkan (2015), “Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kavramsal Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Bağlamsal Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Disiplinlerarası Öğretim Uygulamaları: Bir Durum Çalışması” adlı doktora tezinde

sosyal bilgiler dersinde kavramsal anlama alt becerilerinin bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretimin olumlu ve olumsuz faktörlerin nedenlerinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi karma yöntemidir. Araştırma sonucunda bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretimin başarıyı arttırdığı ve kavramsal anlamayı kolaylaştırdığı görülmüştür.

Yiğit (2015), “12. Sınıf Öğrencilerinin Hidrokarbon Bileşikler Konusundaki Kavramsal Anlamalarına, Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımının React Stratejisine Göre Hazırlanmış Materyallerin Etkisi ” adlı çalışmada react stratejisine göre işlenen konunun kavramsal değişimlere etkisini incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi ön test son test tasarımlı basit deneysel yöntemidir. Araştırma 20 12. Sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Bağlam temelli öğrenme yöntemine göre hazırlanan materyallerin işlenen konularda kavramsal değişimlerin olumlu yönde geliştiği ve bu kavramların uzun süreli bellekte kaldığı görülmüştür.

Yıldırım (2015), “İlkokul 4. Sınıf fen Ve Teknoloji Dersinde Bağlam Temelli Öğrenme Uygulamaları” adlı çalışmada amacı fen ve teknoloji dersinde bağlam temelli öğrenmeye göre uygulanan etkinliklerin etkililiğini araştırılmasıdır. Araştırmanın yöntemi karma yöntemlerden iç içe karma yöntemidir. Çalışma 18 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda bağlam temelli öğrenme yaklaşımının REACT modelinin öğrencilerin akademik başarı, tutumları ve motivasyonları üzerinde olumlu etki yaptığı ancak öğrencilerin bilimsel tutumları üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı görülmüştür.

Ayvacı, Er ve Dilber (2016), “Bağlam Temelli Rehber Materyallerin Öğrencilerin Kavramsal Anlamaları Üzerine Etkisi: İletken ve Yalıtkan Maddeler” adlı çalışmada İletken ve yalıtkan maddeler konusu ile ilgili geliştirilen rehber materyallerin öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerine etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Uygulanan materyallerin öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerinde olumlu etki oluşturduğu görülmüştür.

Kara (2016), “5. Sınıf Maddenin Değişimi Ünitesinde Kullanılan Bağlam Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Bilgilerini Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeyleri, Akademik Başarıları ve Fen’e Yönelik Tutumlarına Etkisi ” adlı çalışmada bağlam

temelli öğrenmenin fen dersinde öğrencilerin edindikleri bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeylerine, akademik başarılarına ve Fen dersine yönelik tutumlarına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın yöntemi ön test - son test kontrol gruplu model olup yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 22 deneysel 22 kontrol grubu olmak üzere 44 kişiden oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının arttığı, bilgileri günlük hayatla ilişkilendirme düzeylerinde ve derse karşı tutumlarında olumlu yönde gelişme gösterdiği görülmüştür.

İlter (2017), “Farklı Okuma Yeteneklerindeki Öğrencilere Kelime Anlamlarının Öğretimi: Bağlam Temelli Öğretimin Okuduğunu Anlama Üzerinde Kontrollü Bir Değerlendirilmesi” adlı çalışmada kavram öğretiminin 7. Sınıf sosyal bilgiler dersinde bağlam temelli kavram öğretiminin öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma hem nitel hem de nicel yöntemin beraber kullanıldığı karma yöntemle yürütülmüştür. Çalışma sonucunda öğrencilerin okuma performanslarının geliştiği görülmüştür. Öğrencilerin bilinmeyen kavramların anlamlarını bağlam yoluyla çözdüğü görülmüştür.

Ay (2017), “Yaşam Temelli Fen Eğitiminin Öğrenci Başarısına Ve Çevre Bilinci Üzerine Etkisi ” adlı çalışmada yaşam temelli öğretim yönteminin 5. Sınıf öğrencilerinin başarıları, bilgilerin kalıcılığına ve çevre bilinci geliştirmesi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kullanılan yöntemin akademik başarıyı, çevre bilinci düzeyini arttırdığı ve bilginin kalıcılığını sağladığı görülmüştür.

Badeli (2017), “İlkokul 4. sınıf Saf Madde ve Karışım Konusunun Öğretiminde 5e Modeli İle Desteklenen Bağlam Temelli Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Kavramsal Anlamalarına, Fen’e Yönelik Tutumlarına Ve Bilgilerinin Kalıcılığına Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmada 5E modeliyle desteklenen bağlam temelli öğrenme yönteminin 4. sınıf saf madde ve karışım konusunun öğretiminde öğrencilerin kavramsal anlama, derse karşı tutum ve bilgilerinin kalıcılığına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma 43 4. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre 5e modeli ile birlikte uygulanan bağlam temelli öğrenme

modelinin öğrencilerde kavramsal anlamayı geliştirdiği ve Fen'e yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde etki yaptığı gözlenmiştir.

Ceylan (2017), “Coğrafya Eğitiminde 5E Modeliyle Uygulanan Bağlam Temelli Öğretim Yaklaşımının Akademik Başarıya Etkisi” başlıklı çalışmada bağlam temelli öğrenme yönteminin etkililiğini incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma metot kullanılmıştır. Araştırma 66 9. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda 5E modeliyle uygulandığı bağlam temelli öğretimin araştırmanın uygulandığı deney grubunda kontrol grubuna göre akademik başarıyı arttırdığı görülmüştür.

Keskin (2017), “Yaşam Temelli React Öğretim Stratejisinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısı ve Fen Okuryazarlığı Üzerine Etkisi” adlı çalışmada 6. sınıf öğrencileri üzerinde yaşam temelli react stratejisi ile gerçekleştirilen dersin öğrencilerin başarıları ve fen okuryazarlık düzeyleri üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi deneysel desenlerden tek grup ön test -son test deneysel yöntemidir. Araştırma 28 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda yaşam temelli öğrenme içerisindeki react stratejisinin öğrencilerin başarılarını arttırdığı görülmüş ayrıca fen okuryazarlıklarını geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin derslerden edindikleri daha kolay hatırladıkları ve gerçek hayatla bağdaştırdıkları görülmüştür.

Yeşilyurt (2017), “Yaşam Temelli Öğrenme Modeli İle Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerine Sağlıklı Beslenme Farkındalığının Kazandırılması” adlı çalışmasının amacı vücudumuzun bilmesini çözelim ünitesinin kazanımlarına yönelik beslenme farkındalığının kazandırılmasıdır. Araştırmada ön test son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ayrıca yönteme uygun konu anlatımı, etkinlikler, seminer yapılmıştır. Araştırma 21 5. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda yaşam temelli öğrenme modelinin öğrencilere, beslenme farkındalığı kazandırmada etkili olduğu görülmüştür.

Rusçuklu (2017), “Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımının 6. Sınıf Öğrencilerinin Maddenin Tanecikli Yapısı Ünitesinde Akademik Başarı Ve Kalıcılıklarına Etkisi” çalışmada 6. Sınıf öğrencilerinin “maddenin tanecikli yapısı” ünitesinde yaşam temelli öğretimin uygulanarak öğrenciler üzerindeki akademik başarı ve kalıcılıklarına

etkisini araştırılmıştır. Araştırmanın deseni ön test son test eşitlenmemiş kontrol gruplu desendir. Araştırma sonucuna göre yaşam temelli öğrenme yaklaşımının fen bilimleri dersinde öğrenciler üzerinde akademik başarı ve kalıcılık üzerinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Ayvacı ve Bilge (2018), “Ortaöğretim Öğrencilerinin Günlük Hayatta Karşılaştıkları Fen Problemlerine Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımı İle Çözüm Getirebilme Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin günlük hayatta karşılaştıkları olaylar ile alan bilgileri arasında ne kadar bağlam kurduklarının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeli ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda öğrencilerin biyoloji, kimya ve fizik derslerinde edindikleri bilgileri günlük yaşamla bağdaştıramadıkları ortaya çıkmıştır.

Ergün (2018), “4. Sınıf Basit Elektrik Devreleri Konusunun Öğretiminde Bağlam Temelli Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Fen’e Yönelik Tutumlarına, Başarılarına Ve Bilgilerinin Kalıcılığına Etkisi” adlı çalışmasında bağlam temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarıları ve hatırlama düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın veri toplama araçları tutum ölçeği ve başarı ve kalıcılık testidir. Çalışma 51 4. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda bağlam temelli öğrenme yönteminin 4. sınıf öğrencilerinin fen dersindeki akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığı üzerinde olumlu etki gösterdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin tutumlarında artış görülmüştür.

Ürek ve Dolu (2018), “Gaz Yasaları ile İlgili Geleneksel ve Bağlam Temelli Problemlerin Çözülebilme Durumuna Yönelik Bir Araştırma” adlı çalışmasında gaz yasalarıyla ilgili bağlam temelli ve geleneksel problemlerin çözümleme durumlarını araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin bağlam temelli problemlerin çözümünde daha iyi performans gösterdikleri görülmüştür.

Yıldırım (2018), “Bağlam Temelli Öyküleştirme Yöntemi İle Yapılan Öğretimin Fen Bilimleri Dersinde Başarı, Yaratıcılık Ve Tutumlara Etkisi” adlı çalışmasında bağlam temelli öğrenme yaklaşımıyla öyküleştirme yönteminin öğrencilerin derse karşı başarı, yaratıcılık ve tutumlarına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi

yarı deneysel yöntemdir. Araştırma 52 7. sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırma yapılan eğitimin eğlenceli ve faydalı olduğu öğrenmede kalıcılığı ve başarıyı arttıran bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapıcı (2018), “Bağlam Temelli Kavram Karikatürlerinin Asit-Baz Konusunun Öğretiminde Etkililiğinin İncelenmesi” adlı çalışmasında bağlam temelli öğrenme yaklaşımının 8. Sınıf öğrencilerindeki motivasyonu üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma yarı deneysel desenle yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 70 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucu yapılan uygulamanın öğrencilerin 5E modeliyle desteklenmiş bağlam temelli kavram karikatürlerinin uygulandığı deney grubunda günlük hayatla ilişki kurma başarıları ile motivasyonları üzerinde kontrol grubuna göre olumlu etkisi bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arıkan (2019), “Sosyal Bilgiler Dersinde REACT Stratejisine Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi ” adlı tez çalışmasının react stratejisine uygun hazırlanan materyallerin 5. sınıf “insanlar yerler ve çevreler” ünitesinde öğrencilerin başarılarına, derse karşı tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi ön test son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Çalışma 60 5. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda react stratejisini öğrenmeyi olumlu etkilediği ve Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilirliğinin yüksek olduğu görülmüştür.

Güney (2019), “Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımı İle Destekli Çevre Eğitiminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencileri Üzerinde Çevreye Yönelik Tutum Ve Davranışlarını Etkisi” adlı çalışmasında yaşam temelli öğrenme yaklaşımı ile desteklenen çevre eğitiminin öğrencilerin çevreye yönelik tutum ve davranışlarına yönelik etkilerinin araştırılmasıdır. Araştırmanın yöntemi yarı deneysel yöntem, ön test son test kontrol gruplu deneysel desendir. Araştırma sonucunda yaşam temelli destekli yapılan çevre eğitiminin öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını, davranışlarını ve başarı düzeylerini olumlu yönde geliştirdiği görülmüştür.

Demir (2019), “Yaşam Temelli Öğretimin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Ağız ve Diş Hijyeni Konusunda Kavram Öğrenmelerine, Fen Bilimlerine Karşı Tutumlarına

ve Motivasyonlarına Etkisi” adlı çalışmasının amacı yaşam temelli öğretimin öğrencilerin ağız ve diş hijyeni konusunda kavram öğrenmelerine ve derse karşı tutumları ve motivasyonlarına etkisinin araştırılmasıdır. Araştırmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma 28 deney grubu 22 kontrol grubu toplamda 50 kişi ile yürütülmüştür. Araştırmanın veri toplama araçları olarak kavram testleri, tutum ve motivasyon ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaşam temelli öğrenmenin öğrencilerin kavram öğrenmelerinde, fen bilimlerine karşı tutumlarında ve motivasyonlarında olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı gözlemlenmiştir.

İnci (2019), “Bağlam Temelli Öğrenme Ortamı Algısı, Derse İlgisi, Derse Katılım ve Akademik Güdülenme Etkileşiminin Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimlerine Başarısına Etkisi” adlı çalışmasının amacı bağlam temelli öğretimin yapısal eşitlik modeliyle ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde bağlam temelli öğrenme ortamının algısı, derse ilgi durumu, derse katılım ve akademik güdülenme üzerindeki etkilerinin araştırılmasıdır. Araştırmanın yöntemi nicel yöntemlerden deneysel yöntemdir. Araştırmanın sonucunda bağlam temelli öğrenme ortamının öğrencilerin derse katılım, derse ilgilerini ve akademik başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Obay ve Çelik (2019), “İlköğretim Matematik Öğretmen Adayları Bağlam Temelli Öğrenme Hakkında Ne Düşünüyor? Nitel Bir Araştırma” adlı çalışmasında ilköğretim matematik öğretmen adaylarının bağlam temelli öğrenme yaklaşımı hakkındaki düşüncelerinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim çalışması kullanılmıştır. Çalışma 12 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilişsel ve duyuşsal anlamda pozitif bir yaklaşımda bulundukları görülmüştür.

Karagölge, Ceyhun ve Arıcı (2019), “Bağlam Temelli Öğretimin Yeşil Kimya ve Sürdürülebilirlik Algıları Üzerine Etkisi” adlı çalışmasında bağlam temelli öğretimin kimya dersinde öğrenciler üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ön test son test 40 soruluk 4’lü likert uygulanmıştır. Çalışmanın öğrencilerin ilgisini çektiği ve yeşil kimya bilgilerini geliştirdiği görülmüştür.

Karlı (2019), “Yaşam Temelli Öğrenme Yönteminin 8. Sınıf Ses Ünitesinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumuna Etkisi” adlı çalışmasında yaşam

temelli öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada veriler akademik başarı testi, tutum ölçeği yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda yaşam temelli öğrenme yöntemi ile eğitim verilen grupların akademik başarılarında bir farklılık bulunmazken öğrencilerin dersleri daha eğlenceli ve zevkli geçirdikleri ve derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür.

Kasım (2019), “Üretim, Dağıtım, Tüketim Öğrenme Alanına Yönelik REACT Modeline Göre Hazırlanan Rehber Materyallerin Etkililiğinin Değerlendirilmesi” adlı tez çalışmasında react modelinin etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın yöntemi yarı deneysel yöntemdir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre geliştirilen materyallerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirdiği görülmüştür. Öğrencilerin derse karşı ilgi ve katılımının arttığı görülmüştür.

Kara ve Çelikler (2019), “5. Sınıf Maddenin Değişimi Ünitesinde Bağlam Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Başarılarına Etkisi” adlı çalışmasında maddenin değişimi ünitesinde 5. Sınıf öğrencileri üzerinde bağlam temelli öğrenme yaklaşımının etkisi incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın yöntemi yarı deneysel yöntemdir. Araştırma 44 5. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda bağlam temelli öğrenmenin öğrenciler için faydalı olduğu görülmüştür.

Kabuklu ve Kurnaz (2019), “Fen Eğitimi Alanında Türkiye’de Yapılmış Bağlam Temelli Öğretim Konulu Çalışmaların Tematik İncelenmesi” adlı çalışmasında Türkiye’de fen eğitimi alanında bağlam temelli öğrenme öğretim yöntemi ile yapılan tezleri tematik açıdan incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma doküman incelemesi yöntemiyle yapılmıştır. Çalışma sonucunda çok fazla doktora tezi yazılmadığı çalışmaların belirli illerde yoğunlaştığı görülmüştür. Yöntem olarak daha çok deneysel yöntemin kullanıldığı ve veri toplama çeşitliliğini fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bağlam temelli öğrenme yaklaşımı sonucu derse karşı olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür.

Kuloğlu (2019), “Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımının 6. Sınıf Öğrencilerinin Maddenin Tanecikli Yapısı Konusundaki Başarılarına Ve Motivasyonlarına Etkisi” adlı tez çalışması ile öğrencilerin gerçek yaşamdan konular ile fen bilimleri arasındaki

bağın fark edilmesini sağlamak amaçlanmıştır. Çalışma yarı deneysel yöntem kullanılarak yapılmıştır. Çalışmada deney ve kontrol grubuna akademik başarı testi ve motivasyon ölçeği uygulanmıştır. Çalışma sonucunda gruplar arasında akademik başarı açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak motivasyon bakımından olumlu yönde artış olduğu gözlemlenmiştir.

Tulum (2019), “Fen Bilimleri Dersi Işık Konusuna Yönelik Geliştirilen Bağlam Temelli Materyalin Akademik Başarı Üzerine Etkisi” adlı çalışmasında fen bilimleri dersinde “Işık ve Ses” ünitesinde “ışık” konusuna yönelik materyal geliştirilmesi ve geliştirilen bağlam temelli materyallerinin 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada deney ve kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışma deney grubunda 17, kontrol grubunda 18 olmak üzere toplamda otuz beş öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada otuz sorudan oluşan “Işık Başarı Testi” deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda uygulanan bağlam temelli öğrenme yaklaşımının kontrol grubunda uygulanan yöntemle göre öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür.

Tağ (2019), “Maddenin Yapısı ve özellikleri Ünitesinin İşlenmesinde Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımının Etkisi” adlı tez çalışmasında 7. Sınıf fen bilimleri “maddenin yapısı ve özellikleri” ünitesinde uygulanan yaşam temelli öğrenme yaklaşımının öğrenciler üzerindeki başarı, tutum ve motivasyonuna etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma 70 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışmanın verileri fen bilimleri başarı testi, tutum ölçeği, motivasyon ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan edinilen sonucuna göre bağlam temelli öğrenme yaklaşımının çalışmaya katılan öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı fark gösterdiğini ancak tutum ve motivasyonları üstünde anlamlı fark bulunamadığı görülmüştür.

Kaya (2020), “11. Sınıf Öğrencilerine 'Sindirim Sistemi' Konusunun REACT Stratejisi İle Öğretimi” adlı tez çalışmasında öğrencilerin sindirim sistemi konusundaki başarılarına, derse karşı tutum ve davranışlarına etkisini incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi yarı deneysel yöntemdir. Araştırma 50 11. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi, yarı

yapılandırılmış görüşme formu ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin başarılarının arttığı ve derse karşı tutum ve motivasyonlarının da olumlu yönde geliştiği görülmüştür.

Derman ve Ergün (2020), “4. Sınıf Basit Elektrik Devreleri Konusunun Öğretiminde Güncel Bağlam Temelli Öğretim Yönteminin Kullanımının Öğrencilerin Kullanımının Öğrencilerin Fen’e Yönelik Tutumlarına, Başarılarına ve Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi” adlı çalışmasında bağlam temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarı, tutum ve bilgilerin kalıcılığı üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin başarı, tutum ve bilgilerinin kalıcılığında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Yanmaz (2021), “Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımına Göre Geliştirilen Rehber Materyallerin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Kavramsal Anlamaları Üzerine Etkisi: (Aynalar ve ışığın soğurulması örneği)” adlı tezinde bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma 37 öğrenciyle yürütülmüştür. Bu rehber materyallerin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirdiği ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı görülmüştür.

2.11.1 Bağlam Temelli Öğrenme ile İlgili Yapılmış Yurtdışı Çalışmalar

Ramsden (1997), “How Does A Context-Based Approach Influence Understanding of Key Chemical Ideas At 16+?” adlı çalışmasında bağlam temelli öğrenme yaklaşımının kimya dersinde öğrenciler üzerindeki etkisini geleneksel yaklaşıma göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışmanın verileri hazırlanan yapılandırılmış teşhis sorularıyla toplanmıştır. Araştırmada bağlam temelli öğrenme yaklaşımının geleneksel davranışçı yaklaşıma göre daha faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Wu (2003), “Linking The Microscopic View of Chemistry to Real-Life Experiences: Intertextuality in a high-School Science Classroom” adlı çalışmasında kimya öğretimindeki kimyasal temsillerin anlamlarını gerçek yaşam deneyimlerine

bağlayarak öğrencilerin nasıl ilişki kurduğunun araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma verileri 7 hafta boyunca çoklu veri kaynakları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrenmeyi günlük yaşamla ilişkilendirdiği görülmüştür.

