



**ÇOKLU ORTAMA DAYALI SOSYAL BİLGİLER
ÖĞRETİMİNİN MOTİVASYON, AKADEMİK BAŞARI
VE TUTUMA ETKİSİ**

Ramazan BULUT

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Hakkı YAZICI

Nisan, 2018

Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

**ÇOKLU ORTAMA DAYALI SOSYAL BİLGİLER
ÖĞRETİMİNİN MOTİVASYON, AKADEMİK BAŞARI
VE TUTUMA ETKİSİ**

Hazırlayan
Ramazan BULUT

Danışman
Prof. Dr. Hakkı YAZICI

AFYONKARAHİSAR 2018

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Çoklu Ortama Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Motivasyon, Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

06.04.2018

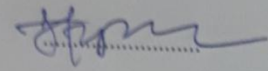
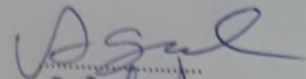
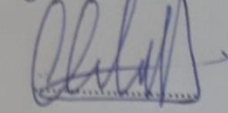
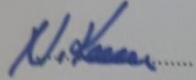
Ramazan BULUT

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRI ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Hakkı YAZICI
Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL
: Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
: Doç. Dr. Nusret KOCA
: Doç. Dr. Fatih DEMİREL

İmza


İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Doktora programı öğrencisi Ramazan BULUT'un "Çoklu Ortama Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Motivasyon, Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi" başlıklı tezini değerlendirmek üzere 06.04.2018 günü saat 09:30'da Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir

Prof. Dr. Celal DEMİR
MÜDÜR

ÖZET

ÇOKLU ORTAMA DAYALI SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNİN MOTİVASYON, AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMA ETKİSİ

Ramazan BULUT

**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

Nisan, 2018

Danışman: Prof. Dr. Hakkı YAZICI

Bu çalışmanın genel amacı, çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin motivasyon, akademik başarı ve tutuma etkisinin incelenmesidir. Ayrıca 5. sınıf öğrencilerinin çoklu ortama dayalı işlenen sosyal bilgiler dersinin motivasyon, akademik başarı ve tutuma etkilerine ilişkin görüşlerinin açığa çıkarılması da amaç edinilmiştir. Araştırmada, karma yöntem desenlerinden biri olan açıklayıcı/açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır.

Araştırma için gerekli olan verilerin toplanabilmesi için “Kişisel Bilgi Formu”, araştırmacı tarafından geliştirilen “Bölgemizi Tanıyalım Ünitesi Başarı Testi” ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarını ölçmek için Demir ve Akengin (2010) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi motivasyon düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla Kan (2012) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler dersine ilişkin

görüşlerin alınabilmesi için de araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenci Görüşme Formu” kullanılmıştır. Verilerin toplanması sürecinde elde edilen nicel ve nitel veriler, dijital ortama aktarıldıktan sonra veri analizi yapılmıştır. Normal dağılım sergileyen nicel veriler üzerinde parametrik, normal dağılım sergilemeyen nicel veriler üzerinde ise parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Elde edilen nitel veriler üzerinde de içerik analizi yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin akademik başarı üzerinde anlamlı etkide bulunduğu ortaya çıkmıştır. Ancak deney ve kontrol grubu arasında anlamlı derecede farklılık oluşturamamıştır. Çoklu ortama dayalı öğretimin tutum ve motivasyon üzerindeki etkisine bakıldığında, hem tutum hem de motivasyon üzerinde anlamlı derecede olumlu etkide bulunmadığı görülmüştür. Araştırmanın nitel sonuçları incelendiğinde, çoklu ortama dayalı öğretimin konuların daha kolay öğrenilmesini sağladığı, soyut bilgileri somutlaştırdığı, öğrenme ortamını eğlenceli hâle getirdiği, derse karşı tutuma ve motivasyona olumlu etkilerde bulunduğu ve öğrencileri derse katılmaya teşvik edici özelliğe sahip olduğu anlaşılmıştır. Nitel sonuçlara dayanarak kalabalık sınıfların, çoklu ortama dayalı öğretim ile diğer öğretim yöntem ve tekniklerin etkilerini sınırlandırdığı söylenebilir. Araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel sonuçlar sonuç ve tartışma bölümünde bütünleştirilerek ilgili çalışmalar ışığında tartışılmıştır. Son olarak araştırmanın sonuçları ve araştırmacının kazandığı tecrübeler doğrultusunda uygulamaya ve araştırmacılara dönük önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çoklu ortamlar öğrenme, sosyal bilgiler, başarı, motivasyon, tutum ve görüşler, karma yöntem.

ABSTRACT

EFFECTS OF SOCIAL STUDIES COURSE DESIGNED IN ACCORDANCE WITH THE MULTIMEDIA LEARNING PRINCIPLES ON STUDENT MOTIVATION, ACHIEVEMENT AND ATTITUDES

Ramazan BULUT

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF SOCIAL STUDIES TEACHING PROGRAM**

April, 2018

Advisor: Prof. Dr. Hakkı YAZICI

This study aims at analysing the effects of the multimedia based fifth grade social studies course on student motivation, academic achievement and student attitudes. It is also aimed at identifying the student views about the effects of the multimedia based fifth grade social studies course on student motivation, academic achievement and student attitudes. The study was designed as an exploratory rank study, which is part of eclectic methods.

The data of the study were collected using five data collection tools. The first one was a personal information form. The next one was an achievement test on the unit of Let's Know our Region which was developed by the authors. In order to analyse student attitudes towards the social studies course the Social Studies Course Attitudes Scale developed by Demir & Akengin (2010) was employed. The Social Studies Course Motivation scale developed by Kan (2012) was used to identify the student motivation. The views of the students concerning the multimedia based

social studies course were analysed through interview forms which were developed by the authors. Both quantitative and qualitative data collected were analysed following their transmission to digital environment. If the quantitative data had a normal distribution parametric tests were used. If not, nonparametric tests were employed. The qualitative data were examined using the content analysis.

Major findings of the study can be summarized as follows: the multimedia based social studies course was found to have positive effects on student achievement. However, there was no significant difference between experiment and control groups in terms of academic achievement. The multimedia based social studies course was found not to have significantly positive effects on student attitudes and student motivation. On the other hand, the qualitative findings suggest that the multimedia based social studies course made the learning of topics much easier and made the abstract information concrete one. It was also found that the course made the learning environment much fun and had desired effects on student attitudes and student motivation. It also encouraged active student participation. It was also identified that the crowded classrooms seriously limited the effects of the multimedia based presentations, methods and techniques. These findings are all discussed in detail. Based on this discussion several suggestions are developed.

Key Words: Multimedia learning, social studies course, achievement, motivation, attitudes and student views, mixed type.

ÖNSÖZ

Çoklu ortamlar; sağlık, sinema, spor ve reklam gibi birçok alanda kullanılmakla birlikte son zamanlarda eğitim alanında da yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Çoklu ortam, bireyin hem işitsel hem de görsel duyu organına hitap eden metin, resim, fotoğraf, ses, animasyon, çizgi film ve video gibi materyallerin bilgisayar yazılımları kullanarak birbirleriyle bütünleştirilmiş bir şekilde sunulmasını sağlayan ortamlar olarak tanımlanabilir. Çoklu ortamlar, bireyin birden fazla duyu organını harekete geçirerek tek bir kanal üzerinde (sadece gözler veya kulaklar üzerinde) aşırı bilişsel yükün oluşmasını en aza indirir. Böylece bireyler gereksiz zihinsel işlemlerden kurtularak asıl öğrenilmesi gereken konulara odaklanabilir. Yapılan çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde, çoklu ortam sunumlarının konuların öğrenilmesini kolaylaştırdığı, bilgileri somutlaştırdığı, kalıcılığı artırdığı, öğrenme ortamını eğlenceli bir hâle getirdiği ve motivasyonu artırdığı söylenebilir.

Çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin akademik başarı, motivasyon ve tutum üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmanın giriş kısmında; araştırmanın problem durumuna, amacına, hipotezlerine, önemine, sınırlılıklarına ve varsayımlarına yer verilmiştir. Giriş kısmının ardından gelen birinci bölümde kuramsal çerçeveye ve ikinci bölümde de araştırmanın yöntemine yer verilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde elde edilen bulgular ve yorumlar yer alırken dördüncü bölümünde ise, bu bulgulara ilişkin sonuç, tartışma ve bunlara dayalı olarak sunulan öneriler yer almaktadır.

Doktora çalışmasının her aşamasında bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen, yüksek lisans ve doktora öğrenimim süresince her zaman desteğini hissettiğim değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Hakkı YAZICI'ya en içten duygularıyla teşekkür ederim. Doktora süresince akademik alanla ilgili desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL, Doç. Dr. Nusret KOCA ve Prof. Dr. Gürbüz OCAK'a içtenlikle teşekkürlerimi sunarım. Doktora tez süresince çeşitli konulardaki katkılarından dolayı Dr. Öğretim Üyesi Koray KASAPOĞLU ve Araştırma Görevlisi Mahmut Sami KOYUNCU'ya teşekkür ederim.

Ramazan BULUT

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	i
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. SOSYAL BİLGİLER.....	10
1.1.SOSYAL BİLGİLERİN TANIMI	10
1.2.SOSYAL BİLGİLERİN TARİHSEL GELİŞİMİ.....	12
1.2.1. Dünyada Sosyal Bilgiler Eğitiminin Tarihsel Gelişimi	12
1.2.2.Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitiminin Tarihsel Gelişimi	14
1.3.SOSYAL BİLGİLER PROGRAMI'NIN VİZYONU.....	18
1.4.SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNİN AMAÇLARI.....	18
1.5.SOSYAL BİLGİLER PROGRAMI'NIN TEMEL YAKLAŞIMI	22
1.6.SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYAL KULLANIMININ ÖNEMİ	24
1.7.SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYALLER.....	27
1.7.1. Kitaplar	27
1.7.2. Etkileşimli Tahta	29