Park ve Lee (2004), “Analyzing Cognitive And Non-Cognitive Factors Involved in The Process of Physics Problem-Solving in An Everyday Context” adlı çalışmasında bağlam kullanılarak günlük hayat problemlerinin çözümünde bilişsel ve ya bilişsel olmayan faktörleri belirlemek amacıyla 93 lise öğrencisi ile 36 fizik öğretmeniyle çalışılmıştır. Araştırmada bağlam temelli öğrenme yaklaşımına göre ve geleneksel yaklaşıma göre testler hazırlanmıştır. Çalışmada iki testte de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ancak öğrencilerin bağlam temelli öğrenme yöntemi ile işledikleri dersleri daha anlaşılır ve ilginç bulduğu görülmüştür.

Glaser ve Carson (2005), “Chemistry is in The News: Taxonomy Of Authentic News Media-Based Learning Activities ”adlı çalışmasında kimya dersi ile ilgili haberlerin günlük yaşamla ilişkilendirilme durumlarını tespit amacıyla öğrencilerin portfolyo dosyalarını incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada kimya ile ilgili güncel haberler, etkinlikler ve öğrencilerin geliştirdiği portfolyolar kullanılmıştır. Öğrencilerin yaptığı portfolyo akran değerlendirmesiyle ile değerlendirilmiştir. Daha sonra haber portfolyolari sınıflar arası akran değerlendirmesine tabi tutulmuştur. En son ise geliştirilen portfolyoların uluslararası akran değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bağlam temelli öğrenme yaklaşımı ile geliştirdikleri portfolyolar aracılığı ile günlük hayatla bağlantı kurmalarının daha kolay olduğu görülmüştür.

Finkelstein (2005), “Learning Physics in Context: A Study of Student Learning About Electricity and Magnetism.” adlı çalışmasında fizik dersinde elektrik ve manyetizma konusunun bağlam temelli öğrenme yaklaşımıyla işlenmesinin öğrenciler üzerindeki etkisini araştırılması amaçlanmıştır. Çalışma karma yöntemle yürütülmüştür. Bağlam temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin derse olan ilgi ve tutumunu arttırdığı görülmüştür.

Bulte, Wesrbroek, jong ve Pilot (2006), “A Research Approach to Designing Chemistry Education using Authentic Practices as Contexts” adlı çalışmasında bağlam

temelli öğrenme yaklaşımına göre geliştirilen kimya eğitimini tasarlamaya yönelik bir araştırma çalışması yapılması amaçlanmıştır. Çalışma gelişimsel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda etkinliklerin öğrencileri motive ettiğini öğretim dizisini daha yeterli hale getirdiği görülmüştür.

Eilks ve Markic (2006), “Cooperative And Context-Based Learning on Electrochemical Cells In Lower Secondary Science Lessons - A Project of Participatory Action Research” adlı çalışmasında Fen bilgisi dersinde bağlama dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri görüşmeler, test ve açık uçlu sorular yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrenciyi aktif kılan ve uygulanabilecek bir yaklaşım olduğu görülmüştür.

Schwartz (2006), “Contextualized Chemistry Education: The American Experience” adlı çalışmasında Amerika'daki bağlama dayalı kimya eğitimini araştırmayı amaçlamıştır. Kimya metinleri bağlama dayalı yöntemlerle işlenmiştir. Araştırmada merkezi vaka çalışması yapılmıştır. Bağlam temelli öğrenmenin öğrenciler için daha anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ng ve Nguyen (2006), “Investigating The Integration of Everyday Phenomena and Practical Work in Physics Teaching In Vietnamese High Schools” adlı çalışmasında Vietnam'daki fizik öğretmenlerinin uyguladıkları bağlama dayalı yaklaşımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri anket aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu günlük hayatla ilgili bağlamları kullanmanın öğrencilerin fizik kavramlarını anlamalarını kolaylaştırdığını belirtilmektedir. Ayrıca öğrencilerin fizik dersine karşı daha motive olmasını sağlamaktadır.

Parchman, Grasel, Baer ve Demuth (2006), “Chemie im Kontext: A Symbiotic Implementation of a Context-Based Teaching and Learning Approach” adlı çalışmasında bağlam temelli öğrenme yaklaşımının bir projesi olan “Chemie im Kontext (Chik)’in” incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma Almanya’da bir ortaokulda kimya öğretiminde uygulanmıştır. Araştırmanın verileri açık uçlu sorular ve mülakat aracılığıyla toplanmıştır. Uygulama sonucunda öğretmenlerin öğretilerini daha bağlama dayalı ve öğrenci odaklı geliştirmelerine olanak sağlamıştır.

Benett, Lubben ve Hogarth (2007), “Bringing Science to Life: A Synthesis of The Research Evidence on The Effects of Context Based and Sts Approaches to Science Teaching”adlı çalışmasında bağlama dayalı fen-teknoloji-toplum (STS) yaklaşımının fen öğretimi üzerindeki etkilerini incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma meta analiz yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmada sekiz farklı ülkeden 17 çalışma incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilime karşı tutumlarında olumlu gelişme olduğu görülmüştür. Çalışmada cinsiyet de dikkate alınmış olup derse tutum bakımında kız ve erkeklerde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Donna (2007), “Teacher Beliefs And Constraints in Implementing a Context-Based Approach in Chemistry” adlı çalışmasında on iki tecrübeli öğretmenle bağlam temelli öğrenme yaklaşımına yönelik yapılan görüşmeleri analiz etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada öğretmenlere mülakat uygulanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin bağlam temelli öğrenme yaklaşımının nasıl uygulanacağı konusunda bilgili oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin kimya dersinin bağlam temelli öğrenme yaklaşımı ile daha anlamlı hale geldiğine inandıkları görülmüştür. Öğretmenler karşılaştıkları zorlukların ise ebeveyn ve öğrencilerin değişime direnç göstermeleri olduklarını belirtmişlerdir.

Boström (2008), “Narratives As Tools In Designing The School Chemistry Curriculum Interchange” adlı çalışmasında hikâyeler aracılığıyla soyut kimyayı daha anlamlı hale getirmeyi amaçlamışlardır. Kimya dersindeki soyut kavramları anlamlı hale getirmek için hikâyeleri kullanarak öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapmıştır. Öğrencilerle mülakat yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda hikâyelerin soyut konuyu anlamalarını kolaylaştırdığı görülmüştür. Bu yöntemin kimya öğretimi için etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

King, Bellocchi ve Ritchie (2008), “Making Connections: Learning and Teaching Chemistry In Context” adlı çalışmasında bağlam temelli öğrenme yöntemi ile kavram ve kimya öğretiminin öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkisini incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öğrencilere mülakat uygulanmıştır. Öğrenciler bağlamlarla gerçek dünya arasında bağlantı kurarak incelenen bağlamları ilginç buldukları görülmüştür. Ayrıca çalışma öğrencilerin motivelerini arttırmıştır.

Choi ve Johnson (2010), “The Effect of Context-Based Video Instruction on Learning And Motivation in Online Courses” adlı çalışmasında Bağlam Temelli öğrenme yaklaşımıyla video tabanlı öğretimin çevrimiçi derslerde öğrenme ve motivasyon üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada uygulamanın öğrencilerin dersi anlama ve motivasyonlarını etkileyip etkilemedikleri incelenmiştir. Araştırmanın verileri anket ve likert tipi ölçekle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda bağlam temelli öğrenme yaklaşımıyla video tabanlı öğretiminin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı ve daha kalıcı olduğu görülmüştür.

Overton ve Bradley (2010), “Internationalisation of The Chemistry Curriculum: Two Problem-Based Learning Activities for Undergraduate Chemists” adlı çalışmasında kimya müfredatını bağlam kullanarak probleme dayalı şekilde etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkisini incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacı gözlem yapmış ve likert tipi ölçek aracılığıyla veri toplamıştır. Araştırma sonucunda etkinliklerin, öğrencileri çalışmaya yönelik olumlu tutum geliştirmeye yönelttiği görülmüştür.

Overton ve Potter (2011), “Investigating Students’ Success in Solving and Attitudes Towards Context-Rich Open-Ended Problems in Chemistry” adlı çalışmasında öğrencilerin kimya dersinde bağlam açısından zengin açık uçlu problemleri çözmedeki başarılarını ve derse karşı tutumlarını araştırılması amaçlanmıştır. Çalışma verileri açık uçlu sorular ve tutum anketi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda 200’den fazla lise öğrencisi ile yapılan çalışma sonrası bağlamla zenginleştirilmiş açık uçlu soruların öğrencilerin tutumlarında ve başarılarında olumlu değişiklik meydana getirdiği görülmüştür.

Perkins (2011), “Impact of STS (Context-Based Type of Teaching) in Comparison With a Textbook Approach on Attitudes and Achievement in Community College Chemistry Classrooms” adlı çalışmasında STS’nin (Bağlam Tabanlı Öğretim Türü) Kimya dersinde öğrencilerin tutum ve başarılarına etkisini ve bağlam temelli öğretim yönteminin etkisinin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel ve nicel yöntemin beraber yürütüldüğü karma yöntem kullanılmıştır. Uygulama sonrasında kadınların derse karşı tutumunun erkeklere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Bağlam temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı görülmüştür.

King (2012), “New Perspectives on Context-Based Chemistry Education: Using a Dialectical Sociocultural Approach to View Teaching and Learning” adlı çalışmasında Kimya alanındaki bağlam temelli yaklaşımları tartışarak öğrencilerin bağlama dayalı kimya eğitiminin gerçek dünyayla birleştirerek öğrencilerin kimya dersine karşı ilgi ve motivasyonunu arttırmayı amaçlamaktadır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu arttırdığı bazı durumlarda kavramsal anlayışlarını geliştirdiği görülmüştür. Ancak Bağlam temelli öğrenme yaklaşımının çok fazla kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Rayner (2012), “Reflections on Context-Based Science Teaching: A Case Study of Physics for Students of Physiotherapy ”adlı çalışmasında bağlam temelli öğrenme yöntemiyle işlenen fizik dersindeki öğrenci performanslarının incelenmesi amaçlanmıştır. Vaka çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre bağlam temelli öğrenme yöntemiyle işlenen dersin öğrencilerin başarı ve motivelerinin arttığı görülmüştür.

Broman ve Parcman (2014), “Analysing Task Design and Students’ Responses To Context-Based Problems Through Different Analytical Frameworks” adlı çalışmasında farklı bağlamlardaki kimya problemlerini çözerken öğrencilerin kimyasal kavramları uygulamaları çalışmasında bağlam temelli öğretim uygulamalarının öğrencileri öğrendikleri ve öğrenmesi gerekenlerle günlük hayatta karşılaştıkları sorunlar arasında bağlantıları aramaya yönelmekte olup gelecekteki bağlam temelli problemlerin analizi için uygun çerçevenin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma hem nitel hem nicel veriler kullanıldığı karma yöntemle yapılmıştır. Araştırma 236 lise öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda belirlenen çerçevenin öğrencilerin stratejilerini belirlemek için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu yaklaşımın üst düzey düşünmeyi geliştirdiği görülmüştür.

Majid ve Rohati (2018), “The Effect of Context-Based Chemistry Learning on Student Achievement and Attitude” adlı çalışmasında bağlam temelli öğretim yaklaşımı ile gerçekleştirilen kimya öğretiminde bağlam temelli öğretim yaklaşımının öğrencilerin dersteki başarı ve tutumu üzerine etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada bağlam temelli öğrenme yöntemine göre geliştirilen asit- baz etkinliklerinin öğrencilerin derse karşı tutum ve başarıları üzerinde olumlu etki oluşturduğu görülmüştür.

Dolfing, Prins, Bute ve Pilot (2021) “Strategies To Support Professional Development Regarding Sense-Making In Context-Based Science Curricula” adlı araştırmasında bağlam temelli öğrenme yaklaşımı ile işlenen fen müfredatının üç yeni yönünün (sınıfta bağlam oluşturma, yeni öğretim rolünün yerine getirilmesi ve yeni içeriği üretmek) öğretiminde öğretmenlerin anlamlandırma süreçlerinin özümseme, uyum, hoşgörü ve uzaklaşma kategorileri altında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel iç durum analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bağlam temelli kimya müfredatını başarılı bir şekilde özümstedikleri ve uyum sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, veri toplama araçlarına, örneklem grubuna ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve derse karşı tutumu üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada deneysel modellerden ön test- son test kontrol gruplu gerçek deneme modeli kullanılmıştır. Ön-test son-test kontrol gruplu gerçek deneme modelinde, çalışmada bir deney grubu bir de kontrol grubu yer almaktadır. Bunlar diğer değişkenler bakımından eşitlenmiş sayılmaktadır (Karasar, 1999). Araştırmada üzerinde uygulama yapılan grup deney grubu iken, deney grubu ile karşılaştırma yapılması için üzerinde uygulama yapılmayan grup kontrol grubudur (Ekiz, 2020). Bu model, grup katılımcılarından oluşan grupların ikisine de ön-test son-test uygulama işleminin yapıldığı bir çalışma modelidir. Bu modelde her iki katılımcı grup içinde yer alan bireylerin ön-test ve son-test sonuçlarında meydana gelen değişimler karşılaştırılmaktadır (Robson, çev. 2017). Araştırmada bağlam temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile uygulama yapılmayan kontrol grubunu oluşturan bireylerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları ve derse karşı olan tutumları arasındaki farkı belirlemek için ön-test son-test kontrol gruplu gerçek deneme modeli kullanılmıştır. Bu desene göre belirlenen gruplara ilk olarak öntest uygulanır. Daha sonra deney grubu olarak belirlenen katılımcılar üzerinde uygulama yapılır. Uygulama süreci sona erdikten sonra gruplara son test uygulanır (Baştürk, 2014). Bu araştırmada deneysel modellerden ön test- son test kontrol gruplu gerçek deneme modelinin kullanılmasının nedenleri:

-Desende her iki gruba uygulanan ön testlerin, iki grubun benzerlik derecelerinin belirlenmesine olanak sağlaması,

-Bu desende, ölçümlerin aynı denekler üzerinde yapılması ve deneysel koşulların farklı olduğu durumlardan elde edilen ölçümlerin çoğu deneyde yüksek ilişki

sağlaması ve bu nedenle bu desenle yapılan çalışmalarda hata oranı daha az olmakla birlikte istatistiksel güç olarak daha yüksek olması,

- Ayrıca çalışma modelinin daha az katılımcıya olanak tanınması olarak ifade edilebilir (Karasar, 2009).

Tablo 3.1.1 Araştırma modeli

Gruplar	Ön test	Uygulama	Son test
Deney	+	+	+
Kontrol	+	-	+

Bu desene uygun şekilde değişkenlerin birbiriyle olan ilişki düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada bağımlı değişkenler öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumlarıdır. Çalışmanın bağımsız değişkeni ise bağlam temelli öğrenme yaklaşımı olarak belirlenmiştir.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Osmaniye ilinde bir devlet okulunda öğrenim gören 7. Sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Çalışmada amaçsal örnekleme yöntemi içerisinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme yönteminde araştırma hedefine yönelik olarak evrende var olan birçok durumdan tipik olan durumun seçilmesidir. Yani tipik durum örnekleme sıradan, normal bir durumun seçilmesi olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2014). Araştırmaya deney grubunda yirmi beş, kontrol grubunda yirmi dört olmak üzere toplam 49 öğrenci katılım sağlamıştır. Deney grubunda yer alan yirmi beş öğrenciden 12'si kız öğrenci iken 13'ü ise erkek öğrencidir. Kontrol grubunu oluşturan yirmi dört öğrencinin de 11'ini kız öğrenciler oluştururken 13'ünü de erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 3.1.2 Öğrencilerin demografik özellikleri

Özellikler	Sayı	
Cinsiyet	Kontrol Grubu Sayı	Deney Grubu Sayı
Kız	11	12
Erkek	13	13
Yaş		
12	4	6
13	20	18
14	0	1
Çalışma Odası		
Var	20	21
Yok	4	4
Kardeş Sayısı		
1	2	0
2	6	3
3	13	9
4	3	5
5	0	2
6 +	0	3
Anne Eğitim Durumu		
Okuryazar Değil	0	0
İlkokul	3	9
Ortaokul	9	4
Lise	11	6
Üniversite	1	6
Baba Eğitim Durumu		
Okuryazar değil	0	0
İlkokul	2	10
Ortaokul	5	1
Lise	8	7
Üniversite	9	7
Anne Mesleği		
Ev Hanımı	22	24
Memur	2	1
Baba Mesleği		
Esnaf	6	0
Memur	12	5
Serbest Meslek	6	7
Diğer	0	13

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak 7. Sınıf İnsan ve Çevre Ünitesine yönelik başarı testi ve Sosyal Bilgiler Dersi tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel doğrultusunda 7. Sınıf “İnsan ve Çevre Ünitesi”

başarı testi ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği uygulama süreci öncesinde öntest olarak uygulanmıştır.

3.3.1 İnsanlar Yerler ve Çevreler Ünitesi Başarı Testi

Sosyal Bilgiler Dersi 7.Sınıf “İnsanlar Yerler ve Çevreler ” Ünitesi kapsamında öğrencilerin akademik başarısını ölçmek amacıyla başarı testi geliştirilmiştir. Nicel araştırmalarda veya eğitimde uygulanan başarı testleri genellikle bireylerin bilişsel alan kazanımlarını ölçmek için geliştirilip kullanılırlar(Sönmez ve Alacapınar, 2019).

7. Sınıf Sosyal Bilgiler “İnsanlar Yerler ve Çevreler” ünitesine yönelik hazırlanan başarı testi 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımlar ve 7.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı doğrultusunda hazırlanmıştır. Testin kapsam geçerliliğinin tespiti ve testin incelenmesi için üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü ve pilot uygulama sonrası madde analizleri sonucu teste son hali verilmiştir. Çalışmada kullanılan testin pilot uygulaması 2020-2021 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Osmaniye il merkezinde bulunan üç ortaokulda öğrenimine devam eden 175 sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır.

7. Sınıf öğrencileri İnsanlar Yerler ve Çevreler ünitesi henüz işlemedikleri için pilot uygulama üniteyi daha önce işlemiş olan sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Testin ilk hali dört seçenekli otuz beş çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır.

Tablo 3.1.3 İnsan ve çevre ünitesi pilot uygulama kazanım ve soru dağılımları

Kazanımlar	Soru Numarası
SB.7.3.1. “Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur”	1, 2,3, 4, 5,6, 7,8,32 33
SB.7.3.2. “Türkiye’de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye’nin demografik özelliklerini yorumlar”.	9,10,11, 12,13,14,15, 30, 34, 35
SB.7.3.3. “Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır”	16,17, 18, 19, 20, 21, 22, 31
SB.7.3.4. “Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir”.	23,24,25,26 27,28,29

Pilot uygulama sonrasında edinilen verilerin madde analizleri yapılmıştır. Madde analizi sonucu sekiz soru testten çıkartılmıştır. Test yirmi yedi sorudan oluşarak son halini almıştır.

Tablo 3.1.4 Başarı testi madde güçlük ve ayırt edicilik analiz sonuçları

Soru No	Madde Güçlük (p_j)	Madde Ayırt Edicilik (r_{jx})
1	0,31	-0,14
2	0,67	0,4
3	0,31	0,34
4	0,39	0,37
5	0,54	0,4
6	0,34	0,2
7	0,60	0,66
8	0,42	0,17
9	0,44	0,6
10	0,68	0,6
11	0,50	0,51
12	0,54	0,29
13	0,63	0,26
14	0,38	0,46
15	0,23	- 0,09
16	0,59	0,49
17	0,38	0,46
18	0,41	0,57
19	0,49	0,66
20	0,62	0,57
21	0,56	0,57
22	0,49	0,66
23	0,43	0,57
24	0,47	0,77
25	0,59	0,63
26	0,43	0,69
27	0,25	0,03
28	0,39	0,37
29	0,33	0,60
30	0,38	0,69
31	0,54	0,51
32	0,46	0,54
33	0,43	0,49
34	0,54	0,69
35	0,67	-0,14

Testin madde analizi sonucuna göre sekiz madde testten çıkarılmıştır. Madde analizi her bir maddenin ve öğrenci cevapları doğrultusunda bütün testin değerlendirildiği süreçtir. Madde analizi değerlendirme sürecinde eksik veya yanlış maddeler elenerek kullanılacak maddeler belirlenir. Madde ayırt ediciliği ise öğrencilerin ayırt etme yeterliliğini ölçmek amacıyla maddelerin test edilmesi ve öğrencilerin konuya ne kadar hâkim olduklarının belirlenmesidir (Ocak, 2019). Testin Cronbach Alfa değeri .64 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa katsayısı, $0 < \alpha < 0.40$ ise güvenilir değildir, $0.40 < \alpha < 0.60$ ise düşük güvenilirliktedir, $0.60 < \alpha < 0.80$ ise oldukça güvenilirdir, $0.80 < \alpha < 1.00$ ise yüksek güvenilirliktedir (Yıldız ve Uzunsakal, 2018).