1.7.3. Haritalar.....	30
1.7.4. Resimler.....	32
1.7.5. Fotoğraflar	33
1.7.6. Çalışma Yaprakları.....	33
1.7.7. İnternet.....	35
1.7.8. Animasyonlar/Canlandırmalar	37
1.7.9. Öğretim Yazılımları	39
2. ÇOKLU ORTAM	40
2.1.ÇOKLU ORTAMIN TANIMI	40
2.2.ÇOKLU ORTAMLA ÖĞRENMENİN BİLİŞSEL KURAMI.....	42
2.3.ÇOKLU ORTAMLA ÖĞRENMEDE TASARIM İLKELERİ.....	46
2.3.1. Çoklu Ortam İlkesi.....	46
2.3.2. Birliktelik/Yakınlık İlkesi	47
2.3.2.1. Zamansal yakınlık ilkesi	47
2.3.2.2. Uzamsal/mekânsal yakınlık ilkesi	47
2.3.3. Özlük/Tutarlılık İlkesi	48
2.3.4. Kanal İlkesi	49
2.3.5. Aşırılık İlkesi.....	49
2.3.6. Kişiselleştirme İlkesi.....	50
2.3.7. Etkileşim İlkesi	50
2.3.8. Sinyal İlkesi	51
2.4.ÇOKLU ORTAMLA ÖĞRENMEDE KULLANILAN YAYGIN FORMATLAR....	51
2.4.1. Alıştırma ve Uygulama (Tekrar) Yazılımları	51
2.4.2. Benzeşim/Benzetişim/Simülasyon Yazılımları.....	52
2.4.3. Özel Ders Yazılımları.....	54
2.4.4. Eğitsel Oyun Yazılımları.....	55
2.5.SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ VE ÇOKLU ORTAMLA ÖĞRENME.....	58
2.6.ÇOKLU ORTAMA DAYALI ÖĞRETİM İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	61

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	69
2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU	78
3. UYGULAMA ORTAMININ ÖZELLİKLERİ	82
3.1. UYGULAMA OKULUNUN ÖZELLİKLERİ.....	82
3.2. UYGULAMA SINIFI VE ÖĞRENCİLERİN ÖZELLİKLERİ	83
4. KONU ALANI VE ÜNİTE	85
5. DENEY VE KONTROL GRUPLARINDA KULLANILAN ÖĞRETİM MATERİYALLERİ	87
5.1. DENEY GRUBUNDA KULLANILAN ÖĞRETİM MATERİYALLERİ	88
5.2. KONTROL GRUBUNDA KULLANILAN ÖĞRETİM MATERİYALLERİ.....	89
6. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	90
6.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	90
6.2. BÖLGEMİZİ TANIYALIM ÜNİTESİ BAŞARI TESTİ.....	90
6.2.1. Testin Amacı	91
6.2.2. Testin Kapsamı	91
6.2.3. Madde Havuzunun Oluşturulması	92
6.2.4. Başarı Testinin Pilot Uygulaması.....	93
6.2.5. Veri Analizi	93
6.3. SOSYAL BİLGİLER DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ	97
6.4. SOSYAL BİLGİLER DERSİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ.....	100
6.5. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU	102
7. VERİLERİN TOPLANMASI.....	103
7.1. PİLOT UYGULAMA.....	103
7.2. ASIL UYGULAMA	104
7.2.1. Deney Grubundaki Öğretme-Öğrenme Süreci.....	104
7.2.2. Kontrol Grubundaki Öğretme-Öğrenme Süreci.....	107
8. ARAŞTIRMACININ ROLÜ	108
9. VERİLERİN ANALİZİ.....	108

9.1.NİCEL VERİ ANALİZİ	109
9.2.NİTEL VERİ ANALİZİ	112

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

1. ARAŞTIRMANIN NİCEL BÖLÜMÜNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	116
2. ARAŞTIRMANIN NİTEL BÖLÜMÜNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	129

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

1. SONUÇ VE TARTIŞMA	163
1.1.AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA.....	163
1.2.MOTİVASYONA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA.....	170
1.3.TUTUMA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA.....	173
2. ÖNERİLER.....	179
2.1.UYGULAMAYA İLİŞKİN ÖNERİLER	179
2.2.ARAŞTIRMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER	180
KAYNAKLAR.....	182
EKLER DİZİNİ.....	200

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Karma Yöntemin Güçlü ve Zayıf Yönleri.....	70
Tablo 2. Açıklayıcı Sıralı Deseninin Uygulanmasına İlişkin Gerekli Aşamalar.....	73
Tablo 3. Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen.....	76
Tablo 4. Araştırma Değişkenlerinin Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu DeneySEL Desene Uyarlanmış Biçimi.....	77
Tablo 5. Çalışma Gruplarının Demografik Bilgilerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	79
Tablo 6. Çalışma Gruplarının Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine göre Dağılımları.....	80
Tablo 7. Grupların Akademik Başarı, Motivasyon ve Tutum Öntest Puanlarına İlişkin <i>t</i> Testi Sonuçları.....	81
Tablo 8. Bölgemizi Tanıyalım Ünitesinin Konu Başlıkları ve Kazanımları.....	87
Tablo 9. Bölgemizi Tanıyalım Ünitesi Kazanımlarının Bilişsel Düzeyleri.....	91
Tablo 10. Bölgemizi Tanıyalım Ünitesi Belirtke Tablosu.....	92
Tablo 11. Başarı Testi Maddelerine İlişkin Yapılan Madde Analizi Sonuçları.....	95
Tablo 12. Deney Grubunda Yürütülen Çalışmaya Ait İşlem Tablosu.....	105
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Öntest Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	116
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu Öntest Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem için <i>t</i> Testi Sonuçları.....	117
Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	117
Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Başarı Fark Puanlarına İlişkin Uygulanan Bağımsız Örneklem için <i>t</i> Testi Sonuçları.....	118