Tablo 3.1.5 İnsan ve çevre ünitesi başarı testi kazanım ve soru dağılımları

Soru No	Kazanımlar
SB.7.3.1. “Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur”.	1, 2, 3, 4, 5, 26
SB.7.3.2. “Türkiye’de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye’nin demografik özelliklerini yorumlar”.	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 25, 27
SB.7.3.3. “Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır”.	13, 14, 15, 16, 17, 18
SB.7.3.4. “Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir”.	19, 20, 21, 22, 23, 24

3.3.2 Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

Araştırmada 7. Sınıf öğrencilerin derse karşı olan tutumlarını belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak Kadioğlu (2007) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği izin alarak uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmasını Kadioğlu (2007) şu şekilde açıklamıştır. Ölçek ilk olarak 20 madde olarak oluşturulmuş ve ilköğretim 4. sınıfta öğrenim gören 214 öğrenciye uygulanmıştır. Daha sonra ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve madde analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda on maddenin ölçekten çıkartılması kararlaştırılmıştır. Kalan maddeler üzerinde faktör analizi yapılmış ve öz değeri “1” in üzerinde tek faktör çıktığı görülmüştür. Faktörün öz değeri 4. 574 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri. 82 olarak tespit edilmiştir. Yapılan madde analizi sonuçlarına

göre madde toplamı, kalan ve ayırt edicilik değerlerinin ,001 puan olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa değeri .86'dır.

3.3.3 Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımı Ders Planları ve Etkinlikler

Bağlam Temelli Öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan etkinliklerin geliştirilmesinde “İnsanlar Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı kazanımları incelenmiştir. Ders Planları ve Etkinliklerin geliştirilme sürecinde üç alan uzmanının görüşü alınmıştır. Bu doğrultuda ders planı ve etkinliklere son hali verilmiştir.

3.4 Verilerin Analizi

Araştırmada veriler SPSS 23 programı analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken ilk olarak grupların normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Verilerin normallik düzeyini belirlemede kullanılan yöntemlerden biri çarpıklık katsayısıdır. Çarpıklık katsayısı -1.5 ile +1.5 arasında yer alıyorsa verilerin dağılımının normal olduğu şeklinde yorumlanabilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırmada deney grubunun verisinin çarpıklık değeri 1,053 basıklık değeri ,942 olarak bulunmuştur. Bu bilgi elde edilen verinin normal dağılımdan önemli ölçüde sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesine ve uygulama sonrasına ait verileri arasındaki anlamlılık düzeyini belirlemek için ilişkisiz gruplar t testi kullanılmıştır. Grupların uygulama öncesi ve uygulama sonrası kendi içlerindeki verilerinin anlamlılık düzeyini belirlemek için ilişkili gruplar t testi kullanılmıştır.

4. BULGULAR

4.1 Birinci alt probleme ait bulgular:

Araştırmanın birinci alt probleminde bağlam temelli öğrenme yaklaşımına yönelik hazırlanmış olan etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile kullanılmadığı kontrol grubunun ön-test sonuçları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 4.1 Birinci alt probleme ilişkin bağımsız gruplar t testi sonucu

Grup	N	$\bar{X}$	S	Df	T	P
Deney Grubu	25	9,48	3,2161	47	1,906	,063
Kontrol Grubu	24	11,50	4,15985			

Grupların öntest başarı puanlarını karşılaştırmak için yapılan bağımsız gruplar t testine bakıldığında p değeri 0,05'ten büyüktür, $t(47)=1,906$, $p<,063$. Buna göre deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı testi ön test puanları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir.

4.2 İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde bağlam temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubunun öntest son test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 4.2 İkinci alt probleme ilişkin deney grubu bağımlı gruplar t testi sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
Ön test	25	9,48	3,21	24	3,26	,003
Son test	25	12,32	4,02			

Uygulama yapılan deney grubunun uygulama yapılmadan önceki öntest puanı ile uygulama yapıldıktan sonraki son test puanlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan bağımlı gruplar t testine bakıldığında p değeri 0,05'ten küçüktür, $t(24)=3,26$, $p<,003$. Buna göre deney grubu öğrencilerinin ön test puanı ile son test puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Uygulama öncesi öğrencilerin puan

ortalaması 9,48 iken uygulama sonrasında öğrencilerin puan ortalaması 12,32 ye yükselmiştir.

4.3 Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi öntest başarı puanı ile son test başarı puanı arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 4.3 Üçüncü alt probleme ilişkin kontrol grubu bağımlı gruplar t testi sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Ön test	24	11,50	4,15	23	1,372	,183
Son test	24	10,00	3,84			

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test son test başarı puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımlı gruplar t testi sonucuna bakıldığında p değeri 0,05'ten büyüktür, $t(23)=1,372$, $p>,183$. Buna göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test - son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

4.4 Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde bağlam temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubunun son test puanları ile uygulanmadığı kontrol grubunun son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 4.3 Dördüncü alt probleme ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Df	t	P
Deney Grubu	25	12,32	4,02	47	2,06	,045
Kontrol Grubu	24	10,00	3,84			

Deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puanı ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarının karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testi sonucuna göre p değeri 0,05'ten küçüktür, $t(47)=2,06$ $p<,045$. Buna göre deney grubu

son test puanı ile kontrol grubu son test puanı arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

4.5 Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde deney grubunda yer alan öğrencilerin test başarı puanlarının cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Tablo 4.4 Deney grubu öğrencilerinin başarı puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumunu gösteren t testi sonucu

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Kız	12	13,58	3,84	23	1,55	,135
Erkek	13	11,55	3,97			

Örnekleme yer alan deney grubu öğrencilerin başarı puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan t testi sonucuna bakıldığında p değerinin 0,05'ten büyüktür, $t(23) = 1,55$ $p > 0,135$. Buna göre öğrenci başarılarının cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği görülmektedir.

4.6 Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın altıncı alt probleminde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Tablo 4.5 Kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanının cinsiyete göre farklılaşma durumuna ilişkin t testi sonucu

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Kız	11	7,90	2,66	22	2,78	,011
Erkek	13	11,76	3,87			

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t testi bakıldığında göre p değeri 0,05'ten küçüktür, $t(22) = 2,78$ $p < 0,011$. Bu durumda kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puanlarında cinsiyete göre farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık erkek öğrenciler lehine olmaktadır (Kız $\bar{X}$: 7,90; Erkek $\bar{X}$: 11,76).

4.7 Yedinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın yedinci alt probleminde deney grubunda yer alan öğrencilerin başarı puanlarının çalışma odasına sahip olup olmama durumuna göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Tablo 4.6 Öğrencilerin başarı puanının çalışma odası değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonucu

Çalışma Odası	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Var	21	11,47	3,70	23	2,69	,013
Yok	4	16,75	2,67			

Deney grubunda yer alan öğrencilerin başarı puanlarının çalışma odasına sahip olup olmama değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t testine göre p değeri 0,05'ten küçüktür, $t(23)=2,69$ $p<,013$. Buna göre örnekleme yer alan öğrencilerin başarı puanı çalışma odası değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

4.8 Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın sekizinci alt probleminde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı puanlarının çalışma odasına sahip olup olmama durumuna göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Tablo 4.7 Kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanlarının çalışma odası değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonucu

Çalışma Odası	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Var	20	9,16	3,54	22	1,62	,119
Yok	4	12,40	4,39			

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı puanlarının çalışma odasına sahip olup olmama değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t testine bakıldığında p değerinin 0,05'ten büyüktür, $t(22)=1,62$ $p>,119$. Buna göre örnekleme yer alan öğrencilerin başarı puanı çalışma odası değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.9 Dokuzuncu alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde deney grubunda yer alan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinden aldıkları ön test- son test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 4.8 Deney grubu tutum ölçeği verilerine ilişkin öntest son test ilişkili gruplar t testi sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Ön test	25	31,92	4,54	24	,866	,395
Son test	25	30,60	4,56			

Deney grubundaki öğrencilerin sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinden aldıkları öntest son test puanlarının karşılaştırılması için yapılan ilişkili gruplar t testine bakıldığında p değeri 0,05'ten büyüktür, $t(24)=,866$ $p>,395$. Buna göre örnekleme yer alan öğrencilerin derse karşı tutumlarında anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

4.10 Onuncu alt probleme ilişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt probleminde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinden aldıkları ön test son test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 4.9 Kontrol grubu tutum ölçeğinin verilerine ilişkin ön test- son test bağımlı gruplar t testi sonucu

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Ön test	24	31,04	3,29	23	,862	,398
Son test	24	30,16	3,31			

Kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğine ilişkin öntest-son test verilerinin karşılaştırılması için yapılan bağımlı gruplar t testi sonucuna bakıldığında p değeri 0,05'ten büyüktür, $t(23)=,862$ $p>,393$. Buna göre kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

4.11 On birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın on birinci alt probleminde deney grubu öğrencilerine ait sosyal bilgiler tutum ölçeği öntest puanları ile kontrol grubu öğrencilerine ait sosyal bilgiler tutum ölçeği öntest puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 4.10 Deney grubu ve kontrol grubu tutum ölçeğinin öntest puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonucu

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Deney Grubu	25	31,92	4,54	43	,777	,441
Kontrol Grubu	24	31,04	3,59			

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine ait sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği öntest puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre p değeri 0,05'ten büyüktür, $t(43)=,777$ $p>,441$. Buna göre deney grubu ile kontrol grubunun sosyal bilgiler dersine karşı öntest puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

4.12 On ikinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın on ikinci alt probleminde deney grubu öğrencilerine uygulanan sosyal bilgiler tutum ölçeği son test puanları ile kontrol grubu öğrencilerine uygulanan sosyal bilgiler tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 4.11 Deney grubu ile Kontrol grubu tutum ölçeğinin son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonucu

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Deney	25	30,60	4,56	47	,379	,707
Kontrol	24	30,16	3,31			

Deney grubuna ilişkin sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği son test puanı ile kontrol grubuna ilişkin sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği son test puanını karşılaştırılması için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna bakıldığında p değeri 0,05'ten büyüktür,

$t(47)=,379$ $p>,707$. Buna göre deney grubu ile kontrol grubunun sosyal bilgiler dersine karşı olan tutumlarında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

4.13 On üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın on üçüncü alt probleminde deney grubunda yer alan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 4.12 Deney grubunda yer alan öğrencilerin tutum ölçeği puanlarını cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu gösteren bağımsız gruplar t testi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Kız	12	30,08	4,14	22	,228	,822
Erkek	13	30,50	4,79			

Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna bakıldığında p değeri 0,05'ten büyüktür, $t(22)=,228$ $p>,882$. Buna göre çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir.

4.14 On dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın on ikinci alt probleminde deney grubunda yer alan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarının çalışma odasına sahip olup olmama değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Tablo 4.13 Öğrencilerin tutum ölçeği puanlarının çalışma odasına sahip olma durumuna ilişkin bağımsız gruplar t testi sonucu

Çalışma Odası	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Var	20	30,68	4,62	22	,890	,383
Yok	4	28,50	2,64			

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin tutum puanlarının çalışma odasına sahip olup olmama değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan bağımsız gruplar t testi

sonucuna göre p değeri 0,05'ten büyüktür, $t(22)=,890$ $p>,383$. Buna göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarında çalışma odasına sahip olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.



5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada bağlam temelli öğrenme modelinin yedinci sınıf insanlar yerler ve çevreler ünitesinde, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi ile derse karşı olan tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları cinsiyet ile çalışma odasına sahip olup olmama değişkenlerine göre de incelenip yorumlanmıştır. Araştırmada deney grubunda bağlam temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan etkinliklerle ders işlenirken, kontrol grubunda davranışçı öğretim doğrultusunda ders işlenmiştir. Grupların her ikisine de akademik başarı testi ve sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS nicel veri analiz programında analiz edilmiştir.

5.1 İnsan ve Çevre Başarı Testine İlişkin Alt Problemlerden Elde Edilen Sonuçlar

1-Araştırmada deney grubu ve kontrol grubunun başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmak için akademik başarı testi her iki gruba da öntest olarak uygulanmıştır. Grupların başarı ortalamalarını karşılaştırmak için ilişkisiz gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grupların ortalamasının benzer olduğu ve grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu durumda uygulama öncesinde grupların bilgi seviyesi bakımından birbirlerine yakın olduğu belirlenmiştir. Literatürde deney ve kontrol grubunun uygulama öncesinde bilgi düzeylerini birbirine yakın bulan çalışmalar yer almaktadır. Akdaş (2014), “Fen ve Teknoloji dersinde bağlam temelli öğrenme yaklaşımının ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri üzerindeki tutum, başarı ve kalıcılığı” adlı çalışmasında deney grubu ve kontrol grubu ortalamalarını birbirine yakın olduğunu ifade etmiştir. Ulusoy (2013), “Bağlam temelli öğrenme yaklaşımı ile desteklenen bütünleştirici öğrenme modelinin kimya öğretiminde öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi” adlı çalışmasında uygulama öncesinde deney grubu ve kontrol grubunun başarı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığını ifade etmiştir.

2- Araştırmada deney grubunun uygulama öncesi ve uygulama sonrası başarı düzeylerini karşılaştırmak için bağımlı gruplar t testi yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda deney grubunun uygulama öncesindeki ve uygulama sonrasındaki başarı puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Deney grubuna uygulanan bağlam temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan etkinlikler öğrencilerin puan ortalamalarını arttırmıştır. Bu durumda bağlam temelli öğrenme modeli öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Literatürde bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarısını arttırmada etkili olduğunu belirten çalışmalar yer almaktadır. Kara (2016), “5. sınıf maddenin değişimi ünitesinde kullanılan bağlam temelli öğrenme yaklaşımını öğrencilerin akademik başarılarına etkisi” adlı çalışmasında deney grubunun ön test puanı ile son test puanı arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirtmiş ve bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısını arttırdığını ifade etmiştir. (Ceylan, 2017), “Coğrafya öğretiminde bağlam temelli öğretimin 5E modeline göre uygulamasının akademik başarıya etkisi” adlı çalışmasında uygulama sonrası deney grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı farklılığın olduğunu ifade etmiştir.

3-Araştırmada kontrol grubunun uygulama öncesindeki ve uygulama sonrasında ki başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını karşılaştırmak için bağımlı gruplar t testi yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda kontrol grubunun uygulama öncesi ve uygulama sonrası başarı puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Grubun uygulama öncesi ve uygulama sonrası puan ortalamaları birbirine yakındır. Grubun puan ortalamaları arasında istatistiksel bir fark bulunmamaktadır. Demir (2019), “Yaşam temelli öğretimin 7. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde kavram öğrenimi, motivasyonu ve tutumuna etkisi” adlı çalışmasında kontrol grubunun son test puanının ön test puanına göre azalma gösterdiğini ifade etmiştir. Uzun (2013), “Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına göre işlenen fizik laboratuvar dersinin öğretmen adaylarının başarısı, becerisi, motivasyonu ve hatırlaması üzerindeki etkisi” adlı çalışmasında kontrol grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı farklılığın bulunduğunu ifade etmiştir.

4-Araştırmada deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası puan ortalaması ile kontrol grubunun uygulama sonrası puan ortalamasını karşılaştırmak için bağımsız

gruplar t testi yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda grupların uygulama sonrası puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu görülmüştür. Deney grubunun puan ortalaması kontrol grubunun puan ortalamasından fazladır. Bu durumda bağlam temelli öğrenme modelinin öğrenci başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Literatürde bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirten araştırmalar yer almaktadır. Çelebi (2021), “Bağlam temelli öğrenme yaklaşımının 8. Sınıf öğrencilerinin basınç ünitesini günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeyi ve akademik başarı üzerine etkisi” adlı çalışmasında deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarına göre anlamlı farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Kara (2016), “Bağlam temelli öğrenme yaklaşımının 5. Sınıflar maddenin değişimi ünitesinde öğrencilerin derse olan başarıları ve tutumlarına etkisi” adlı çalışmasında deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Yanmaz (2021), “Bağlam temelli öğrenme yaklaşımının fen bilim aynalar ve ışığın soğurulması ünitesinde öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerine etkisi” adlı çalışmasında uygulama sonrası deney grubu ve kontrol grubunun başarı puanların deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlılık gösterdiğini ifade etmiştir.

5- Araştırmada deney grubunun puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen verileri doğrultusunda deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel anlamda anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Kız ve erkeklerin puan ortalamasına bakıldığında kızların puan ortalamasının erkeklere göre fazla olduğu görülmüştür. Literatürde benzer çalışmalar mevcuttur. (Sak, 2018), “Öğrencilerin ışık konusunda bağlam temelli sorular ile geleneksel düzeydeki sorulara göre karşılaştırılması” adlı çalışmasında cinsiyete göre karşılaştırdığında kızlar ve erkeklerin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığını ifade etmiştir. (Keskin, 2017), “Yaşam temelli react stratejisinin 6.sınıf öğrencilerinin fen okuryazarlığı ve akademik başarısına etkisi” adlı çalışmasında öğrencilerin akademik başarısının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini ifade etmiştir.

6- Araştırmada kontrol grubunun puan ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Kız ve erkeklerin puan ortalamaları karşılaştırıldığında erkeklerin kızlara oranla puan ortalamalarının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Literatürde benzer çalışmalar yer almaktadır. (Demircioğlu vd, 2019), “Bağlam temelli öğrenme modeli olan React stratejisinin öğrencilerin başarıları ve motivasyonuna etkisi” adlı çalışmada başarı puanlarının cinsiyet değişkenine göre kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılığın bulunmadığını ifade etmiştir.

7-Araştırmada deney grubunun puan ortalamalarının çalışma odası değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda deney grubundaki öğrencilerin çalışma odası değişkenine göre puan ortalamaların anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Yapılan literatür araştırmasında bağlam temelli öğrenme yaklaşım ile yapılan çalışmalarda çalışma odası değişkeni ile ilgili yapılan araştırmalara rastlanmamıştır.

8-Araştırmada kontrol grubunun puan ortalamalarının çalışma odası değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda kontrol grubunda yer alan öğrencilerin çalışma odası değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Yapılan literatür araştırmasında bağlam temelli öğrenme yaklaşım ile yapılan çalışmalarda çalışma odası değişkeni ile ilgili yapılan araştırmalara rastlanmamıştır.

5.2 Tutum Ölçeğine İlişkin Alt Problemlerden Elde Edilen Sonuçlar

1-Araştırmada deney grubunun derse karşı tutumlarının uygulama öncesi ve uygulama sonrasında anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için ilişkili gruplar t testi yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda istatistiksel anlamda anlamlı fark bulunamamıştır. Literatürde benzer çalışmalar mevcuttur. (Elmas ve Geban, 2016), “Bağlam temelli kimya eğitiminin öğrencilerin temizlik maddeleri konusunu öğrenmelerine ve çevre üzerindeki tutumlarına etkisi” adlı çalışmada öğrencilerin tutumlarında anlamlı farklılık bulunmadığını ifade etmiştir. (Derman ve Ergün, 2020), “Güncel bağlam temelli öğretim yönteminin 4. Sınıf Basit elektrik devreleri

konusunun öğretiminde öğrencilerin başarıları, tutumu ve kalıcılığına etkisi” adlı çalışmada deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında derse karşı tutumlarında anlamlı farklılık bulunmadığını ifade etmiştir.

2-Araştırmada kontrol grubunun derse karşı tutumlarının uygulama öncesi ve uygulama sonrasında anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımlı gruplar t test yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin derse karşı tutumlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Kocabaş (2021), “Bağlam temelli öğrenmenin 8. Sınıf Fen bilimleri enerji dönüşümleri ve çevre bilimleri ünitesinde öğrencilerin başarıları ve tutumları üzerinde etkisi” adlı çalışmada kontrol grubunun uygulama öncesinde ve uygulama sonrası puan ortalaması arasında anlamlı farklılık bulunmadığını ifade etmiştir. (Derman ve Ergün, 2020), “Güncel bağlam temelli öğretim yönteminin 4. Sınıf Basit elektrik devreleri konusunun öğretiminde öğrencilerin başarıları, tutumu ve kalıcılığı” adlı çalışmada kontrol grubundaki öğrencilerinin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında derse karşı tutumlarında anlamlı farklılık bulunduğunu ifade etmiştir.

3-Araştırmada deney grubu ve kontrol grubunun uygulama öncesinde derse karşı tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilişkisiz gruplar t testi yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda deney grubu öğrencileri ile kontrol grubunun uygulama öncesi öntest puanları arasında anlamlı fark bulunmadığı belirlenmiştir. Literatürde yapılan çalışmalarda benzer sonuca ulaşılmıştır. Kocabaş (2021), “Bağlam temelli öğrenmenin 8. Sınıf Fen bilimleri enerji dönüşümleri ve çevre bilimleri ünitesinde öğrencilerin başarıları ve tutumları üzerinde etkisi” adlı çalışmada uygulama öncesinde deney grubu ve kontrol grubunun öntest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığını ifade etmiştir. Ulusoy (2013), “Bağlam temelli öğrenme yaklaşımı ile desteklenen bütünleştirici öğrenme modelinin kimya öğretiminde öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi” adlı çalışmada uygulama öncesinde deney grubu ve kontrol grubunun tutum puanları arasında anlamlı farklılık olmadığını ifade etmiştir.

4- Araştırmada deney grubu ve kontrol grubunun uygulama sonrasındaki derse karşı tutumlarını karşılaştırmak için ilişkisiz gruplar t testi yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda deney grubu ile kontrol grubunun uygulama sonrası son test puanları arasında anlamlı fark bulunmadığı belirlenmiştir. Literatürde benzer

sonuca ulaşan araştırmalar olmakla birlikte farklı sonuca ulaşan araştırmalar yer almaktadır. Görmüş (2021), “Dolaşım sistemi konusunun öğretiminde bağlam temelli öğrenme yaklaşımındaki REACT stratejisine göre hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ürünleri üzerine etkisi ” adlı çalışmasında deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığını belirtmiştir. Ergel (2021), “Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı bilgisayar destekli olarak hazırlanan ders materyalinin öğrenci başarısına ve tutuma etkisi kuvvet ve hareket konusu örneği ” adlı çalışmasında öğrencilerin sahip olduğu tutum puanlarının anlamlı farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Yıldırım (2015), “İlköğretim 4. Sınıf fen ve teknoloji dersinde bağlam temelli öğrenme modelinin etkililiği” adlı çalışmasında uygulama sonrasında öğrencilerin derse karşı tutumunun olumlu yönde arttığını ifade etmiştir. Kara (2016), “5. sınıf maddenin değişimi ünitesinde kullanılan bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri, akademik başarıları ve Fen’e yönelik tutumlarına etkisi” adlı çalışmasında bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derse karşı tutumunu olumlu yönde arttırdığını ifade etmiştir.

5- Araştırmada deney grubunun cinsiyete göre derse karşı tutumlarındaki farklılığı belirlemek için ilişkili gruplar t testi yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin derse karşı tutumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Literatürde bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermediğini belirten çalışmalar mevcuttur. İnci (2019), “Bağlam temelli ortam algısı, derse ilgi, katılım, güdülenme etkileşimlerinin ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerindeki başarıları üzerindeki etkisi” adlı çalışmasında ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre derse karşı olan ilgilerinin anlamlı farklılık göstermediğini belirtmiştir.

6-Araştırmada deney grubunun derse karşı tutumlarının çalışma odasına sahip olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilişkili gruplar t testi yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin derse karşı tutumlarının çalışma odası değişkenine göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. Yapılan literatür araştırmasında bağlam temelli öğrenme

yaklaşım ile yapılan çalışmalarda çalışma odası değişkeni ile ilgili yapılan araştırmalara rastlanamamıştır.



6. ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında çalışmadan elde edilen sonuçlar göre bazı önerilere yer verilmiştir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

-Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan etkinlikler içerisinde kavramlara günlük hayattan hikâyeler ve gazete haberleri içerisinde yer verildiği için öğrenciler bilgiyi etkili şekilde öğrenmelerine imkân vermiştir. Bu nedenle öğrencilere yeni kavramların ve bilgilerin öğretiminde kullanılabilir.

-Bağlam temelli öğrenme modeline göre geliştirilen etkinlikler öğrencilerin akademik başarılarını olumlu olarak arttırdıkları için ders günlük yaşamla ilişkilendirerek işlenebilir.

- Öğretmenler Bağlam Temelli Öğrenme Modelini uygulayabilmek için gerekli materyalleri ve etkili öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için uygun sınıf ortamını ayarlayabilirler.

-Öğretmenler etkinliklerin gerçekleştirilme sürecini daha fazla zamana yayabilir.

Öğrencilere Yönelik Öneriler

-Öğrenciler uygulama sürecinde yeni özgün fikirler geliştirebilir ve uygulayabilirler.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

-Bağlam temelli öğrenme yaklaşımının farklı sınıflar üzerinde etkisi araştırılabilir.

-Bağlam temelli öğrenme yaklaşımının diğer derslerde verimliliğini tespit etmeye yönelik nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.

-Bağlam temelli öğrenme stratejileri (React Stratejisi, Dört Aşamalı model) kullanılarak araştırma yapılabilir.

-Bağlam temelli öğrenme yaklaşımının etkililiğini farklı ünitelerde farklı veri toplama araçları kullanılarak araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, B. ve Yaman, M. (2011). Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 1-10.
- Açıkgöz, K. Ü. (2014). *Aktif öğrenme*. Biliş Yayıncılık.
- Ada, S., Baysal, N., ve Kadioğlu, H. (2009). Projeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına ve görsel sunu uygulamalarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 89-96.
- Ahioğlu, N. (2008). Kültürel-tarihsel kuram çerçevesinde çocuk gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 163-186.
- Akbaba, S. (2020). *Öğrenme psikolojisi*. Pegem A Yayıncılık.
- Akdağ, H. (2014). *Sosyal bilgilerde yeni yaklaşımlar I*. Pegem A Yayıncılık..
- Akdağ, H. (2017). *Sosyal bilgilerde yeni yaklaşımlar III*. Pegem A Yayıncılık..
- Akdaş, E. (2014). *İlköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi insan ve çevre ünitesinde yaşam temelli öğrenme modelini kullanmanın akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akengin, H. ve Demirsoy, M. (2011). Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(33), 5-23.
- Deniz, E. M. (Ed.). (2012). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Pegem A Yayıncılık.
- Akpınar, M. (2012). *Bağlam temelli yaklaşımla yapılan fizik eğitiminde kavramsal değişim metinlerinin öğrenci erişimine etkisi*. [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. Pegem A Yayıncılık.
- Akinoğlu, O. (2020). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. B. Oral (Ed.). *Öğrenme Öğretmede yeni yönelimler içinde*. (ss.485-500). Pegem A Yayıncılık.
- Akpınar, M ve Kasım, Ş. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar III*. Pegem A Yayıncılık.

- Aral, N. ve Duman, T. (2018). *Eğitim psikolojisi*. Pegem A Yayıncılık.
- Akinoğlu, O. (2013). Yapılandırmacı Öğrenme ve Coğrafya Öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0(10), 73-94.
- Arıkan, A. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde REACT stratejisine dayalı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Arslan, M. (2007). Constructivist Approaches in Education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 40 (1),41-61.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Bilgin, A. K. (2019). *Bağlam temelli öğrenme ve yaşam becerileri*. Pegem A Yayıncılık.
- Astrid M., Bulte, W., Hanna B., Jong, O., & Pilot, A. (2006) A Research Approach to Designing Chemistry Education using Authentic Practices as Contexts, *International Journal of Science Education*, 28(9), 1063-1086.
- Atak, H. (2017). Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarında çocukların toplumsallaşma süreci psikiyatride güncel yaklaşımlar, 9(2), 163-176.
- Atıcı, B. (2009). Sosyal yapılandırmacılık: Öğretmen eğitimi için yeni bir fırsat.e-*Journal of New World Sciences Academy*,4(2), 257-269.
- Ay, S. (2017). *Yaşam temelli fen eğitiminin öğrenci başarısına ve çevre bilinci üzerine etkisi*. [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aydın, H. (2007). *Felsefe temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Nobel Yayıncılık.
- Ayvacı, H. (2010). Fizik öğretmenlerinin bağlam temelli yaklaşım hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15)15, 42-51.
- Ayvacı, H., Er, N. ve Dilber, S. (2016). Bağlam temelli rehber materyallerin öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerine etkisi: “İletken ve Yalıtkan Maddeler” Örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,13(1), 51-78.
- Ayvacı, H. ve Bilge, E. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin karşılaştıkları fen problemlerine bağlam temelli yaklaşım ile çözüm getirebilme becerilerinin

değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 311-342.

Baştürk, R. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. A.Tanrıöğen (Ed.). Anı Yayıncılık.

Bay, E. ve Çetin, B. (2012). İşbirliği süreci ölçeği (İSÖ) geliştirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1063-1075.

Badeli, Ö. (2017). *İlkokul 4. sınıf "Saf Madde ve Karışım" konusunun öğretiminde 5e modeli ile desteklenen bağlam temelli öğretim yönteminin öğrencilerin kavramsal anlamalarına, Fen'e yönelik tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Bayraktaroğlu, C. E. (2011). *Eğitimde derlemecilik açısından ve görünüşe göre bir bakış açısı / Eğitimde yapılandırmacı yaklaşım ve eleştirel bir bakış*. [Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Bülbül, M. Ş. (2013). Bireysel öğrenme materyallerinden tam kaynaştırmalı öğrenme ortamlarına; evrensel tasarım, bağlam temelli yaklaşım ve bilgelik çağı. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3(1), 43-58.

Bülbül, M. Ş. & Matthews, K. (2012). *Bağlam temelli eğitimin olası geleceği*. In X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde, Türkiye.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.

Bennett, J., Lubben, F. & Hogarth, S. (2006). Bringing science to life: a synthesis of the research evidence on the effects of context based and sts approaches to science teaching. *Science Education*, 91(3), 347-370.

Boström, A. (2008). Narratives as tools in designing the school chemistry curriculum. *Interchange*, 39(4), 391-413.

Broman, K., Bernholt, S., & Parchmann, I. (2015). Analysing task design and students' responses to context-based problems through different analytical frameworks. *Research in Science & Technological Education*, 33(2), 143-161.

Bruner, J. (1997). *Celebrating divergence: Piaget and vygotsky*. Human Development.

- Can, H. (2016). *Yaşam temelli ısı ve sıcaklık konusu öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Ceylan, D. (2017). *Coğrafya eğitiminde 5E modeliyle uygulanan bağlam temelli öğretim yaklaşımının akademik başarıya etkisi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Choi, H. J., & Johnson, S., D. (2005). The effect of context-based video instruction on learning and motivation in online courses. *American Journal of Distance Education*, 19(4), 215-227.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Aypay, A. (Ed.). Am Yayınılık.
- Çam, F. ve Köse, E. (2008). Yaşam temelli öğrenme. *Eğitişim Dergisi*, 19(4), 1307 – 1785.
- Çetin, A. (2014). Bağlam temelli öğrenme ile lise fizik derslerinde kullanılabilecek günlük hayattan konular. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, (1), 45-62.
- Çetin, T. ve Aydemir, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde tasarım etkinliklerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi: Elektronik yüzyıl ünitesi örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 445-466.
- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil., Y., ve Doymuş, K. (2010). Aktif Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(11), 155-185.
- Çepni, S., Ayvacı, Ş.H., ve Özmen, H. (2019). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Pegem A Yayınılık.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenci eriş ve tutumlarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Ceylan, D. (2017). *Coğrafya eğitiminde 5e modeliyle uygulanan bağlam temelli öğretim yaklaşımının akademik başarıya etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çam, F. (2008). *Biyoloji derslerinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının etkileri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Çelebi, E. (2021). *8.sınıf basınç ünitesi öğretiminde uygulanan bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bilgilerini günlük yaşamla*

ilişkilendirebilme düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. [Yüksek Lisans Tezi]. Dicle Üniversitesi.

Cooper, P. & McIntyre, D. (1993). Commonality in teachers' and pupils' perceptions of effective classroom learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 381-399.

Dalgıç, G. (2012). Oluşturmacılık. S. Dünder (Ed.). *Eğitimde bilim teorisi içinde*. Nobel A Yayıncılık.

Değirmenci, A. (2009). *Bağlam temelli dokuzuncu sınıf dalgalar ünitesine yönelik materyal geliştirme, uygulama ve değerlendirme.* [Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Derman, A. ve Ergün, E. (2020). 4. sınıf basit elektrik devreleri konusunun öğretiminde güncel bağlam temelli öğretim yönteminin kullanımının öğrencilerinin fene yönelik tutumlarına, başarılarına bilgilerine kalıcılığına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1729-1742.

Demir, İ. (2019). *Yaşam temelli öğretimin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin ağız ve diş hijyeni konusunda kavram öğrenmelerine, fen bilimlerine karşı tutumlarına ve motivasyonlarına etkisi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Demircioğlu, H. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarına yönelik maddenin halleri konusuyla ilgili bağlam temelli materyal geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması.* [Doktora Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Demircioğlu, H., Aslan, A., Açıkgöz, D., Karababa, Y., ve Güven, O. (2019). React stratejisi'nin öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkisi. *Journal of International Social Research*, 12(64), 30-50.

De Jong, O. (2008). Context-based chemical education: How to improve it? *Online Chemical Education International*, 8(1), 1-7.

Dolfing, R., Prins, G. T., Bulte, A. M., Pilot, A., & Vermunt, J. D. (2021). Strategies to support teachers' professional development regarding sense-making in context-based science curricula. *Science Education*, 105(1), 127-165.

Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.

Duran, E. ve Bitir, T. (2017). Bağlam temelli kelime öğretiminin kelime kazanımına katkısı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 70-94.

- Elmas, R. ve Geban, Ö. (2016). Bağlam temelli kimya eğitiminin 9. sınıf öğrencilerinin temizlik maddeleri konusunu öğrenmelerine ve çevreye karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 33-50.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (23), 81-87.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Pegem A Yayıncılık.
- Ergün, M. (2016). *Mevlana'nın eğitim görüşleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisi*. Ocak Yayıncılık.
- Ergün, M. ve Özşüer S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(2), 269-292.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Yelken Tepe Yayıncılık.
- Ergün, C. E. (2018). 4. sınıf basit elektrik devreleri konusunun öğretiminde bağlam temelli öğretim yönteminin öğrencilerin fene yönelik tutumlarına, başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi. [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Erdem, M., Şanal, A. G., Tanış, H., Demiryolları, D., Okur, S., ve Alır, A. (2017). Yapılandırmacılık ve öğretim tasarımı. *Eğitim teknolojileri okumaları* içinde (ss.453-467). Tojet Yayıncılık.
- Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Erdem, A. (2013). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşım. *Journal of Education and Future*, 1(3), 61-78.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Erdoğan, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.

- Ergel, B. (2021). *Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı bilgisayar destekli olarak hazırlanan ders materyalinin öğrenci başarısına ve tutuma etkisi kuvvet ve hareket konusu örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Fer, S., Cırık, İ., Altun, S., Çolak, E., Özkılıç, R., Şahin, E., ve Turan, H. (2011). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Anı Yayıncılık.
- Finkelstein, N. (2005). Learning physics in context: A study of student learning about electricity and magnetism. *International Journal of Science Education*, 27(10), 1187-1209.
- Fowler, R. C. (1994). *Piagetçi ve Vygotski'nin gelişim ve eğitim üzerine bakış açıları*. Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği.
- Fraenkel, J., R.ve Kısakürek, M., A. (2019). Sosyal bilgiler için bir program modeli. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9(1), 125-141.
- Gilbert, J. K. (2006). On the nature of “context” in chemical education. *International Journal of Science Education*, 28(9), 957-976.
- Gedik, H. D. (2008). Sosyal bilgiler ders kitaplarında güncel konular. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (1), 117-134.
- Güney, F. (2019), *Yaşam temelli öğrenme yaklaşımı ile destekli çevre eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum, davranış ve başarılarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Güneş, F. (2017). Alıştırmalardan etkinliklere: eğitimdeki gelişmeler. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 103-120.
- Güneş, T. ve Öner, Z. (2016). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarına etkisi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 345-355.
- Güneş, F. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık
- Güneş, K. (2013). *5E modeli ile desteklenen bağlam temelli yaklaşımın yedinci sınıf öğrencilerinin ışık ünitesindeki başarılarına, bilgilerinin kalıcılığına ve fen dersine karşı olan tutumlarına etkisi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Gürel, D. (2017). *Fizik öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Gültekin, M., Karadağ, R., ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 7(2), 503-528.

- Glaser, R., E. & Carson, K., M. (2005). Chemistry Is in the News: Taxonomy of authentic news media-based learning activities. *International Journal of Science Education*, 27(9), 1083-1098.
- Goodman, K. S. (1989). Tüm dil araştırması: temeller ve geliştirme. *The Elementary School Journal*, 90 (2), 207–221.
- Gökalp, M. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Göçmençelesi, Ş. ve Özkan, M. (2011). Bilimsel yayınları takip eden ve teknoloji kullanan ilköğretim öğrencilerinin fen dersinde öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri bakımından karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 287-29.
- Görmüş, G. (2021). *Dolaşım sistemi konusunun öğretiminde bağlam temelli öğrenme yaklaşımındaki react stratejisine göre hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ürünleri üzerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuzmayıs Üniversitesi.
- İlhan, N., Sadi Yılmaz, S., Dede, H., Sözbilir, M., ve Yıldırım, A. (2017). Kimyada yaşam (bağlam) temelli öğretim uygulamaları. A. Ayas ve M. Sözbilir (Eds.). Pegem A Yayıncılık.
- İlhan, N. (2010). *Kimyasal denge konusunun öğrenilmesinde yaşam temelli (context-based) öğretim yaklaşımının etkisi*. [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- İlker, D. ve Aktaşlı, İ. (2019). 4. ve 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında bilinçli tüketicilik. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 283-302.
- İlter, İ. (2017). Farklı okuma yeteneklerindeki öğrencilere kelime anlamlarının öğretimi: bağlam temelli öğretimin okuduğunu anlama üzerinde kontrollü bir değerlendirmesi. [Çevrimiçi: <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6482>], Erişim tarihi: 26.06. 2021.
- İlter, İ. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde 5E öğrenme döngüsü modelinin öğrenci başarısına, bilimsel sorgulayıcı-araştırma becerilerine, akademik motivasyona ve öğrenme sürecine etkileri*. [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- İnan, S. (2014). *Sosyal bilgiler eğitimi: nedir, ne zaman ve neden. sosyal bilgiler eğitimine giriş, kavramlar, yaklaşımlar*. İnan, S. (Ed.). Anı Yayıncılık.
- İnci, T. (2019). *Bağlam temelli öğrenme ortamı algısı, derse ilgi, derse katılım ve akademik güdülenme etkileşiminin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri başarısına etkisi*. [Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

- Kadioğlu, Y. (2008). Sosyal bilgiler öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin coğrafya derslerindeki ilgi düzeylerinin karşılaştırılması. *Marmara Coğrafya Dergisi* , 0(17) , 187-197 .
- Kadioğlu, H. (2007). *Projeye dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin görsel sunu uygulamalarına ve sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kabuklu, Ü.ve Kurnaz, M. (2019). Fen eğitimi alanında türkiye’de yapılmış bağlam temelli öğretim konulu çalışmaların tematik incelemesi . *Asya Öğretim Dergisi*, 7(1), 32-53.
- Karagölge, Z , Ceyhun, İ ve Arıcı, N . (2019). Bağlam temelli öğretimin öğrencilerin “yeşil kimya ve sürdürülebilirlik” algıları üzerine etkisi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6 (2),73-85.
- Kara, F. (2016). 5. sınıf "Maddenin Değişimi" ünitesinde kullanılan bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri, akademik başarıları ve fen’e yönelik tutumlarına etkisi. [Doktora Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Kara, F. ve Çelikler, D. (2019). 5. sınıf “Maddenin Değişimi” ünitesinde kullanılan bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin başarılarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 216-245.
- Kan, Ç. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 25-30.
- Karslı, G. (2019). *Yaşam temelli öğrenme yönteminin 8. sınıf ses ünitesinde öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Karip, F. ve Kömek, E. (2014). *Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme ve öğretme yaklaşımı*.Ekici. G.(Ed). Pegem A Yayıncılık.
- Kabuklu, Ü. ve Kurnaz, M. (2019). Fen eğitimi alanında Türkiye’de yapılmış bağlam temelli öğretim konulu çalışmaların tematik incelemesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 7 (1), 32-53.
- Kapanadze, D. Ü. (2019).Vygostky’nin sosyo-kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(47), 181-195.
- Kara, F. ve Çelikler, D. (2019). 5. sınıf “Maddenin Değişimi” ünitesinde kullanılan bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin başarılarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 15(1), 216-245.