Tablo 17. Deney Grubu Öntest ve Sontest Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem için <i>t</i> Testi Sonuçları.....	119
Tablo 18. Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem için <i>t</i> Testi Sonuçları.....	120
Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubu Öntest Motivasyon Puanlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	120
Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubu Öntest Motivasyon Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem için Mann-Whitney <i>U</i> Testi Sonuçları.....	121
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubu Sontest Motivasyon Puanlarına İlişkin Yapılan Betimsel Analiz Sonuçları.....	122
Tablo 22. Deney ve Kontrol Grubu Motivasyon Fark Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem için Mann-Whitney <i>U</i> Testi Sonuçları.....	123
Tablo 23. Deney Grubu Öntest ve Sontest Motivasyon Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	123
Tablo 24. Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Motivasyon Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	124
Tablo 25. Deney ve Kontrol Grubu Öntest Tutum Puanlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	124
Tablo 26. Deney ve Kontrol Grubu Öntest Tutum Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem için Mann-Whitney <i>U</i> Testi Sonuçları.....	125
Tablo 27. Deney ve Kontrol Grubu Sontest Tutum Puanlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	126
Tablo 28. Deney ve Kontrol Grubunun Tutum Fark Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem için Mann-Whitney <i>U</i> Testi Sonuçları.....	127
Tablo 29. Deney Grubu Öntest ve Sontest Tutum Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	127
Tablo 30. Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Tutum Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	128

Tablo 31. Çoklu Ortama Dayalı Öğretimde Öğrencilerin Hoşlandıkları Durumlara Yönelik Görüşleri.....	129
Tablo 32. Çoklu Ortama Dayalı Öğretimde Öğrencilerin Hoşlanmadıkları Durumlara İlişkin Görüşleri.....	134
Tablo 33. Çoklu Ortama Dayalı Öğretimin Derse Yönelik İlgiye Etkisi.....	136
Tablo 34. Çoklu Ortama Dayalı Öğretimin Öğrenme İsteği/Motivasyon Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	140
Tablo 35. Çoklu Ortama Dayalı Öğretim ile Geleneksel Öğretim Yöntemine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	144
Tablo 36. Çoklu Ortama Dayalı Öğretimin Konuları Öğrenme Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	146
Tablo 37. Diğer Sosyal Bilgiler Konularının Nasıl Öğrenilmek İstendiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	150
Tablo 38. Öğrenci Görüşlerine göre Sınıf İçinde Karşılaşılan Problemler.....	152
Tablo 39. Başarının Artırılmasına İlişkin Öğrenciler Tarafından Yapılan Önerilerin Dağılımı.....	154
Tablo 40. Katılımın Artırılmasına İlişkin Öğrenciler Tarafından Yapılan Önerilerin Dağılımı.....	157
Tablo 41. Öğrenci Görüşlerine göre Altı Haftalık Öğrenme-Öğretme Süresinde Değiştirilmek İstenenler.....	160

GİRİŞ

İnsanlığın başlangıcından bu yana bilgi birikiminin bir sonraki nesillere aktarılmasında informal eğitim yaygın olarak kullanılagelmıştır. Ancak bilgi birikiminin geçmişten günümüze artması ve herhangi bir alanda uzmanlaşmanın ön plana çıkması gibi nedenlerden dolayı formal eğitim kaçınılmaz hâle gelmiştir. Özel bir ortam içerisinde, daha önceden hazırlanmış programlar sayesinde planlı olarak yürütülen formal eğitim (Fidan, 2012), avantajları yanında bazı dezavantajları da bünyesinde barındırmaktadır. Örneğin, formal eğitimin gerçekleştirilebilmesi için oluşturulan yapay ortamlar (okul, kurs vb.) olay, olgu ve durumlara ilişkin bilgileri kendi bağlamlarından kopararak ele alınmasına yol açtığı için bilginin gerçek anlamda yapılandırılmasına engel olabilmektedir. Ancak buna rağmen bilgi birikiminin bir sonraki nesillere ulaştırılmasında yapay kurumlardan faydalanmamak şimdilik imkânsız gibi görünmektedir.

Günlük hayatta yaşanan bazı olayların sınıfta tekrarının güç ya da imkânsız olmasından dolayı olay, olgu ve kavramların yeterince anlaşılması sağlanamamaktadır. Oluşumu uzun yıllar süren dağ veya vadi oluşumunu sınıfta gözlemleyemeyiz. Sınıf ortamında gözlemleyemediğimiz bu tür oluşumların sadece sözel ifadelerle öğrencilere kazandırılmaya çalışılması eksik öğrenmeye veya kavram yanlışlarına yol açabilmektedir. Nitekim Demirkaya ve Karacan (2016) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler ders kitabında yer alan bazı kavramların sadece tanımlanmasıyla yetinilip öğretimin ilgili materyallere yer verilmeden gerçekleştirilmesinin kavramların yeterince anlaşılmasına yol açtığı belirtilmiştir. Ancak animasyon, video veya simülasyon gibi eğitim teknolojisi kapsamında değerlendirilebilen çoklu ortama dayalı materyaller sayesinde, oluşumu yıllarca süren ve sınıf ortamında gözlemlenmesi mümkün olmayan durumların kısa bir süre içerisinde gerçeğe benzer bir şekilde sınıf ortamında gösterimi sağlanabilmektedir. Böylece öğrencilere öğretilmek istenen kavram veya olguların daha kolay anlaşılması sağlanabilir. Akın (2015) tarafından yapılan çalışmada, çoklu ortama dayalı materyallerle işlenen derslerde öğrencilerin başarısının normal (geleneksel) öğretime göre daha olumlu etkilendiği tespit edilmiştir. Aynı çalışmada, çoklu ortam

materyallerinin kullanılmasının kelime ve kavramları anlama konusunda başarıyı daha da artırdığı ifade edilmiştir.