- Karacaoğlu, Ö. (2014). Eğitimi ve eğitimde program geliştirmeyi etkileyen gelişmelere genel bir bakış. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5), 91-109.
- Karamustafaoğlu, O. (2018). *Güncel yaklaşım yöntemlerle etkinlik destekli fen öğretimi*. Pegem A. Yayıncılık.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karslı, T. (2018). Vygotsky ve piaget'nin kuramsal yaklaşımları bağlamında insan bilişsel gelişimi üzerinde toplumsallaşma etkisi ve bilişsel gelişim sürecinde aktif bir eğitici yapı olarak toplumsallaşma: Eğitim ve bilişsel gelişim psikolojisindeki kuramsal tartışmaların tarihsel-toplumsal perspektifi. *Çeşm-i Cihan: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi E-Dergisi*, 5(2),61-70.
- Kaya, S. (2020). *11. sınıf öğrencilerine 'Sindirim Sistemi' konusunun react stratejisi ile öğretimi*. [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kara, F. (2016). *5. sınıf "Maddenin Değişimi" ünitesinde kullanılan bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri, akademik başarıları ve fen'e yönelik tutumlarına etkisi*. [Doktora Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Kurnaz, M. A. (2013). Fizik öğretmenlerinin bağlam temelli fizik problemleriyle ilgili algılamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 375-390.
- Keskin, F. (2017). *Yaşam temelli react öğretim stratejisinin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve fen okuryazarlığı üzerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Keskin, M. ve Şahin, M. (2018). *Eğitimde ilerlemecilik*. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 50-74.
- Kesici, A. (2019). Eğitimde postmodern durum: Yapılandırmacılık . *İnsan ve İnsan Dergisi*, 6(20), 219-238 .
- Keçe, A. G. M., ve Merey, A. G. Z. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler kazanımlarının sosyal bilimler disiplinlerine ve disiplinler arası anlayışa uygunluğunun belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 110-139.
- Kurnaz, M. A. (2012). Fizik öğretmenlerinin bağlam temelli fizik problemleriyle ilgili algılamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1),375-390.
- Kuloğlu, B. Z. (2019). *Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının 6. sınıf öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı konusundaki başarılarına ve motivasyonlarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi.

- Kutluca, T. (2020). *Yeni öğretme – öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Kumaş, A. (2013). *Fizik öğretiminde react öğretim stratejisine dayalı olarak geliştirilen yenilikçi teknoloji destekli zenginleştirilmiş öğretim rehber materyallerinin değerlendirilmesi*. [Doktora Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Konopka, C., Adaime, M. & Mosele, P. (2015) Aktif Öğretme ve Öğrenme Metodolojileri: Bazı Hususlar. *Yaratıcı Eğitim*, 6, 1536-1545.
- Koçoğlu, E. ve Egüz, Ş. (2019). Türkiye’de, sosyal bilgiler eğitimine ilişkin alan eğitimcilerinin sorunsal tespitleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 26-37.
- Koçakoğlu, M. (2010). Probleme dayalı öğrenme: yapılandırmacılığın özü. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (188), 68-82.
- Kırpık, C. (2009). *Çok kültürlü bir avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi*. Aktekin, S., Harnett, P., Öztürk, M., Smart, . (Eds.). Harf Eğitim Yayıncılık.
- King, D. T. (2007). Teacher beliefs and constraints in implementing a context-based approach in chemistry. *Teaching Science: The Journal of the Australian Science Teachers Association*, 53(1), 14-18.
- King, D. (2012). New perspectives on context-based chemistry education: Using a dialectical sociocultural approach to view teaching and learning. *Studies in Science Education*, 48(1), 51-87.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 174-180.
- Koç, G. (2002). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Köroğlu, G. (2011). *Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının, öğretmen adaylarında çevreye yönelik ilgi, tutum ve çevre bilinçli tüketici davranışlarının incelenmesi*. [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kocabaş, H. (2021). *Ortaokul fen bilimleri dersi 8. sınıf enerji dönüşümleri ve çevre bilimi ünitesinde kullanılan bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin analitik düşünme becerilerine ve çevresel tutumlarına etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Kocaeli Üniversitesi.
- Lewis, C. J. (2018). Ritual education and moral development: A comparison of xunzi and vygotsky. *Dao: A Journal of Comparative Philosophy*, 17(1), 81-98.

- Markic, S.& Eilks, I. (2006). Cooperative and context-based learning on electrochemical cells in lower secondary science lessons - a project of participatory action research. *Science Education International* 4(17), 253-273.
- Majid, A. N., & Rohaeti, E. (2018). The effect of Context-Based Chemistry learning on student achievement and attitude. *American Journal of Educational Research*, 6(6), 836-839.
- Miller, T. (2012). *A context based approach using green chemistry/bio-remediation principles to enhance interest and learning of organic chemistry in a high school AP chemistry classroom*. [Master of Education Thesis]. The University of Michigan State University.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). Sosyal bilgiler öğretim programı. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Muşta, M. C. (2005). Öğretmenin Dünyası.. M.,A. Sünbül (Ed.). *Eğitimin Dört Boyutu* içerisinde. (s.83). Odunpazarı Yayıncılık.
- Ng, W. & Nguyen, V. T. (2006). Investigating the integration of everyday phenomena and practical work in physics teaching in Vietnamese high schools, *International Education Journal*, 7(1), 36-50.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: piaget, vygotsky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137 - 169.
- Ocak, G. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem A.Yayıncılık.
- Obay, M, ve Çelik, H. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adayları bağlam temelli öğrenme hakkında ne düşünüyor? nitel bir araştırma . *Journal of Computer and Education Research*, 7(14) , 284-313.
- Olkun, S. ve Uçar, Z. T. (2009). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Maya Akademi.
- Overton, T., L. & Bradley, J., S. (2010). Internationalisation of the chemistry curriculum: Two problem-based learning activities for undergraduate chemists. *Chemistry Education Research and Practice*, 11, 124- 128.
- Overton, T. L., & Potter, N. M. (2011). Investigating students' success in solving and attitudes towards context-rich open-ended problems in chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 12, 294-302.
- Şensoy, Ö. ve Gökçe, B. (2017).Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarı ve motivasyonları üzerine etkisi.*Eğitim Bilimleri Dergisi*,7(1), 52-64

- Öztürk, C. (2012). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Perkins, G. (2011). *Impact of sts (context-based type of teaching) in comparison with a textbook approach on attitudes and achievement in community college chemistry classrooms*. [Master of Education Thesis]. The University of Arizona
- Park, J. & Lee, L. (2004). Analyzing cognitive and non-cognitive factors involved in the process of physics problem-solving in an everyday context. *International Journal of Science Education*, 26(13), 1577-1595.
- Pilot, A. & Bulte, AM (2006). *Why Do You "Need To Know"?* Context Based Education. *International Journal of Science Education*, 29(8), 953-956.
- Ramsden, J. M. (1997). How does a context-based approach influence understanding of key chemical ideas at 16+? *International Journal of Science Education*, 19(6), 697-710.
- Rayner, A. (2005). Reflections on context-based science teaching: A case study of physics for students of physiotherapy. *UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings*, 4(30), 169-172.
- Rusçuklu, P. (2017). *Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımının 6. Sınıf Öğrencilerinin "Maddenin Tanecikli Yapısı" Ünitesindeki Akademik Başarı ve Kalıcılıklarına Etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması*. (Ş.Çınkır. N, Demirkasımoğlu, Çev.) Anı Yayıncılık.(Orişinal Basım 2011).
- Safran, M. (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- SAK, M. ve Kaltakçı Gürel, D. (2018). Öğrencilerin ışık konusundaki bağlam temelli sorular ile geleneksel soruları cevaplama düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 672-697.
- Sarı, Ö. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine dünya ve evren öğrenme alanında bağlama dayalı yaklaşımın benimsendiğı bir materyalin geliştirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi.
- Sarnikar, S. (2015). What Can Behavioral Economics Teach Us about Teaching Economics?. *Springer* [http://doi: 10.1057/9781137497444.0001](http://doi:10.1057/9781137497444.0001).
- Sadi, S. (2013). *Kimyasal değişimler ünitesinin işlenmesinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının etkileri*. [Doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

- Şahin, M. ve Aytaç, T. (2019). *Eğitime giriş*. Pegem A Yayıncılık.
- Sağlam, H. ve Bilgili, A. (2010). Aktif öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretimine yansımaları . *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(14), 271-285.
- Schwartz, A. T. (2006). Contextualized chemistry education: *The American experience*. *International Journal of Science Education*, 28(9), 977-998.
- Şentürk, C. (2010). Yapılandırmacı yaklaşım ve 5E öğrenme döngüsü modeli. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(17), 58-62.
- Şimşek, A. (2012). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Şeyihoğlu, A. ve Şahin, Y. (2019). Coğrafya eğitiminde kavram karikatürlerinin başarı ve eleştirel düşünme becerisine etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 146-173.
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilgiler programının amaçları, ilkeleri ve temel özellikleri. *Sosyal bilgiler öğretimi içinde*.(s.14-39).Anadolu Yayınevi.
- Sönmez, V ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Tabachnick, B. & Fidell, G. (2013). *Tabachnick, L.S. Fidell Using Multivariate Statistics*.(sixth ed.).Pearson, Boston.
- Tağ, M. S. (2019). *Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin işlenmesinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının etkisi*. [Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Taşpınar, M. (2020). *Öğretim ilke ve Yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Tekbıyık, A., Tekbıyık, A ve Akdeniz, A . (2010). Bağlam temelli ve geleneksel fizik problemlerinin karşılaştırılması üzerine bir inceleme. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(1), 123-140.
- Tezci, E. (2002). *Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Turan, R. ve Ulusoy, K. (2010). *Sosyal bilgilerin temelleri*. Maya A Yayıncılık.
- Turan, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2(2), 166-190.

- Turan, R. ve Yıldırım, T. (2019). *Sosyal bilgilerin temelleri*. Anı Yayıncılık.
- Tulum, G. (2019). *Fen bilimleri dersi ışık konusuna yönelik geliştirilen bağlam temelli materyalin akademik başarı üzerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi], Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Tuncer, M. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Oral, B ve Çoban, A. (Eds.). Pegem A Yayıncılık.
- Türkben, T. (2015). *Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulmuş sınıf ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi*. Turkish Studies (Elektronik), 10(7), 899-916.
- Türksoy, E. ve Taşlıdere, E. (2016). Aktif öğrenme teknikleri ile zenginleştirilmiş öğretim yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarı ve tutumları üzerine etkisi. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 17(1).
- Türkan, Ö. (2018). Lev S. vygotsky'nin gelişim kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 39(1-2), 227-236.
- Topuz, F., Gençer, S., Bacanak, A., ve Karamustafaoğlu, O. (2013). Bağlam temelli yaklaşım hakkında fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşleri ve uygulayabilme düzeyleri . *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 240-261.
- Ulusoy, M. (2013). *Bağlam temelli öğrenme ile desteklenen bütünleştirici öğrenme modelinin öğrencilerin kimya öğretimine yönelik tutum, motivasyon ve başarılarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Ulusoy, A. (2015). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Ummanel, A. ve Dilek, A. (2016). Öğretim ilke ve yöntemleri. *Gelişim ve öğrenme* içinde ss. 35-52. Pegem A Yayıncılık.
- Uzun, F. (2013). *Bağlam temelli yaklaşıma dayalı genel fizik -ı labaratuvar dersinin fen bilgisi öğretmen adaylarının başarılarına, bilimsel süreç becerilerine, motivasyonlarına ve hatırlamalarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Uzunsakal, E. ve Yıldız, D. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28.
- Ürek, H. ve Dolu, G. (2018). Gaz yasalarıyla ilgili geleneksel ve bağlam temelli problemlerin çözülebileme durumuna yönelik bir araştırma . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 19-34.

- Ünal, H. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinin yaşam temelli yaklaşıma uygun olarak yürütülmesinin “madde-ısı” konusunun öğrenilmesine etkilerinin araştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Ünal, F. ve Er, H. (2017). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde öğretimi zor olan soyut kavramlara ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 6-24.
- Ültanır, E. (2012). An epistemological glance at the constructivist approach: Constructivist learning in Dewey, Piaget, and Montessori. *International Journal of Instruction*, 5(2), 196-212.
- Ültay, E. (2014). *İtme, momentum ve çarpışmalar konusuyla ilgili bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı açıklama destekli react stratejisine göre geliştirilen etkinliklerin etkisinin araştırılması*. [Doktora Tezi], Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Ültay, E. ve Ültay, N. (2014). Bağlam temelli fizik çalışmaları: literatürdeki çalışmaların içerik analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 197-219.
- Ültay, N. ve Çalık, M. (2011). Distinguishing 5e model from react strategy: an example of ‘acids and bases’ topic. *necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 5(2), 199-220.
- Ültay, N. ve Çalık, M. (2011). Asitler ve bazlar konusu ile ilgili örnekler üzerinden 5E modelini ve REACT stratejisini ayırt etmek. *Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 199-220.
- Ültay, E. ve Alev, N. (2017). Açıklama destekli react stratejisi ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 26(3), 341-352.
- Ürek, H. ve Dolu, G. (2018). Gaz yasalarıyla ilgili geleneksel ve bağlam temelli problemlerin çözülebilirlik durumuna yönelik bir araştırma. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 14(1), 19-34.
- Ünlü, İ. ve AY, A. (2017). *Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Ünal, Ş. (2016). *Biyoloji dersi çevre konularını öğretiminde yaşam temelli yaklaşıma dair örnek olay inceleme ve araştırma sorgulama temelli bilim öğrenme yöntemlerinin etkisi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2017). *Eğitim psikolojisi*. Anı Yayıncılık.

- Yapıcı, M. (2019). *Eğitim psikolojisi*. İ. Yıldırım (Ed.). Anı Yayıncılık.
- Yapıcı, G. (2018). *Bağlam temelli kavram karikatürlerinin asit-baz konusunun öğretiminde etkililiğinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
- Yanmaz, A. E. (2021). *Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına göre geliştirilen rehber materyallerin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamaları üzerine etkisi: "Aynalar ve Işığın Soğurulması" örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Yam, H. (2005). *What is contextual learning and teaching in physics?*[Çevrim-içi: http://www.phy.cuhk.edu.hk/contextual/approach/tem/brief_e.htm.pdf]. Erişim tarihi: 21.12.2021.
- Yalçinkaya, E.ve Turan, E. R. (2019). Sosyal bilgiler eğitiminde finansal okuryazarlık. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 1-24.
- Yakar, H. (2021). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler eğitiminde çağdaş öğrenme ve öğretme yaklaşımları*. S. Polat ve B. Aksoy (Eds). Pegem A Yayıncılık.
- Yeşilyurt, D. (2017). *Yaşam temelli öğrenme modeli ile ortaokul 5. sınıf öğrencilerine sağlıklı beslenme farkındalığının kazandırılması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Yenilmez, K. ve Çakmak, G. (2007). Yenilenen ilköğretim matematik programındaki alt öğrenme alanların öğretiminde karşılaşılan zorluklar. *Social Sciences Education Sciences. e-Journal of New World Sciences Academy*, 2(3),129-136.
- Yıldırım, G. (2015). *İlkokul 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde bağlam temelli öğrenme uygulamaları*. [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Yıldırım, M. (2018). *Bağlam temelli öyküleştirme yöntemi ile yapılan öğretimin fen bilimleri dersinde başarı, yaratıcılık ve tutumlara etkisi*. [Doktora Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yıldırım, Y. (2016). Eğitim sosyolojisi perspektifi ile Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramları üzerine sosyolojik bir analiz denemesi. *Bartın University Journal of FacultyofEducation*, 5(2),617–628.
- Yıldırım, G. ve Gültekin, M. (2017). İlkokul 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde bağlam temelli öğrenme uygulamaları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 81-10.
- Yıldırım, G. (2015). *İlkokul 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde bağlam temelli öğrenme uygulamaları*, [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

- Yılar, M. B. ve Tağrikulu, P. (2020). *Yeni program ve ders içeriklerine göre sosyal bilgiler öğretimi I*. Pegem A Yayıncılık.
- Yiğit, M. (2015). *12. sınıf öğrencilerinin hidrokarbon bileşikleri konusundaki kavramsal anlamalarına, bağlam temelli öğrenme yaklaşımının react stratejisine göre hazırlanmış materyallerin etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Yöndem, D. Z. ve Taylı, A. (2019). *Bilişsel gelişim ve dil gelişimi*, A. Kaya (Ed.). Pegem A Yayıncılık..
- Yurdakul, B. (2020). *Yapılandırmacılık*. Ö. Demirel (Ed.). Pegem A yayıncılık.
- Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2009). İş birliğine dayalı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 589-604.
- Watson, J. ve Yıldız, K. (2000). Yapılandırmacı eğitim ve öğrenme zorlukları. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 49(2), 357-369.
- Whitelegg, E. & Parry, M. (1999). Real life contexts for learning physics: meanings, issues and practice. *Phys. Education* 34(2),68-72.



EKLER

EKLER

EK A Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenciler, Bu çalışmadan elde edilecek veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Şahsınızla ilgili herhangi bir değerlendirme yapılmayacaktır. Soruları boş bırakmadan ve içtenlikle işaretlemenizi rica ediyoruz. Aşağıdaki ifadelerden size uygun olanını 'X' koyarak işaretleyiniz. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.	Hiç Katılmıyorum	Katılıyorum
1.Sosyal bilgiler dersi ilgimi çeker.		
2. Sosyal bilgiler dersi konularını severim.		
3.Arkadaşlarımla sosyal bilgiler dersi konularını tartışmaktan hoşlanırım.		
4. Çalışma zamanımın çoğunu sosyal bilgiler dersine ayırmak isterim.		
5. Sosyal bilgiler dersinde daha çok şey öğrenmek isterim.		
6. Severek çalıştığım ders sosyal bilgiler dersidir.		
7. Sosyal bilgiler dersinin ders saatinin daha fazla olmasını isterim.		
8. Boş zamanımda sosyal bilgiler dersine çalışmaktan zevk alırım.		
9. Sosyal bilgiler dersinin başlaması için sabırsızlanırım.		
10. Sosyal bilgiler dersini öğrenmek hayatımı kolaylaştırır.		

EK B Başarı Testi

1. Geçmişten günümüze yerleşmeyi etkileyen doğal ve beşeri faktörler bulunmaktadır. Doğal faktör insan müdahalesinin olmadığı beşeri faktörler ise insan müdahalesi sonucu oluşan unsurlardır. **Buna göre aşağıdakilerden hangisi yerleşim yeri tercihini etkileyen beşeri faktörlere örnek gösterilebilir?**

A) Ağrı'nın yükseltisi fazla ve yeryüzü şekillerinin engebeli olması B) İstanbul'da sanayi faaliyetleri geliştiği için nüfusunun fazla olması

C) İzmir'de birçok turistik alan olduğu için nüfusun kalabalık olması D) Adana'nın verimli topraklara sahip olmasından dolayı nüfusunun kalabalık olması

2. Çatalhöyük Neolitik kenti, Güney Anadolu platosunda yer almaktadır. Çatalhöyük aynı coğrafyada 2000 yıldan fazla süredir var olan köylerden kentsel hayata geçişte önemli bir kanıttır. Çatalhöyük duvar resimlerinde kent planına yer veren ilk yerleşim merkezidir. **Buna göre Çatalhöyük yerleşim yerinin önemi nedir?**

A) İlk şehir yerleşmesi olması B) Çok eski bir tarihe dayanması C) İki höyükten oluşması D) İnsanların avcı toplayıcılıkla geçinmesi

3. Dünyada ilk yerleşmeler Mısır, Mezopotamya, Hindistan ve Çin gibi yerlerde kurulmuştur. **Buna göre ilk yerleşmelerin bu bölgelere kurulmasının nedeni ne olabilir?**

A) Zengin yer altı kaynaklarına sahip olması B) İklimin elverişli olması C) Nehir ve ırmak gibi su kaynaklarına sahip olması D) Yer şekillerinin yerleşmeye uygun olması

4. UNESCO tarafından Dünya Miras Listesine alınan günümüzde Konya sınırları içerisinde bulunan kazı alanı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Göbekli tepe B) Çatalhöyük C) Çayönü D) Hallan Çemi

5. Tarih boyunca Mısır'da yerleşim dünyanın en uzun nehirlerinden biri olan Nil nehri etrafında yoğunlaşmıştır. Mısırlılar Nil nehrinden yararlanarak yağmura ihtiyaç duymadan tarım yapmışlardır. Mısır tarihteki ilk uygarlıklardan birine ev

sahipliği yapmıştır. **Mısır'ın geçmişten günümüze yerleşim yeri olarak tercih edilmesindeki ana faktör nedir?**

A) Yüz ölçümünün büyük olması B) Ticaret yolları üzerinde bulunması C) Su kaynaklarına sahip olması D) Tarım için düz arazilere sahip olması

6.Bursa doğal güzellikleri, coğrafi konumu, sanayi, ticaret ve turizm faaliyetlerinin yoğun olduğu bir şehirdir. Bursa ülkemizdeki en fazla nüfusa sahip olan üçüncü ilimizdir. **Buna göre Bursa'nın yoğun nüfuslu il olması nedenleri arasında aşağıdakilerden hangisi gösterilemez?**

A) Hizmet sektöründe gelişmiş olması B) Ekonomik faaliyetlerinin gelişmiş olması C) Turizm faaliyetlerinin gelişmiş olması D) Verimli tarım arazilerinin fazla olması

7.Ülkemizde su kaynaklarına yakın Çukurova gibi yerlerde toprağın verimli olması nüfus yoğunluğunun fazla olmasına neden olmuştur. **Buna göre aşağıdaki yerlerden hangisi buna örnektir?**

A) Adana B) İstanbul C) Hakkâri D) Ağrı

8. Türkiye'nin nüfus yapısı incelendiğinde I . Doğurganlık ve ölümlülük hızlarında azalma olduğu II. 15-64 yaş grubundaki nüfus oranının arttığı III. Toplam nüfusun yüzde 50,2 sinin erkek yüzde 49,8 inin ise kadınlar oluşturmuştur. **Buna göre Türkiye'nin nüfus özellikleri ile ilgili aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?**

A) Yaşlı nüfusun arttığı B) Ortanca yaşın azaldığı C) Çalışma çağındaki nüfus oranının arttığı D) Erkek nüfusun kadından fazla olduğu

Türkiye istatistik kurumunun verilerine göre ülkemiz il ve ilçe merkezlerinde ikamet edenlerin oranı arttı. Belde ve köylerde yaşayanların oranı azaldı.