Geçmişten günümüze teknolojinin gelişmesine bağlı olarak üretilen bilgi, katlanarak artmaktadır. Bilgi birikiminde yaşanan bu hızlı artış pek çok değişikliğin yaşanmasına neden olmuştur. Geçmişte devletin yetiştirmek istediği insan tipi ile bugün yetiştirmek istediği insan tipi arasında büyük farklılıklar söz konusudur. Yetiştirilmek istenen insan tipi ile ilgili beklentiler doğal olarak eğitim sistemine yansır ve bunun içinde öğretim programları iyi birer araç olarak kullanılır. Ülkemizde de dünyada yaşanan gelişmeler ışığında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2004 yılında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda değişikliğe gidilmiştir. Programda değişikliğin gerekçesi, açıklamalar başlığı altında şu şekilde ifade edilmiştir:

Tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi; ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, toplumsal cinsiyet alanında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerleşme ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür. Tüm bu değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtmak bir zorunluluk hâline gelmiştir.

Hazırlanmış olan program, dünyada yaşanan tüm bu değişimler ve gelişmelerle birlikte, Avrupa Birliği normlarını ve eğitim anlayışını, mevcut programların değerlendirmelerine ilişkin sonuçları ve ihtiyaç analizlerini dikkate almaktadır (MEB, 2005: 45).

Yenilenen programda, davranışçı yaklaşımda görülen öğretmen merkezli bir öğretim anlayışı yerine öğrenciyi merkeze alan ve daha aktif olmasını sağlayan yapılandırmacı anlayışın benimsendiği ve eğitimcilere de bu anlayışın tavsiye edildiği görülmüştür. Programda yapılandırmacı anlayışa uygun olarak kazanımlarda (eski programda hedef olarak belirtilir), öğretme-öğrenme süreci ile ölçme ve değerlendirmede de değişikliğe gidilmiştir. Programdaki kazanımlar günün koşullarına göre güncellenmeye çalışılmış, öğretme-öğrenme sürecinde bireysel farklılığa vurgu yapılarak öğretim sürecinde çeşitli yöntemlerin kullanılması önerilmiştir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde sadece ürünü değil, öğrenme sürecini de değerlendirmeye dâhil edebilecek birbirinden farklı gözlem, performans ödevleri, öz değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları gibi araç ve yöntemlere (portfolyo değerlendirme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid vb.) yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Birden fazla ölçme ve değerlendirme tekniği kullanılarak öğrencinin mümkün olduğunca bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Son olarak programda öğretme-öğrenme sürecinde bireylerin bilgiyi daha kolay yapılandırmasını sağlayacak fotoğraflar, haritalar, simülasyonlar ve çoklu ortam materyallerinin kullanılması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2009). Öğretim sürecinde kullanılacak bu materyaller sayesinde, öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecine aktif olarak katılım sağlaması ve tutum ile güdülenme gibi duyuşsal özelliklerin olumlu etkilenmesi beklenmektedir.

Materyaller, eğitim-öğretimin kaçınılmaz unsurlarıdır. Materyaller ilgili konunun daha kolay anlaşılmasını, öğrenmenin daha eğlenceli ve verimli olmasını ve dersin daha ilgi çekici hâle gelmesini sağlamaktadır. Arkün (2007) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin %92'sinin çoklu ortama dayalı materyallerin öğrenme ortamını eğlenceli hâle getirdiğini belirttiklerini tespit etmiştir. Farklı bir araştırmada ise, konuları çoklu ortam materyal desteğiyle öğrenen grubun bu materyallerin kullanılmadığı gruba göre daha başarılı olduğu ortaya konmuştur (Yılmaz, 2012).

Meydan ve Akdağ (2014: 155)'in aktardığına göre, öğretimde materyal kullanımının gerekçesi ve amacı şu şekilde vurgulanmıştır:

Çevre okula sığmıyorsa, tarih geriye işlemiyorsa, zaman tüneli hayali bir yaratık olarak kalacaksa, eğitim nasıl yaşantı ürünü olacaktır. Çare çevreyi okula taşımaktır. Tarihi dramatize edip, olayları yaşamak, zaman dilimlerinin görüntülerini film aracılığı ile güncelleştirmek, konuyu model, resim, görüntü gibi mesajlarla somutlaştırarak, öğrencilerin duyu organlarını etkileyip beyinde kalıcı izlenimler meydana getirmektir (Doğdu ve Aslan, 1993).

Yukarıdaki alıntılanan ifadeden de anlaşılacağı üzere beyinde kalıcı izlenimler meydana getirebilmek için öğretim sürecinde çeşitli materyallerin kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Hareketli görüntüler, benzetimler ve canlandırmalar gibi materyallerin öğretme-öğrenme sürecinin verimli olmasına ve bireylerin keşfederek öğrenmelerine katkıda bulunabildiği ifade edilmektedir (Sezgin, 2009). Öğretme-öğrenme sürecinde iyi tasarlanmış öğretim materyallerinin kullanımının farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan ihtiyaçlarına cevap vermeye, öğrenme içeriğine dikkat çekmeye, öğrenilen bilgilerin hatırlanmasına, soyut bilgilerin somutlaştırılmasına, zamandan tasarruf sağlanmasına ve içeriğin kolay anlaşılabilmesine katkı sağladığı belirtilmektedir. Bunlara ek

olarak, materyaller çoklu ortamlar sağlayarak öğrenme sürecinde aktif olan duyu organı sayısını artırıp öğrenmelerin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır (Yalın, 2015).

Öğrenilenleri hatırlama düzeyi üzerine yapılan bir çalışmaya göre bireyler okuduklarının %10'unu, işittiklerinin % 20'sini, gördüklerinin % 30'unu, hem görüp hem işittiklerinin % 50'sini, söylediklerinin % 70'ini, hem yapıp hem söylediklerinin ise % 90'ını hatırlar (Yalın, 2015). Bu bulgulara göre bireylerin en fazla hem yaptıklarını hem de söylediklerini hatırladıkları ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle öğretme-öğrenme sürecinde öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanabilmesi için öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanması gerekmektedir.

Bugün yapay bir kurum olma özelliğini taşıyan okullarda öğretim sürecinde karşılaşılan temel problemlerden biri, gerçek hayattan soyutlanmış bilgilerin dört duvar arasında öğrenciye aktarılması sürecinde sınıfta ortaya çıkan sıkıcı ve tatsız atmosferdir. Özellikle de somut işlemler döneminde olan veya somut işlemler döneminden çıkıp henüz soyut işlemler dönemine giren ortaokul öğrencilerinin (Senemoğlu, 2013) bulunduğu eğitim-öğretim kademelerinde geleneksel eğitim ve öğretim ilkelerinin uygulanması öğrenciyi pasifleştirerek öğrenme için sıkıcı bir ortamın oluşmasına neden olmaktadır. Bu sıkıcı öğrenme ortamı, öğrencinin öğrenme içeriğine karşı motivasyonunu düşürür. Böylece öğrenme içeriğine karşı motivasyonu düşen öğrenciler, bilgiyi aktif olarak işleme sürecine katılıp öğrenme davranışları göstermek yerine, sınıfın öğrenme için gerekli olan iklimini bozan davranışlar sergilerler. Olumsuz davranışların sergilendiği bu tür öğrenme ortamları, sınıf yönetimini zorlaştıracığından öğretme-öğrenmeye ayrılan sürenin azalmasına ve öğrenmeye motive olmuş diğer öğrencilerin motivasyonunun olumsuz etkilenmesine yol açar. Ayrıca, ders kapsamında belirlenen kazanımlara ulaşılması da güçleşir. Bu tür sıkıcı ve olumsuz iklime sahip ortamlarda etkili ve verimli öğrenmenin gerçekleşmeyeceği açıktır. Bu açıdan bakıldığında etkili ve verimli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme ortamının öğrencinin derse karşı ilgisinin çekilebileceği ve öğrenme motivasyonunun artırılabilceği bir düzende olması gerekir. Bunu sağlamanın yollarından biri, işitme ve görme gibi öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap edecek çoklu ortamların sağlanmasıdır. Belirtilen nedenlerden dolayı bu çalışmada, “çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin akademik başarı, motivasyon ve tutuma etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca

öğrencilerinin çoklu ortama dayalı olarak işlenen sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerinin açığa çıkarılması” da amaç edinilmiştir.

Araştırmanın problem cümlesi, “Çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin akademik başarı, sosyal bilgiler dersi motivasyon ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutum üzerinde etkisi var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın nitel problem cümlesi ise “5. sınıf öğrencilerinin çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri şöyledir:

- 1) Deney ve kontrol grubunun son test akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- 2) Deney grubunun ön test ve son test akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- 3) Kontrol grubunun ön test ve son test akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- 4) Deney ve kontrol grubunun son test sosyal bilgiler dersi motivasyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- 5) Deney grubunun ön test ve son test sosyal bilgiler dersi motivasyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- 6) Kontrol grubunun ön test ve son test sosyal bilgiler dersi motivasyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- 7) Deney ve kontrol grubunun son test sosyal bilgiler dersi tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- 8) Deney grubunun ön test ve son test sosyal bilgiler dersi tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- 9) Kontrol grubunun ön test ve son test tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmanın yokluk (sıfır) hipotezleri aşağıdaki gibidir:

- 1) Deney ve kontrol grubunun son test akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.
- 2) Deney grubunun ön test ve son test akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.
- 3) Kontrol grubunun ön test ve son test akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.
- 4) Deney ve kontrol grubunun son test sosyal bilgiler dersi motivasyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.
- 5) Deney grubunun ön test ve son test sosyal bilgiler dersi motivasyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.
- 6) Kontrol grubunun ön test ve son test sosyal bilgiler dersi motivasyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.
- 7) Deney ve kontrol grubunun son test sosyal bilgiler dersi tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.
- 8) Deney grubunun ön test ve son test sosyal bilgiler dersi tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.
- 9) Kontrol grubunun ön test ve son test tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının ve akademik başarılarının düşük olması ilkökul ve ortaokulda sıkça karşılaşılan bir durum hâline gelmiştir. Bu iki problem birbiriyle yakından ilişkilidir. Sınıftaki öğrencilerin bir kısmı dersi dinlemeye karşı daha ilgili ve motive olmuş iken diğer kısmı ise derse karşı ilgisiz ve düşük öğrenme motivasyonuna sahiptir. Öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olması dersi dinlemeye karşı daha istekli olmalarını sağlayıp akademik başarılarını yükseltir. Öğrencilerin derse karşı öğrenme motivasyonlarının düşük olması ise öğrenme ürünlerini olumsuz etkileyerek öğrencilerin akademik başarılarının düşük olmasına neden olmaktadır. Bu durum öğrencilerin sadece akademik başarılarının düşmesine neden olmakla kalmayıp öğrencilerin akademik özgüveninin ve benlik

değerinin düşmesine de yol açmaktadır. Bu çalışma, bu tür problemlerin önüne geçmeyi veya bu problemlerin yaşanma sıklığını azaltmayı hedeflemesi açısından önemli görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan vadi, ova, plato ve akarsu gibi bazı kavramların öğrencilere kazandırılmasında problemler yaşandığı bilinmektedir. Çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan yazılımlar, bu kavramların kazandırılmasına veya geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçladığından da bu çalışma önemli kabul edilebilir.