I. Tarımsal verimin düşmesi II. Tarım arazilerinin miras yoluyla dağıtılması III. Tarımsal üretimi değerlendiren tesislerin azalması

9.Buna göre yukarıdaki öncüllerden hangisi ya da hangileri bu durumun nedeni olabilir?

A)Yalnız I B)Yalnız II C)I ve II D)I,II ve III

10. 1912-1913 Balkan savaşları süresince ve sonrasında karşılaştıkları olumsuzluklar nedeniyle burada yaşayan Türk halkının büyük kısmı tarlalarını, evlerini ve bütün varlıklarını bırakıp göç ettiler. **Yukarıdaki metin hangi göç türüne örnektir?**

- A) Mevsimlik göç B) Zorunlu göç C) Dış göç D) Gönüllü göç

11.Aşağıdakilerden hangisi Balkan göçünün sonuçlarından biri olamaz?

- A) Siyasal ve sosyal yapının değişmesi B) Nüfusun artması C) Göçmenlere tahsis edilen yerde mülk sorununun ortaya çıkması D) Ekonomik yükün azalması

12.Ülke içerisinde yaşanan göçlerden biri kırdan kente olan göçlerdir. Aşağıdakilerden hangisi göç veren kırsal alanlarda ortaya çıkabilecek sonuçlardan biri değildir?

- A) İnsan gücü kaybı B) Kırsal alandaki nüfusun yaş ortalamasının yükselmesi C) Üretimin durması D) Tarımsal faaliyetlerin artması

13. Aşağıdakilerden hangisi göçlerin sonuçlarından biri değildir?

- A)Kişi başına düşen milli gelir artması B) Çarpık kentleşme C) Altyapı yetersizliği D) Çevre kirliliği

Büşra'nın yaşadığı bölge yıl boyunca yağış alır. Bu nedenle sel tehlikesi bulunur. İlkbaharda karların erimesiyle taşkınlar yaşanır. Büşra ve ailesi evinin zarar görmesi nedeniyle İstanbul'a dayısının yanına taşındılar.

14.Buna göre göçlerle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir?

- A) Göçler uzun sürelidir. B) Doğal afetler zorunlu göç sebebidir. C) Göçler sonucu nüfus artmaktadır. D) Göçler sadece akrabaların bulunduğu yere yapılır.

15. Ali ve ailesi yaşadıkları ilçeden iş bulmak için İstanbul'a gitmiştir.

Bu örnek aşağıdaki göç türlerinden hangisiyle ilgilidir?

- A) Mevsimlik göç B) Zorunlu göç C) İç göç D) Dış göç

Nüfus verilerine göre İstanbul, Kocaeli, İzmir nüfus yoğunluğu fazla illerdir.

16. Aşağıdakilerden hangisi nüfus yoğunluğunun fazla olduğu yerlerde yaşanan sorunlardan biri değildir?

- A) Çevre kirliliği B) Çarpık kentleşme C) Konut ihtiyacını azalması D) Altyapı yetersizliği

1982 Anayasası'nda "Herkes yerleşme ve seyahat hürriyetine sahiptir. Yerleşme hürriyeti suç işlenmesini önlemek, sosyal ve ekonomik gelişmeyi sağlamak, sağlıklı ve düzenli kentleşmeyi gerçekleştirmek ve kamu mallarını korumak amacıyla kanunla sınırlandırılabilir." İfadesi yer almaktadır.

17. Bu ifadeye göre ulaşılmak istenen amaçlar arasında aşağıdakilerden hangisi yer almaz?

- A) Milli parkları ve tarihi mekânları korumak B) Özel hayatın gizliliğini sağlamak
C) Orman ve tarım alanlarının korunması için konut yapımını engellemek D) Çarpık kentleşme ve gecekondulaşmayı önlemek

Anayasamızın 23. Maddesine göre "Herkes yerleşme ve seyahat hürriyetine sahiptir" Ancak hakkımızda soruşturma açıldığında, salgın hastalık durumunda, savaş döneminde ve kamu mallarını korumak için bu haklar kanunla sınırlandırılabilir.

18. I. Toplumun sağlığını korumak II. Vatandaşların güvenliğini sağlamak III. Doğal alanları korumak Buna göre yukarıdakilerin hangisi ya da hangileri Anayasamızda belirtilen yerleşme ve seyahat hürriyetinin sınırlandırılma nedenlerindendir?

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

19. Covid 19 salgını nedeniyle ülkeler virüsün başka ülkelere yayılmasını engellemek için vatandaşlarına karantina alanı oluşturdu. Vatandaşlarının başka

ülkelere seyahat etmelerini kısıtladılar. **Yukarıda verilen örnek olayda seyahat özgürlüğü hangi nedene bağlı olarak kısıtlanmıştır?**

A) Düşünce ve ifade özgürlüğüne B) Konut dokunulmazlığına C) Sağlığın korunması D) Özel hayatı güvence altına alma

20. Aşağıdakilerden hangisi seyahat özgürlüğünün kısıtlanması sonucu ortaya çıkabilecek olumsuz durumlardan değildir?

A) Eğitimde aksaklıklar meydana gelmesi B) Sağlık imkânlarına ulaşmada aksaklık yaşanması C) Sosyal hakların kullanımının azalması D) Çalışma olanaklarının artması

Seyahat özgürlüğünün kısıtlanması bireyin başka özgürlüklerinin de kısıtlanmasına yol açar.

I. Sosyal ve ekonomik haklar II. Çalışma hakkı III. Eğitim hakkı

21. Yukarıdaki öncüllerden hangisi ya da hangileri kısıtlanan özgürlüklerdendir?

A) Yalnız I B) Yalnız II C) I ve II D) I, II ve III

Anayasanın 23. Maddesine göre yerleşme ve seyahat hürriyeti kamu mallarını korumak amacıyla kısıtlanabilir.

22. Buna göre aşağıdaki yerlerden hangisinde yerleşme özgürlüğünün sınırlandırılması gerekmez?

A) Belediyenin onardığı araziler B) Gölcük gölü tabiat parkı C) Sit alanları D) Arkeolojik kazı alanları

23. Türkiye Nüfus Haritası incelendiğinde nüfusun daha çok Marmara bölgesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Buna göre aşağıdakilerden hangisi bu durumun nedenlerinden değildir?

A) Coğrafi konum özellikleri B) Gelişmiş sanayisinin olması C) Tarihi ve doğal mekânlarının olması D) Fay hatları üzerinde bulunması

24. Aşağıdakilerden hangisi bir bölgenin nüfus bakımından yoğunlaşmasının olumsuz sonuçlarından değildir?

- A)Trafik sorunları B)Düzensiz yerleşme C)İnsan gücü kaybı
D)İşsizlik

25.Yerleşik hayata geçen ilk insanlar aşağıdaki özelliklerin hangisine sahip alanlara yerleşmişlerdir?

- A)Ormanlık alanlara B)Su kaynaklarına C)Yeraltı kaynaklarına
D)Dağlık arazilere

26.Ülkemizde her bölgenin doğal ve beşeri koşullarının farklı olmasından kaynaklı yerleşmeye uygun ve yerleşmeye uygun olmayan alanlar vardır.

Aşağıdakilerden hangisi bu durumun sonucudur?

- A) Nüfusun düzensiz dağılması B)Akdeniz ikliminin yaygın olarak görülmesi
C)Ulaşım hizmetlerinin gelişmesi D)Doğa olaylarının yaygınlaşması

İnsan yaşamına ve faaliyetlerine fazla elverişli olan yerler yoğun nüfuslu yerlerdir.

27.Buna göre aşağıdaki yerlerin hangisinin nüfusunun yoğun olması beklenemez?

- A) İklimi elverişli olan bölgeler B) Yükseltisi ve engebese fazla olan araziler
C) Enerji kaynaklarına sahip olan bölgeler D) Verimli toprakları sahip olan araziler

EK C ETKİNLİKLER

DERS PLANI 1

Öğrenme Alanı: İnsanlar Yerler ve Çevreler

Ünite: 3

Süre: 4 Ders Saati (160 dk.)

Kazanım: SB.7.3.1. Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.

Kazandırılması Gereken Kavram: Yerleşme

Bağlam: Hikâye, Gazete Haberleri

Derse Giriş: Selamlama ve öğrencileri derse hazırlama

Dersin işlenişi: Çalışma yapraklarındaki hikâye ve gazete haberleri okutulur. Öğrencilere okunan metni dikkatle dinlemeleri söylenir. Öğrencilere koyu renkle yazılan kavram üzerinde düşünmelerini verilen metin doğrultusunda bu kavramın tartışılacağı söylenir. Koyu renkle yazılan kavram ve okutulan metinler hakkında verilen sorularla fikir tartışması yaptırılır. Yapılan tartışmadan öğrencilerin ön bilgileri ve metinden ne anladıkları ortaya çıkarılır. Öğrencilerden verilen sorulara cevaplar alındıktan sonra yanlış ve eksik bilgiler düzeltilir.

Bu kazanımla ilgili çalışma yaprakları:

Çalışma Yaprağı 1

Çalışma Yaprağı 2

Çalışma Yaprağı 3

Çalışma Yaprağı 4

Çalışma Yaprağı 5

Çalışma Yaprağı 6

ÇALIŞMA YAPRAĞI 1

Elif tarihi ve doğal yerleri gezmeyi çok seviyor ve bu isteğini babasına sürekli söylüyordu. Babası ise ona karne hediyesi olarak geziye götürebileceğini söylemişti. Nihayet karne günü gelmiş Elif karnesini almıştı. Babasına ona bir sözü olduğunu hatırlatmıştı. Babası sözünde durarak ona karne hediyesi olarak yakınlarında bulunan Çayönü höyüğüne götürmüştü. Elif gezi sırasında babasına höyükle ilgili birçok sorular sormaktaydı. Babası Elif'in merakını gidermesi için ona Çayönü ile ilgili bilgiler içeren dergi aldı. Çayönü hakkında dergideki bilgileri sizde öğrenmek ister misiniz?

ÇAYÖNÜ

Diyarbakır'ın kuzeyinde, Ergani ovasında, Dicle Nehri'nin kenarında bulunan Çayönü 1963 yılında keşfedilmiştir. İlk kazılar Dr. Halet Çambel ve Prof. Dr. Robert J. Braidwood tarafından başlatılmıştır. Çayönü'nde ilk yerleşim M.Ö. 10200 yıllarında olmuştur ve bölgede M.Ö. 4200'lü yıllara kadar yaşanmıştır. 6000 yıl boyunca birbirinden farklı mimari tasarımlarda binalar bulunmuştur (yuvarlak planlı kulübeler, ızgara plan, taş döşemeli vs.) Çayönü kazılarında günümüze kadar gelen taş temelli kerpiç binaların ilk örneklerine rastlanmıştır. **Yerleşmenin** ilk dönemlerinde daha çok domuz, geyik, yabani koyun ve keçi avlanmış olmasına rağmen Çayönü kazılarında MÖ 8500 yıllarından kalma buğday ve baklagillere rastlanmıştır. M.Ö. 6000'lere gelindiğinde Çayönü'nde yaşayan herkes kendi yiyeceğini tarımdan elde edebiliyordu. Bölgenin en önemli özelliği avcı – toplayıcı toplulukların yerleşik hayata geçişini yaşandığı yer olmasıdır. Çayönü, tahıl ve evcilleştirmeye dayalı köy hayatının en eski örneklerinden olup, günümüz uygarlığının da önemli bir basamağını oluşturmaktadır. Çayönü yerleşmesinin bu önemi yabani buğday, mercimekgiller gibi bitkilerin tarıma alınması, koyun ve keçinin evcilleşmesi ile gerçekleştirilmiştir.

Anadolu Uygarlıkları/İlk Yerleşimler



Çayönü Höyüğü

DİCLE’NİN KIYISINDA DÜNYANIN İLK KÖYLERİ

Dicle Havzası’nın son avcıları, yerleşik yaşama ilk adımı atanlardı. Barınakları konuta dönüştürdüler, avcıların zengin inanç dünyasını evlerin içine taşıdılar. Onlar yabani hayvanların kafataslarını duvarlarına asıyor, ölülerini dağkeçisi motifleri ile süslü taş kaplarla, binlerce boncukla uğurlayarak evlerin altına gömüyorlardı. Diyarbakır-Ergani yakınlarında bulunan Çayönü yerleşiminde 1964 yılında başlayan kazılar ve o dönem Yakındoğu’daki ilk çalışmalar avcı toplayıcı ve göçer bir yaşamdan yerleşik ve üretici bir düzene geçişin, beklenildiği gibi basitten karmaşığa doğru evrilen bir yapı sergilemediğinin ilk işaretlerini verdi. Bölgenin genelinde kazısı yapılan “**ilk yerleşimler**” dinamik bir şekilde değişen, içerisinde hızlı bir teknolojik gelişimi de barındıran köylerdi. Dönemin yaşam biçimini yansıtan tüm buluntular doğaya ve çevresine hâkim, zengin bir sembolizm ile temsil edilen üst yapıya sahip, oldukça organize toplumları yansıtıyordu. Soyut dünya ve inanç sistemini yansıtan verilerin üzerinde birkaç milyon yıl süren avcı gelenekten kalanlarla birlikte yaşanan ortam ve beslenme kaynakları da belirleyicidir. Örneğin Hallan Çemi ve Hasankeyf Höyüğünde en çok rastlanan hayvan kalıntılarını koyun, keçi, yabandomuzu, köpek, geyik, ayı gibi küçük memeliler oluşturur. En çok tüketilen türler ise koyun ve geyiklerdir. Bulunan kemiklerin tümü yabani hayvanlara ait olmakla birlikte domuzlarda evcilleştirme denemeleri de görülür. Yerleşmelerde kuş ve sürüngen kemiklerine de rastlanırken bol miktarda balık kemiğinin bulunması, özellikle Dicle Nehri’nden yoğun olarak faydalandığını gösterir.

Atlas dergisi 2015

Yukarıdaki hikâye okutulduktan sonra öğrencilere koyu renkle yazılan yerleşme kavramı hakkında aşağıdaki sorular sorularak öğrenciler tartışmaya yönlendirilir.

SORULAR

1.Yerleşme denilince ne anlıyorsunuz?

.....

.....

.....

2.İnsanların yerleşim alanı olarak Çayönü höyüğünü seçmelerinde etkili olan faktörler neler olabilir? Neden?

.....

.....

.....

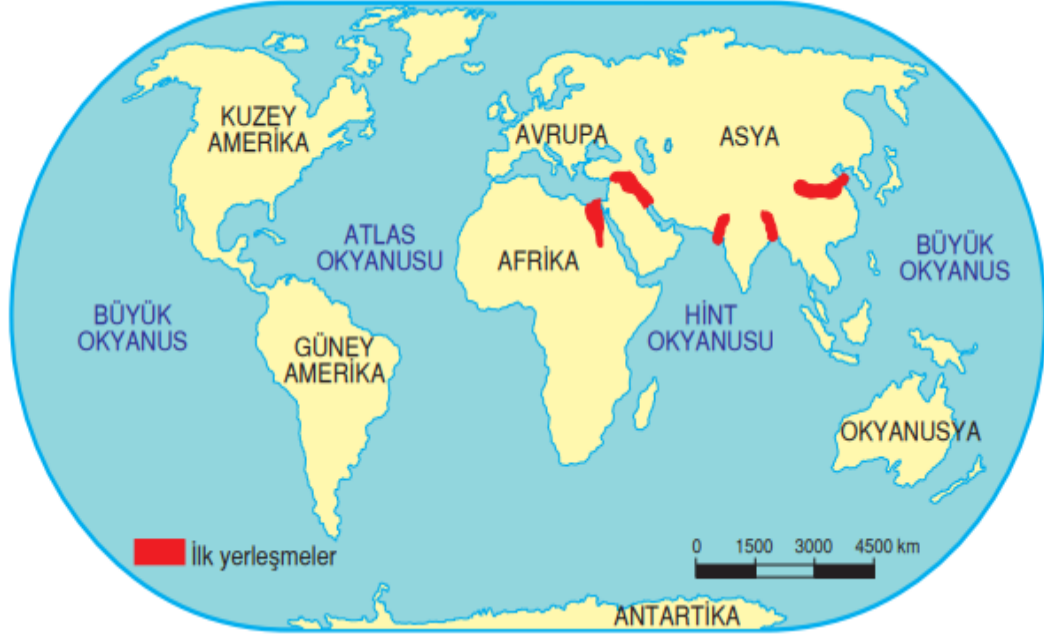
3.Su kaynaklarının insanlar için ne gibi önemi olabilir?

.....

.....

.....

ÇALIŞMA YAPRAĞI 2



<https://www.google.com/konu anlatimi.net%2Filk-yerlesmeler-ve-yerlesmelerin-farklilasmasi>

Yukarıdaki kırmızı renkle gösterilen yerleşme alanları sınıfta harita üzerinde öğrencilere buldurulur. Bu yerleşim yerlerinin özellikleri neler olabilir? sorusu sorularak sınıfta tartışılır.

SORULAR

1.Yukarıdaki dünya haritasında hangi yerleşim yerlerini görüyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

2. İnsanlar yerleşmek için neden bu bölgeleri seçmiş olabilirler?

.....

.....

.....

.....

ÇALIŞMA YAPRAĞI 3

ANADOLU'DA YERLEŞME



CNNTÜRK gazetesinde yer alan “Çatalhöyük'te 9 bin yıl önce hem yerleşik hem de hükümsüz eşit bir yaşam vardı ”başlığıyla verilen 2018 yılına ait haberde Çatalhöyük'ün öneminden bahsedildi. Çatalhöyük'ü önemli ve popüler kılan nedenleri "9 bin yıllık olması" ve "çok büyük bir alanı kaplaması" şeklinde sıralayan Hodder, 8 bin kadar kişinin yaşadığı Çatalhöyük'le ilk defa Ortadoğu'nun dışında bir yerde yerleşik hayatın bulunduğu işaret etti. Hodder, "Yerleşik hayatın hep Ortadoğu'da, Irak'ta, Mezopotamya'da, Suriye'de var olduğu düşünülüyordu. Kazılarla, Orta Anadolu'da da çiftçiliğin, yerleşik hayatın olduğu görüldü" dedi. Nüfusuyla dönemin en kalabalık şehirlerinden biri olması, duvar resimlerinin ve aletlerinin bilinen neolitik geleneklerle bağdaşmaması, yönetim biçimi, iç içe ve paylaşımcı yaşam tarzı değerlendirildiğinde Çatalhöyük'ün arkeolojik açıdan önem taşıdığına dikkati çeken Hodder, şöyle devam etti: "Özellikle Ortadoğu'daki diğer yerleşim birimlerinde belli bir büyüklüğe ulaşıldıktan sonra merkezileşmiş bir yönetim ve hiyerarşi ortaya çıkarken Çatalhöyük'te insanların eşitlik ilkesiyle yaşamaları bölgedeki diğer yerleşim birimlerinden ayrışmasına neden oluyor. 8 bin kişilik toplulukta genelde bir liderin, bir hükümetin olması ve bir hiyerarşi beklenir. Çatalhöyük'te herhangi bir lider, herhangi bir hükümet, idari bina yok; kadın ve erkekler eşit. Çatalhöyük'ün ilk

kasabalardan, ilk yerleşim yerlerinden biri olduğunu söyleyebiliriz. İnsanlar, 'Büyük topluluklar halinde nasıl yaşanır?' sorununu çözmüşler.