İlgili literatür incelendiğinde çoklu ortama dayalı öğretimle ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi alanlarında yapıldığı görülmüştür. Sosyal bilgiler alanında çoklu ortama dayalı öğretim ile ilgili çalışmalar mevcut olmakla birlikte bu çalışmaların sınırlı sayıda olduğu anlaşılmıştır. Sosyal bilgiler alanında yapılan bu çalışmalar değerli olmakla birlikte bazı sebeplerden dolayı dezavantajlar barındırmaktadırlar. Bu dezavantajlardan en önemlisi, araştırmacılar tarafından geliştirilip öğretim sürecinde kullanılan “çoklu ortam sunumlarının niteliği”dir. Araştırmalarda kullanılan çoklu ortam sunumları incelendiğinde bu sunumların “Çoklu Ortamla Öğrenmenin Bilişsel Kuram” varsayımlarına (iki kanal, sınırlı kapasite ve aktif işlem varsayımı) ve “Çoklu Ortamla Öğrenmenin Bilişsel Tasarım İlkeleri”ne (çoklu ortam ilkesi, zamansal ve uzamsal yakınlık ilkesi, aşırılık ilkesi, tutarlılık ilkesi, kanal ilkesi vb.) uygun bir şekilde hazırlan(a)madığı görülmüştür. Kuşkusuz çoklu ortam sunumlarının hazırlanması zor ve zahmetli bir süreçtir. Bu süreçte grafik tasarım uzmanı, pedagog, öğretmen ve editör gibi farklı alanlarda uzmanlaşmış kişilerden oluşan bir ekip yer almalıdır. Uzman bir ekip tarafından hazırlanan çoklu ortam sunumlarının daha nitelikli olacağı ve bu tür çoklu ortamlarla yapılan araştırmaların ilgili kuramsal gelişmelere önemli katkılar sağlayacağına inanılmaktadır. Bu araştırmayı diğerlerinden farklı kılan sebeplerden biri de uzman ekipler tarafından bilişsel kuram ve tasarım ilkeleri dikkate alınarak hazırlanan çoklu ortam sunumlarını kullanarak akademik başarı, motivasyon ve tutumu etkileyen nedenleri açığa çıkarıp alanla ilgili yapılacak kuram ve kuramsal çalışmalara katkı sağlamayı amaçlamasıdır.

Araştırmayı önemli kılan diğer bir sebep ise çoklu ortama dayalı öğretim gören öğrencilerin görüşleri alınarak bu alanla ilgili ileriye dönük araştırma yapmayı planlayan araştırmacılara, öğretmenlere ve program geliştirme uzmanlarına öneriler sunmayı hedeflemesidir.

Pek çok bilimsel araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da bazı varsayımlara yer verilmiştir. Bu çalışmanın varsayımları aşağıdaki gibidir:

- ✓ Öğrenciler sosyal bilgiler dersi motivasyon ve tutum ölçeğini samimi ve içten bir şekilde okuyup yanıtlamışlardır.
- ✓ Sosyal bilgiler dersi akademik başarı testi puanları, öğrencilerin gerçek başarılarını yansıtmaktadır.

Araştırmanın sınırlılıkları ise aşağıdaki gibidir:

- ✓ Araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Afyonkarahisar ilinin merkezinde yer alan bir ortaokulunun beşinci sınıfında öğrenim gören 95 öğrenci ile sınırlıdır.
- ✓ Araştırmanın konusu, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca 2007 yılında onaylanan beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesi ile sınırlıdır.

Araştırmada yer alan temel kavramların tanımları aşağıda yer almaktadır:

Akademik Başarı: Öğrencinin işlenen ünite sonunda başarı testinden aldığı puandır.

Çoklu Ortam: Çoklu ortam kavramı, öğrenmeye karşı güdülenmeyi artırmak için hem kelimelerden (sözlü veya yazılı) hem de görsellerden (resimleme, grafik, video vb.) oluşan sunumlara göndermede bulunmak için kullanılır (Mayer, 2009).

Bilişsel Yük: “Aynı anda kısa süreli bellekte gerçekleştirilen ve dikkat gerektiren zihinsel etkinliklerin tümü” olarak tanımlanmaktadır (Akbulut, 2011: 43).

Motivasyon / Güdülenme: “İçsel isteklerin ya da dışsal olayların belirlediği gereksinimi giderek hedefe ulaşmak için organizmanın davranıma hazır duruma gelmesi” şeklinde tanımlanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2012: 406). Bu araştırmada motivasyon, konuları öğrenmeye ilişkin duyulan istek olarak ele alınmıştır.

Çoklu Ortamla Öğrenme: Çoklu ortamla öğrenme, aynı anda hem kelimelerden hem de resimlerden öğrenmeye atıfta bulunur (Mayer, 2009).