2. Yukarıda Çatalhöyük yerleşim yeri ve gazete haberi verilmiştir. Yukarıdaki yerleşim yerini inceleyiniz.

SORULAR

a)Yukarıdaki fotoğrafta ne görüyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

b)Yukarıdaki resimde Çatalhöyük'te nasıl bir şehir yapısı görmektesiniz?

.....

.....

.....

.....

c)Orta Anadolu'nun yerleşim yeri olarak tercih edilmesinde etkili olan faktörler neler olabilir?

.....

.....

.....

.....

Yukarıdaki gazete haberi okutularak Çatalhöyük yerleşim yerinin insanlık tarihindeki önemi nedir? sorusuyla öğrenciler karşılıklı fikir alışverişine yönlendirilir.

ÇALIŞMA YAPRAĞI 4

4.Siz de yaşadığınız yerdeki yerleşmeyi etkileyen faktörlerle ilgili bir hikâye yazınız?

ÇALIŞMA YAPRAĞI 5

Babamdan kalma bir bahçemiz vardı. Bir yanında dere, bir yanında da uzunca bir orman vardı. Köyde değildi. Şehirleşmiş bir coğrafyanın kıyısında köşesinde tek başına kalmıştı. Şimdi torunlarıma anlattığım hatıralarımda yaşayan bir evdi. Sabahları erkenden kalkar, bahçeye bakar ve şöyle bir bahçeye çıkıp kuş cıvıltıları eşliğinde göle doğru yürüyerek, ormana giderdim. Ormanın temiz havası ve orada geçirdiğim zaman hâlâ dün gibi aklımda. Eğer doğayı seven bir insansanız siz de benim gibi bahçeli eviniz olsun istersiniz. Ben kitabımı yazmaya devam ederken yanıma torunum Deniz geldi. Dede ne hakkında yazıyorsun heyecanla okumak için bekliyorum dedi. Ben de yaşadığımız şehirden, doğadan ve ağaçlardan yazıyorum dedim. Benim çocukluğumdaki şehirle şimdiki şehirden bahsediyordum dedim. Doğa hakkında yazıyorsan eminim güzel bir kitap ortaya çıkacaktır. İyi de dede sen de bu şehirde doğmadın mı şimdiki yaşadığımız yer hâlâ aynı değil mi? Güldüm ve hayır Deniz bu zamana kadar çok şey değişti. Peki, ne değişti dede? diye sordu. Ben çocukken burada şimdi ki gibi marketler, fabrikalar ve bu büyük binalar yoktu. Bahçemiz daha geniş ve orman daha büyüktü. Ormanda yaşayan birçok canlı vardı. Çok güzeldi. Dede çocukluk fotoğrafın var mı? diye sordu Deniz. Ben de bütün albümü gösterdim. Bütün o güzellikler artık fotoğraflarda kalmıştı. O günleri hatırlayarak yazmaya devam ettim.

SORULAR

1. Denizin dedesinin yaşadığı yerin değişmesinin nedenleri neler olabilir? Sizin de çevrenizde böyle durumlar yaşayan yakınlarınız var mı?

.....

.....

.....

.....

2. Hikâyede geçen doğal ve beşeri unsurları yazın.

Doğal Unsurlar:.....

.....

Beşeri Unsurlar:.....

.....

3. Sizin yaşadığınız yerdeki doğal ve beşeri unsurlar nelerdir?

.....

.....

.....

.....

4. Deniz yaşadığı yeri korumak için ne yapabilir?

.....

.....

.....

.....

Sınıf Tartışması

İlk yerleşmelerden günümüze yerleşmeyi etkileyen faktörler neden sürekli değişmektedir?

ÇALIŞMA YAPRAĞI 6



a



b



c



d



e



f

1.Yukarıdaki resimleri ait oldukları kutucukları yerleştirin.

Doğal Faktör

Beşeri Faktör

DERS PLANI 2

Öğrenme Alanı: İnsanlar Yerler ve Çevreler

Ünite: 3

Süre: 5 Ders Saati (200 dk.)

Kazanım: SB.7.3.2 Türkiye’de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye’nin demografik özelliklerini yorumlar. Tablo ve grafikler kullanarak ülkemizin demografik özellikleri ile ilgili verileri yorumlar.

Kazandırılması Gereken Kavram: Nüfus

Bağlam: Aldı Sözü Anadolu(Kitap Bölümü), Senaryo, Gazete Haberleri

Derse Giriş: Selamlama ve öğrencileri derse hazırlama

Dersin işlenişi: Çalışma yapraklarındaki kitap bölümü, senaryo ve gazete haberleri okutulur. Öğrencilere okunan metni dikkatle dinlemeleri söylenir. Öğrencilere koyu renkle yazılan kavram üzerinde düşünmelerini verilen metin doğrultusunda bu kavramın tartışılacağı söylenir. Koyu renkle yazılan kavram ve okutulan metinler hakkında verilen sorularla fikir tartışması yaptırılır. Yapılan tartışmadan öğrencilerin ön bilgileri ve metinden ne anladıkları ortaya çıkarılır. Öğrencilerden verilen sorulara cevaplar alındıktan sonra yanlış ve eksik bilgiler düzeltilir.

Bu kazanımla ilgili çalışma yaprakları:

Çalışma Yapağı 7

Çalışma Yapağı 8

Çalışma Yapağı 9

Çalışma Yapağı 10

Çalışma Yapağı 11

Çalışma Yapağı 12

ÇALIŞMA YAPRAĞI 7

7. sınıf öğrencisi olan Ayşe, öğretmeninin verdiği araştırma ödevi için geçmiş zamanlardaki ülkemizdeki yerleşmeler hakkında araştırma yapması gerekiyordu. Ayşe araştırma için hangi kaynaklardan yararlanabileceğini düşünmeye başladı. Birden aklına öğretmeninin ona geçmişteki deneyimlerden faydalanabilmemiz için seyahatnamelerden yararlanabileceğini söylediğini hatırladı. Ayşe hemen İbni Bâttuta ve Evliya Çelebi'nin seyahatnamesinin içeriği hakkında bilgi toplamaya karar verdi. Ayşe araştırması için seyahatname hakkında bulduklarını okumaya başladı.

İbni Bâttuta'nın Seyahatnamesi 'ne Göre Isparta

Günümüzde Isparta'ya bağlı olan Eğirdir'e geçen seyyah, çevresinin ağaçlarla kaplı bir şehir olduğunu aktarır. Ayrıca buranın **nüfusunun** çok kalabalık olduğuna da temas etmiştir. Seyyah, şehirde bir gölün bulunduğundan bahseder ki bu göl Eğirdir Gölü'dür. Burası vasıtasıyla tekne ile farklı köy ve kasabalara geçiş sağlandığını söyler. İbn Battûta, Ramazan ayına denk gelen 1333 yılının Mayıs ayını bu şehirde geçirmiştir.

İSTANBUL'DAN BURSA'YA

Rüyamda Peygamberi görüp şefaathine yerine yanlılıkla “seyahat” dediğimin ertesi günü, sabahleyin Gedikpaşa semtindeki eski dostum olan Okçuoğlu Ahmet Çelebi'nin evine gittim. Gördüm ki büyük bir hazırlıkla Bursa şehrine gitmeye karar vermiş. Bana: “Kardeşim Evliya! Gel seninle yoldaş olup beş on gün için eski payitaht Bursa şehrini görüp gezelim. Belki mahzun gönlümüz şad olur. Orada Osmanlı padişahlarının mezarlarını ziyaret edelim. Hele Emir Sultan Hazretlerinin türbesine yüz sürüp gönlümüzü aydınlatalım.” deyince içime bir ateş düştü. Hemen kabul ettim. Önce Galata Burnu'ndaki Kurşunlu Mahzen önünden Haliç'i geçtik. Sarayburnu akıntısını ve girdabını geçip yelkeni Bursa'ya doğru açtık. İpek diyarı ve taht şehri Bursa'nın kalesini kimin yaptığı belli değildir. Kalenin temeli yalçın kaya üzerine kurulmuştur. Şekli kareden uzuncadır. Kuzey yönü yüksek olduğu gibi altı da uçurumdur. Kale, Uludağ'ın eteğinde olduğundan lodos ve doğu rüzgârlarından korunur. Şehrin evleri kuzey tarafına bakar. Bu evlerin pencerelerinden Filedar Ovası bukalemun resmi gibi gözükür. Kalenin çevresi on bin adımdır. Altı bin bedeni, altmış yedi kulesi, beş kapısı vardır. Güney tarafından açılanları Pınarbaşı, Zindan

kapılarıdır. Batı'ya açılanlar Kaplıca, Balık Pazarı kapılarıdır. İç Kalesi iki bin evdir. Yedi mahalle, yedi cami, bir hamamı vardır. Çarşısında yirmi dükkân bulunur. Sultan Orhan Camii, iç kalededir. Boyu ve eni yüz on ayaktır. Orhan Gazi burada gömülüdür. “Orhan Davulu” dedikleri büyük davul bu caminin bir kemerinde asılıdır. Osmanlı Devleti'nin kuruluşunda ilk defa çalınan davul budur. Ulu Cami'yi Yıldırım Beyazıt Han yaptırmıştır. Bursa'nın havadar yüksek yerinde güzel camidir. Cami içinde dört köşe paye sütunlardan her birinin aşağısı adam boyu kadar altın nakışlıdır. Her payenin dört tarafı Allah'ın isimleri türlü hatlarla süslenmiştir. Bu sütunlar üzerinde on dokuz kubbenin altında eni boyu aynı büyüklükte bir havuz vardır. İçinde türlü balıklar yüzer. Şehrin güney tarafında olan Uludağ, sanki hayat suyunun madenidir. Çünkü bu büyük dağdan bin altmış hayat suyu çıkıp her yeri sular. Memleketi güzel, halkı sevimli, tarlaları çok, nimetleri fazla, suyu ve havası hoş, mamur ve büyük bir şehirdir. Anadolu'daki büyük şehirlerden biri de bu Bursa'dır.

Evliya ÇELEBİ

Yukarıdaki metin okutulduktan sonra koyu renkle yazılan kavram hakkında aşağıdaki sorular sorularak öğrencilerle tartışılır.

SORULAR

1. Yukarıdaki metinde kalın olarak yazılan nüfus kavramı ne anlama gelmektedir?

.....

.....

.....

.....

2. Isparta'nın nüfusunun fazla olmasında etkili olan doğal koşullar neler olabilir?

.....

.....

.....

.....

3.Bursa'nın yerleşim yeri olarak seçilmesinde etkili olan doğal ve beşeri koşullar neler olabilir?

.....

.....

.....

.....

4.Sizce nüfusun dağılışında daha çok doğal faktörler mi beşeri faktörler mi etkilidir? Neden?

.....

.....

.....

.....

ÇALIŞMA YAPRAĞI 8

ALDI SÖZÜ ANADOLU

Dağlardan Ağrı Dağı:

Anadolu, dağ dedi durdu. Obasını çeviren sıra sıra dağları, kendi çilesinin dert ortağı saydı. Köroğlu, “Hemen Mevlâ ile sana dayandım. Arkam sensin, kal’âm sensin, dağlar hey!” dedi. Karacaoğlu: “Karacaoğlu size bakar sevinir. Sevinirken kalbi yanar göyünür. Kımıldanır hep dertlerim devinir. Yas ile sevincim yıkışır dağlar” demiş. Bu dağların en yükseği, Ağrı Dağı’dır. İki tepesi vardır. Tepelerden büyüğüne “Büyük Ağrı Dağı”; küçüğüne ise “Küçük Ağrı Dağı” denir. Ağrı dağları, asıl şöhretlerini kutsal kitaplardaki Tufan Efsanesinden alırlar. Efsaneye göre, Nuh’un gemisi tufan sırasında bir dağa çarpmış ve “Sübhaneallah” dediği için o dağın ismi “Sübhaneallah Dağı”; başka bir dağa çarptığında “Allahuekber” dediği için, bu dağın adı da “Allahuekber Dağı” olmuş. Tufandan sonra ise, Ağrı Dağı’nın en yüksek tepesi olan Cudi’de karaya oturmuş, hep beraber “ne ağır dağ” dedikleri için bu dağın adı da “Ağrı Dağı” olmuş; Nuh Peygamber beraberindekilerle birlikte dağın eteğinde bir köy kurup yerleşmiştir. Dağlar unutulmaz Anadolu’da, dağlar, ulu dağlar...

Anadolu’da Pınarlar Vardır:

Anadolu’da, susuz toprakların yanık bağrından, büngül büngül kaynayan pınarlar vardır. Anadolu’nun ilk çağlarında Hititler, nerede bir kaynak bulmuşlarsa, oraya bir su tapınağı yapmış, pınarları, bereket tanrıçalarının kutsal ocağı saymışlardır. Akpınar, Karapınar, Kırkpınar, Ulupınar, Gürpınar bunlar Anadolu’nun bir pınar başında kümeleşmiş obaları, köyleri, kasabalarıdır. Yanıkpınar, Dertlipınar, Çobançeşmesi, Sarıkız Suyu, bunlar da Anadolu’nun aşk öyküleriyle süslenmiş kaynaklarıdır (Önder, 1976: 1-6).

Yukarıdaki metin okutulur. Daha sonra Türkiye Nüfus Haritası öğrencilerle birlikte incelenir. Nüfus neden bazı bölgelerde fazla iken bazı bölgelerde azdır? sorusuyla öğrenciler tartışmaya yönlendirilir.

SORULAR

1.Yukarıdaki metinden Anadolu’nun yer şekilleri ile nasıl bir sonuç çıkarırsınız?

.....

.....

.....

.....

2.Yeryüzü şekilleri Anadolu'daki nüfusun dağılışını nasıl etkilemiş olabilir?

.....

.....

.....

.....

3.Ülkemizde nüfusun dağılışındaki eşitsizliği önlemek için ne yapılabilir?

.....

.....

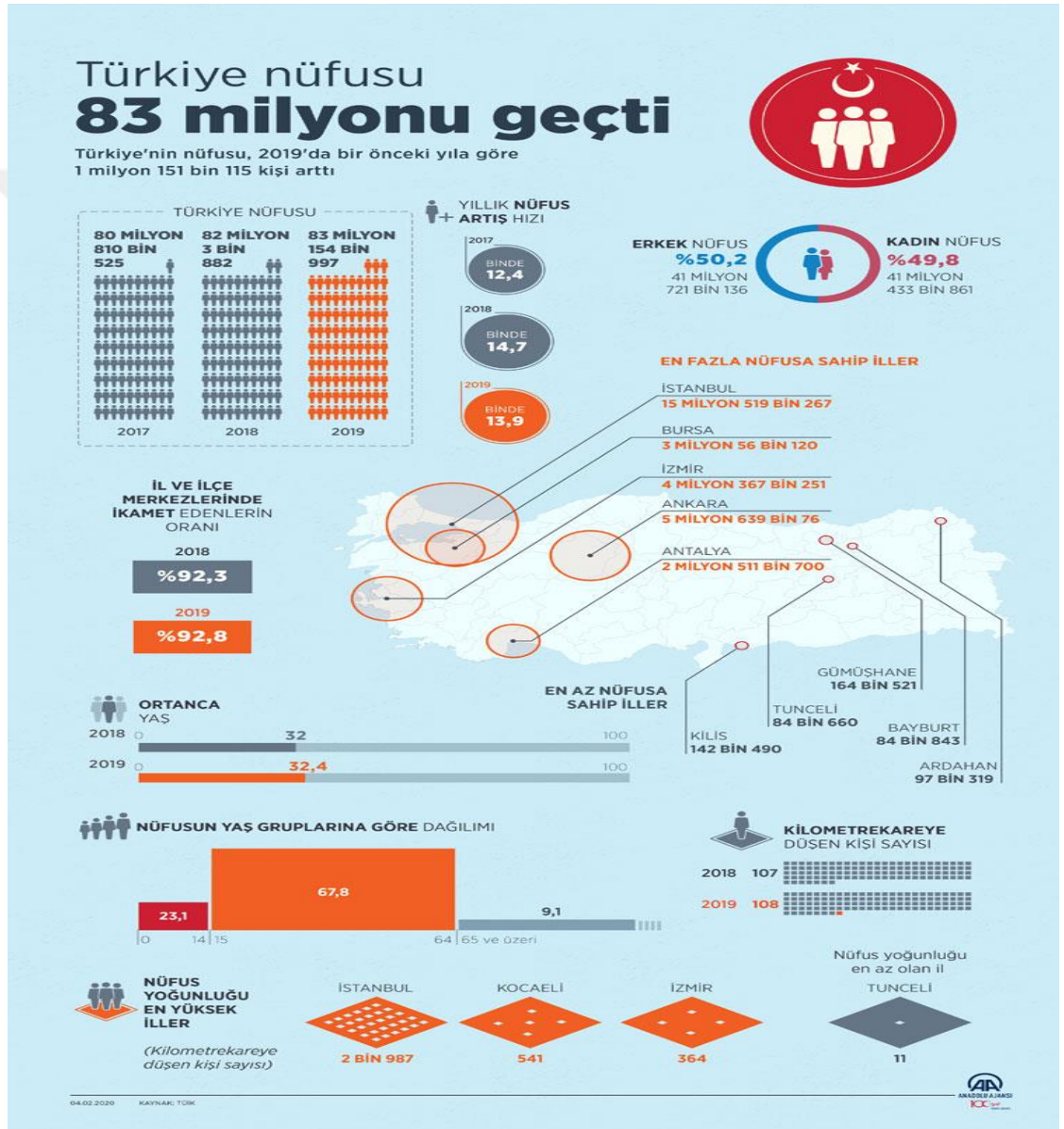
.....

.....

ÇALIŞMA YAPRAĞI 9

Türkiye'nin nüfusu 83 milyon 154 bin 997 kişiye ulaştı

Türkiye'nin nüfusu, 2019'da bir önceki yıla göre 1 milyon 151 bin 115 kişi artarak 83 milyon 154 bin 997 kişiye ulaştı. Erkek nüfusun oranı yüzde 50,2 (41 milyon 721 bin 136 kişi), kadın nüfusun oranı yüzde 49,8 (41 milyon 433 bin 861 kişi) olarak kaydedildi.



İl ve ilçe merkezlerinde ikamet edenlerin oranı 2018'deki yüzde 92,3'lük orandan 2019'da yüzde 92,8'e yükseldi. Belde ve köylerde yaşayanların oranı ise yüzde 7,2'ye

düştü.

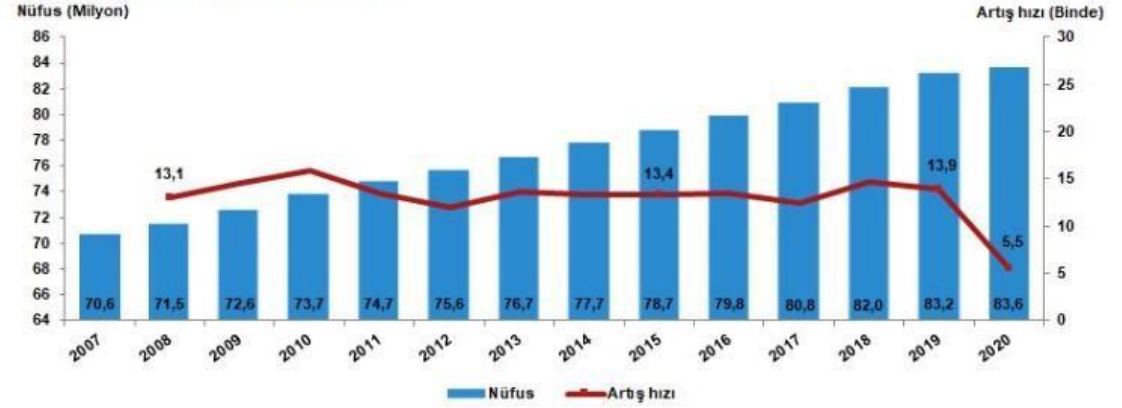
Error! Hyperlink

reference not valid. 2020

NÜFUS ARTIŞ HIZI, BİNDE 5,5 OLDU

Yıllık nüfus artış hızı 2019 yılında binde 13,9 iken, 2020 yılında binde 5,5 oldu.

Nüfus ve yıllık nüfus artış hızı, 2007-2020



SORULAR

1. Sizce yukarıdaki haberde nüfusun bazı illerde az, bazı illerde fazla olmasının sebepleri neler olabilir?

.....

.....

.....

.....

2. Belde ve köylerde yaşayanların nüfusunun azalmasının nedenleri ne olabilir?

.....

.....

.....

.....

3. İl ve ilçe merkezlerinde yaşayanlarının oranının artmasının nedenleri ne olabilir?

.....

.....

4.Yukarıdaki grafikte 2007 ile 2020 arasındaki nüfus artışı nasıldır?

.....

.....

.....

.....

5.Sizce nüfus ve nüfus artış hızı arasında nasıl bir ilişki olabilir?

.....

.....

.....

.....

6.Türkiye'nin nüfus artış hızının yıllara göre değişmesinin nedenleri neler olabilir?

.....

.....

.....

.....

7.Nüfus artışının olumsuz sonuçları sizce nelerdir?

.....

.....

.....

.....

8.Türkiye’de son yıllarda nüfus artış hızının düşmesinin nedenleri sizce neler olabilir?

.....

.....

.....

.....

4.Yaşadığınız yerin nüfus bilgilerini Türkiye İstatistik Kurumu sayfasından araştırınız. Bulduğunuz verileri yorumlayarak diğer ders rapor halinde sununuz.

ÇALIŞMA YAPRAĞI 10

İstanbul Nüfusu

İstanbul nüfusu bir önceki yıla göre 56.815 azalmıştır. İstanbul nüfusu 2020 yılına göre 15.462.452'dir. Bu nüfus, 7.750.836 erkek ve 7.711.616 kadından oluşmaktadır. Yüzde olarak ise: %50,13 erkek, %49,87 kadındır.

Yıllara Göre İstanbul Nüfusu

Yıl	İstanbul Nüfusu	Erkek Nüfusu	Kadın Nüfusu
2020	15.462.452	7.750.836	7.711.616
2019	15.519.267	7.790.256	7.729.011
2018	15.067.724	7.542.231	7.525.493
2017	15.029.231	7.529.491	7.499.740
2016	14.804.116	7.424.390	7.379.726
2015	14.657.434	7.360.499	7.296.935
2014	14.377.018	7.221.158	7.155.860
2013	14.160.467	7.115.721	7.044.746
2012	13.854.740	6.956.908	6.897.832
2011	13.624.240	6.845.981	6.778.259
2010	13.255.685	6.655.094	6.600.591
2009	12.915.158	6.498.997	6.416.161
2008	12.697.164	6.386.772	6.310.392
2007	12.573.836	6.291.763	6.282.073

<https://www.nufusu.com/il/istanbul-nufusu/> 2020

SORULAR

1.Yukarıdaki gazete haberine göre İstanbul'daki nüfus yıllara göre nasıl değişmiştir?

.....

.....

.....

.....

2.2007-2020 yılları arasında en fazla nüfus hangi yıldadır?

.....

.....

.....

.....

3.2007-2020 yılları arasında nüfus en az hangi yıldadır?

.....

.....

.....

.....

4.2007 yılından itibaren nüfus ne kadar artmıştır?

.....

.....

.....

.....

ÇALIŞMA YAPRAĞI 11



Türkiye İstatistik Kurumu, Türkiye'nin yeni nüfusunu açıkladı. Buna göre; 2020 yılında Bayburt'un nüfusu bir önceki yıla göre azaldı. Bayburt'un nüfusu 31 Aralık 2020 tarihi itibarıyla 2 bin 913 kişi azalarak 81 bin 910 kişi oldu.

İnternet Haberi 2021

SORULAR

1.Yukarıdaki fotoğrafı inceleyiniz. Bayburt nasıl bir coğrafyaya sahiptir?

.....

.....

.....

.....

2.Sizce Bayburt'un nüfusu hangi sebeplerden dolayı azalmış olabilir?

.....

.....

.....

.....

3.Fotoğrafta gördüklerinizden hangi faktörler nüfusun azalmasında etkili olmuş olabilir?

.....

.....

.....

ÇALIŞMA YAPRAĞI 12

1. Sınıf dört gruba ayrılır ve gruplara yaşadığı yeri coğrafi özelliklerini yansıtan hikâye, şiir, resim, mani konularından birini seçerek yazmaları ve sınıfta sunmaları istenir.



DERS PLANI 3

Öğrenme Alanı: İnsanlar Yerler ve Çevreler

Ünite: 3

Süre: 3 Ders Saati (120 dk.)

Kazanım: SB.7.3.3. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.

Kazandırılması gereken kavram: Göç

Bağlam: Hikâye, Senaryo, Gazete haberleri

Derse Giriş: Selamlama ve öğrencileri derse hazırlama

Dersin işlenişi: Çalışma yapraklarındaki hikâye, senaryo ve gazete haberleri okutulur. Öğrencilere okunan metni dikkatle dinlemeleri söylenir. Öğrencilere koyu renkle yazılan kavram üzerinde düşünmelerini verilen metin doğrultusunda bu kavramın tartışılacağı söylenir. Koyu renkle yazılan kavram ve okutulan metinler hakkında verilen sorularla fikir tartışması yaptırılır. Yapılan tartışmadan öğrencilerin ön bilgileri ve metinden ne anladıkları ortaya çıkarılır. Öğrencilerden verilen sorulara cevaplar alındıktan sonra yanlış ve eksik bilgiler düzeltilir.

Bu kazanımla ilgili çalışma yaprakları:

Çalışma Yaprağı 13

Çalışma Yaprağı 14

Çalışma Yaprağı 15

Çalışma Yaprağı 16

Çalışma Yaprağı 17

ÇALIŞMA YAPRAĞI 13

VIDEO

<https://www.youtube.com/watch?v=MPF2RcDh7XI>

Yukarıda göçmen kızı türküsü verilmiştir. Bu türkünün hikâyesi şöyledir:

Balkanlardaki savaşla birlikte ailesini kaybedip Türkiye'ye **göç** eden hayatın acı yüküyle bir başına kalmış bir kız. Yüreğindeki acıları sarmak için elinde kalan iki kuzusunu her gün Vardar nehrinin kenarında otlamaya götürürmüş. Bir nevi Vardar kızın dertlerine dermanmış. Sesi çıktığı kadar bağırır, gözyaşlarını nehrin sularına salarmış. Karşıdan bu kızı seyretmekte olan çoban kayıtsız kalamamış ve kavalını çalmaya başlamış. Kız müziği duyup karşı tepedeki çobanı görmüş ve utanarak başını öne eğmiş. Artık çoban hislerine hâkim olamamış ve kavalı bırakıp "Göçmen Kızı" şarkısını söylemiş.

Yukarıdaki video izlettirilir daha sonra hikâyesi okutulur. Hikâyede koyu renkle yazılı kavramın ne anlama geldiğiyle ilgili aşağıdaki sorular sorularak öğrenciler tartışmaya yönlendirilir.

SORULAR

1.Sizce göç nedir?

.....

.....

.....

.....

2.İnsanlar neden sürekli hareket halindedir?

.....

.....

.....

.....

3.Dinlediğiniz türküden hareketle göçlerin insan yaşamı üzerindeki olumsuz sonuçları neler olabilir?

.....

.....

.....

.....

4.Göçlerin olumsuz sonuçlarını engellemek için neler yapılabilir?

.....

.....

.....

.....

ÇALIŞMA YAPRAĞI 14

BALKAN GÖÇÜ: 1912 – 2012 YÜZ YILLIK SÜRGÜN

Agâh Kavasoglu 12 yaşındaydı. Savaş bulutları Avrupa ufkunu sarmışken, 1912 felaketini yaşamış babası, onu göç yollarına düşen komşularının arasına kattı. İstanbul’da bir adres ve bir isim verdi. 1937’de baba ocağı Manastır’dan yola çıktı. Savaştan sonra geri döneceğini düşünüyordu belki ama babasını ve geride bıraktıklarını bir daha göremedi. Geldiler ve yeni bir ülkede, yeni bir hayat kurdular. Ama unutmadılar; kasabalarının, akraba ve arkadaşlarının anısı zihinlerinde hep canlı kaldı. Agâh Kavasoglu, biraz şanslıydı, 70 yıl aradan sonra iki oğluyla birlikte Manastır’a gitti ve evini aradı. Manastır çok değişmişti, Agâh Bey’in hatırladığı sokaklar, evler yok olup gitmişti. Israrla bir çınarın izini sürdü ve çınarı bulduğunda evini de buldu; daha doğrusu artık evinin olmadığı noktayı buldu. Çocukken hep yaptığı şeyi yaptı; çınarın kovuğuna girdi, ağladı, ağladı. Yıllarca gelmek için can attığı yerde daha fazla kalmak istemedi. “Gidelim” dedi.

Veda Zamanı

Son darbeyi Balkan Savaşları vurdu; ama bir farkla: Bu kez öldürülenlerin sayısı İstanbul ve Anadolu’ya sığınabilenlerden çok daha fazlaydı. Balkanlar’da Türk olsun, Arnavut, Tatar, Çerkez, Roman olsun konuştuğum pek çok kişiye Balkan Savaşları’nın anılarını sormuştum. Yüz yıl içinde defalarca yanmış yakılmış, her seferinde bir öncekinin acılarını unutturacak dehşet olaylarını yaşamış bir coğrafyada olduğumu hesaba katmamıştım. Onların anılarını belirleyen, kendilerinden önceki kuşakların yaşadıkları değil bizzat kendi yaşadıklarıydı. Esat Berişa, bir Arnavut tarihçiydi. Balkan Savaşları’nı biliyordu elbette, Arnavutların ve Türklerin çok acı çektiğini de. Bir kıyaslama yapmıştı: 1995’te başlayan Sırp saldırıları sonucu bir milyon Arnavut’un mülteci durumuna düştüğünü, 121 bin evin yakıldığını, binlerce kişinin öldürüldüğünü, yüzlercesinin hâlâ kayıp olduğunu söylemişti. Bundan hemen önce de Bosna’da 250 bin kişi öldürülmüş, 2 milyon insan göç etmek zorunda kalmıştı. “20. yüzyılın sonunda bunlar yapılabildiğine göre, 1912’de yaşananlar hayal bile edilemez” demişti.

Atlas Dergisi

SORULAR

1.Yukarıdaki göç hikâyesinden hareketle göçlerin insan yaşamına etkileri nelerdir?

.....

.....

.....

.....

2.Göçler başka hangi nedenlerden kaynaklanabilir?

.....

.....

.....

.....

3.Göçlerin olası sonuçları neler olabilir?

.....

.....

.....

.....

4.Göç olaylarını azaltmak için ne gibi çözüm yolları önerirsiniz?

.....

.....

.....

.....

ÇALIŞMA YAPRAĞI 15



SORULAR

1.Yukarıdaki gazete haberinde doğal afet nedeniyle Trabzon'dan Vana gerçekleşen zorunlu göçe yer verilmiştir. İnsanların yaşadıkları bölgeden başka bölgeye göç etmesi günlük yaşamlarını nasıl etkilemiş olabilir?

.....

.....

.....

.....

2.Bu göçün sosyal, ekonomik ve kültürel sonuçları nelerdir?

.....

.....

.....

.....

3.Sizinde çevrenizde göç eden insanlar var mı?

.....

.....

.....

ÇALIŞMA YAPRAĞI 16

1.Sınıf dört gruba ayrılır. Gruplardan geçici göç, dış göç, zorunlu göç ve beyin göçü konularından birini seçerek senaryo yazmaları ve canlandırmaları istenir.

SORULAR

1.Yazdığınız göç senaryosunu canlandırırken ne hissettiniz?



ÇALIŞMA YAPRAĞI 17

Kenan Bey sizin memleketinizde doğmuş bir iş adamıdır. Kenan Bey uzun zaman sonra memleketinize ziyarete geldiğinde artık memleketinizin eskisi kadar kalabalık olmadığını insanları iş için büyükşehirlere göç ettikleri hakkında duyumlar alır. Göçleri azaltmak için bir şeyler yapmaya karar veren Kenan Bey memleketinize fabrika kurmaya karar verir.

Kenan beyin yerinde siz olsaydınız memleketinizin özelliklerini dikkate alarak nasıl bir iş projesi tasarlardınız?

PROJE ÖNERİSİ

1.Bu iş projesinin günlük yaşamınızdaki önemi ne olabilir?

DERS PLANI 4

Öğrenme Alanı: İnsanlar Yerler ve Çevreler

Ünite: 3

Süre: 3 Ders Saati (120 dk.)

Kazanım:

SB.7.3.4. Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir.

Bağlam: Hikâye, Gazete Haberi

Derse Giriş: Selamlama ve öğrencileri derse hazırlama

Dersin işlenişi: Çalışma yapraklarındaki hikâye ve gazete haberleri okutulur. Öğrencilere okunan metni dikkatle dinlemeleri söylenir. Öğrencilere koyu renkle yazılan kavram üzerinde düşünmelerini verilen metin doğrultusunda bu kavramın tartışılacağı söylenir. Koyu renkle yazılan kavram ve okutulan metinler hakkında verilen sorularla fikir tartışması yaptırılır. Yapılan tartışmadan öğrencilerin ön bilgileri ve metinden ne anladıkları ortaya çıkarılır. Öğrencilerden verilen sorulara cevaplar alındıktan sonra yanlış ve eksik bilgiler düzeltilir

Bu kazanımla ilgili çalışma yaprakları:

Çalışma Yapağı 18

Çalışma Yapağı 19

Çalışma Yapağı 20

Çalışma Yapağı 21

ÇALIŞMA YAPRAĞI 18

İSTEDİĞİMİZ YERE YERLEŞEBİLİR VE İSTEDİĞİMİZ ZAMAN SEYAHAT EDEBİLİR MİYİZ?

Seda her zamanki gibi okula gitmek için erkenden kalktı ve hazırlanmaya başladı. Bugün derste ne öğreneceğini merak ediyordu. Bu nedenle heyecanlıydı. Öğretmen bu haftaki derste **yerleşme ve seyahat özgürlüğü** konusunu anlatmaya başladı. Yerleşme ve seyahat özgürlüğünün temel haklarımızdan olduğunu ve kanunla güvence altına alındığını söyledi. Seda öğretmenine bu durumda biz istediğimiz yere yerleşebilir ve istediğimiz zaman seyahat edebilir miyiz? diye sordu. Öğretmen bazı durumlarda yerleşme ve seyahat özgürlüğümüzün kısıtlanabilir. Bunlar milli parklar ve tarihi alanlar gibi yerlerde kamu mallarını korumak amacıyla yerleşme ve seyahat hakkımız kısıtlanabilir. Hakkımızda soruşturma açıldığında ya da salgın hastalık durumunda da seyahat hakkımız kısıtlanabilir dedi. O zaman içinde bulunduğumuz bu salgın döneminde seyahat özgürlüğümüz kısıtlanabilir değil mi? diye sordu Seda. Öğretmen evet eve gittiğinde ailene seyahat kısıtlamasında ne gibi olumsuzluklar yaşadıklarını sorabilirsin dedi. Seda ailesine bu soruyu sormak için heyecanla akşamı beklemeye başladı.

Yukarıdaki hikâyeye okutulur. Yukarıdaki koyu renkle yazılan kavram hakkında aşağıdaki sorular sorularak sınıfta tartışma başlatılır.

SORULAR

1. Yukarıda koyu renkle yazılan yerleşme ve seyahat özgürlüğü kavramı ne anlama gelmektedir?

.....

.....

.....

.....

2. Yerleşme ve seyahat özgürlüğümüz neden kısıtlanabilmektedir?

.....

.....

.....

.....

3.Sizde çevrenizde seyahat kısıtlaması nedeniyle olumsuzluklar yaşayan insanlar var mı?

.....

.....

.....

.....

Sizde yaşadığınız yerdeki kamu mallarını korumak amacıyla yerleşme kısıtlaması olan yerleri araştırarak diğer derse rapor olarak getiriniz.

ÇALIŞMA YAPRAĞI 19

YENİ COVID-19 Salgını ve Temel Hak ve Hürriyetlerin Sınırlandırılması

İlk defa Çin’de ortaya çıkan ve giderek tüm Dünyayı etkisi altına alan YENİ COVID-19 salgını, Türkiye’de de hızla yayılmaktadır. Türkiye’de Devlet, ‘kamu sağlığını korumak amacıyla’ birçok tedbir almaktadır.

Karantina Uygulamaları: Türk pozitif hukukunda karantina uygulamalarını öngören başlıca Kanun 6 Mayıs 1930 tarih ve 1593 sayılı Umumi Hıfzıssıhha (Halk Sağlığı) Kanunu’dur. Adı geçen kanunun 27, 64, 66, 69 ve 77. maddelerinde karantina tedbirinden işyerlerinin kapatılmasına tedbir amaçlı sokağa çıkma yasağına kadar birçok tedbir öngörülmüştür.[Bunun yanında 26 Eylül 2004 tarih ve 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu’nun 195. maddesi bulaşıcı hastalıklarla ilgili karantina tedbirlerine uymayanlar hakkında hapis cezası öngörmüştür. Yine 10 Haziran 1949 tarih ve 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu m.11/C uyarınca vali, kamu düzeninin veya güvenliğinin olağan hayatı durduracak veya kesintiye uğratacak şekilde bozulduğuna veya bozulacağına ilişkin ciddi hallerde 15 günü geçmemek üzere ilin belirlenen yerlerine giriş ve çıkışı, emniyet açısından şüpheli bulunan kişiler açısından sınırlayabilir, belirli yerlerde veya saatlerde kişilerin dolaşmalarını, toplanmalarını, trafiği düzenleyebilir veya kısıtlayabilir.

İnternet Haberi / 2020

Yukarıdaki haber okutulur ve daha sonra sınıfta günlük hayata etkisi üzerine öğrenciler tartışmaya yönlendirilir. Daha sonra aşağıdaki sorular cevaplandırılır.

SORULAR

1.Bu kısıtlamalar günlük hayatınızda ne gibi olumsuzluklar ortaya çıkarmıştır?

.....

.....

.....

.....

2.Bu olumsuzlukların etkisinin azaltılması için nasıl bir çözüm önerirsiniz?

.....

.....

.....

.....

3.Siz olsaydınız insanların temel özgürlüğünü dikkate alarak nasıl kısıtlamalar uygulardınız?

.....

.....

.....

.....



ÇALIŞMA YAPRAĞI 20

1.Son yıllarda ülkemizde Suriye, Afganistan ve Irak vatandaşları yaşamaktadır. Savaş ve can güvenliği nedeniyle kendi ülkelerinden ayrılmak zorunda kalmışlardır.

Tartışma

Sizce bu vatandaşların yerleşme hakları kısıtlanmış mıdır?

Drama

Öğrencilerden dört kişilik gruplar oluşturulur. Ülkemizdeki sığınmacıların karşılaştıkları olumsuzluklar hakkında drama yapmaları istenir.

SORULAR

1.Canlandırma yaparken ne hissettiniz?

.....

.....

.....

.....

2.Sığınmacılar neden ülkelerinden ayrılmak zorunda kalmışlardır?

.....

.....

.....

.....

3.Bu olumsuzlukları azaltmak için neler yapılabilir?

.....

.....

.....

.....

ÇALIŞMA YAPRAĞI 21

Müşteri değil yurttaşız!

Seyahat arama motoru Euro'nun 51 ülke pasaportları üzerinde yaptığı araştırmada, Türkiye "en pahalı" ülke oldu.

Seyahat etmek, Anayasa'mızdaki temel hak ve özgürlüklerden biri: **Madde 23:**

Herkes, yerleşme ve seyahat hürriyetine sahiptir.

Pasaport, bizi yurtdışı seyahatlerimizde temsil eden bir kimlik belgesidir. Bir devlet, vatandaşlarına, vermekle yükümlü olduğu bir belgenin fiyatını 587.50 TL(10 yıllık pasaport bedeli) olarak belirleyip satabilir mi? Peki dünyanın en pahalı pasaportunu kullandığımızı biliyor musunuz? Seyahat özgürlüğü temel bir insan hakkıdır. Hem İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde, 13. maddede hem de Anayasamızda 23. maddede güvence altına alınmıştır. Ancak ülkemizde bir temel hak olduğu yöneticiler tarafından da halk tarafından da bir türlü anlaşılmıyor. Keyfi bir biçimde engellenebilmekte, kullanılmasının önüne rahatlıkla maddi engeller, idari kararlar dikilebilmektedir.

İnternet Haberi 2015

SORULAR

1. Sizin için seyahat özgürlüğü ne ifade ediyor?

.....

.....

.....

2. Seyahat özgürlüğünün önündeki engeller neler olabilir?

.....

.....

.....

3. Bu engeller ne gibi olumsuzluklara neden olur?

.....

.....

.....