Tutum: Tutum sözcüğü Latince “aptus” sözcüğünden türetilmiş olup 'eylem için elverişli ve hazır' anlamına gelmektedir (Hogg & Vaughan, 2011: 174). Tutum, bir bireyin herhangi bir nesne, olay veya duruma karşı sahip olduğu yargılar veya değerlendirmeler olarak tanımlanmıştır (Demirtaş-Madran, 2012). Araştırma kapsamında tutum, sosyal bilgiler dersine yönelik sahip olunan olumlu ve olumsuz düşünceler anlamında kullanılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. SOSYAL BİLGİLER

1.1. SOSYAL BİLGİLERİN TANIMI

Tarihsel süreç içerisinde bilgi birikiminin bir sonraki nesillere aktarılabilmesi için eğitime ihtiyaç duyulmuştur. Eğitim, bireyin kendi yaşantıları sonucunda, davranışlarında istendik yönde değişimleri sağlama sürecidir (Çalık, 2012). Başka bir tanımda ise eğitim, “yeni yetişen kuşakların, toplumsal yaşama hazırlanırken gerekli bilgi, beceri ve kişilik” özelliklerini kazanma süreci şeklinde tanımlanmıştır (Şişman, 2012: 7). Kuşkusuz bireylerin toplumsal yaşama hazırlanmasında ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve davranışların kazandırılmasında “sosyal bilgiler” eğitiminin önemli bir yeri vardır.

Vatandaşlık eğitimine odaklanması açısından diğer derslerden ayrılan sosyal bilgiler ile ilgili çeşitli tanımlar yapıldığı görülmektedir. Sosyal bilgiler eğitiminin tanımındaki bu farklılıklar sosyal bilgilerin bir çalışma alanı olup olmadığı tartışmasıyla ilgili olduğu belirtilmektedir. Çünkü sosyal bilgiler tarih, coğrafya ve sosyoloji gibi tek disiplinli bilimlerden farklılık göstermektedir. Sosyal bilgiler “eklektik ve entegre” olma özelliğiyle bilimsel bir çalışma alanından (field of study) ziyade okullarda okutulan bir ders olarak algılanmaktadır (İnan, 2014: 2).

Zarrillo’ya göre insanlar, sosyal bilgilerin çalışma alanını oluşturduğu için sosyal bilgileri “insan üzerine bir çalışma” alanı olarak tanımlamaktadır. İnsanlar, çok yakınımızda bulunan aile fertleri veya arkadaşlarımız olabileceği gibi uzak çevremizde bulunan kişileri de içine almaktadır. Aynı kavram geçmişte yaşamış, şu an yaşayan ve gelecekte yaşayacak olan kişileri de kapsamaktadır. Öğrencilere insanları anlatmak çok karmaşık bir iş olduğu için tarih ve coğrafya gibi sosyal bilgiler eğitiminin temelini oluşturan dersler yanında antropoloji, ekonomi, felsefe, psikoloji, siyaset bilimi, sosyoloji ve din gibi sosyal bilimlerden faydalanılması gerektiği belirtilmiştir (Zarrillo, 2016).

Barr, Barth ve Shermis sosyal bilgiler eğitimini, amacı ve yöntemindeki tüm farklılıklara rağmen evrensel vatandaşlığa geçiş sağlamada bir araç olarak algıladıkları için sosyal bilgiler tanımında “vatandaşlığa” vurgu yapmışlardır. Onlara göre sosyal bilgiler, beşeri ve sosyal bilimlerin birleşiminden oluşup vatandaşlık eğitimini amaçlayan disiplinler arası bir yaklaşımdır (Barr, Barth & Shermis, 2013).

Öztürk (2012: 4) Türk ve yabancı bilim adamları tarafından sosyal bilgiler için yapılan tanımlardan faydalanan sosyal bilgileri, “hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim” programı şeklinde tanımlamıştır.

Sosyal bilgilere ilişkin bir başka tanım da İnan (2014) tarafından yapılmıştır. Ona göre sosyal bilgiler, bireylerin gelişimsel dönemleri göz önünde bulundurularak onlara toplumla ilgili seçilmiş faydalı gerçeklerin aktarıldığı bir derstir. Doğanay (2008) ise sosyal bilgileri, yer ve zaman boyutuyla beraber insanların birbirleri ve çevreleriyle olan ilişkilerini inceleyen bir ilköğretim dersi şeklinde tanımlamıştır.

Sönmez, sosyal bilgileri kanıtlamaya dayalı olarak toplumsal gerçeklerle kurulan ilişki süreci sonucunda elde edilen dirik bilgiler şeklinde tanımlamıştır. Tanımdaki toplumsal gerçekten kasıt toplumsal hayatı düzenlemeye yarayan her türlü etkinlik düşünülebilir. İnsanın toplumsal yaşam içindeki yaşayışını kolaylaştıran, toplum içerisindeki ilişkilerini düzenleyen, mutlu olmasını sağlayan ve bireyin gizil güçleri doğrultusunda kendini geliştirip gerçekleştirmesine katkıda bulunan bütün olgu ve ilişkiler toplumsal gerçek kavramı içinde yer alabilir (Sönmez, 2010).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı anlayışının anavatanı olarak görülen Amerika Birleşik Devletleri’nde de bu kavramla ilgili çeşitli tanımların yapıldığı ifade edilmektedir. Tanımlamalarla ilgili tartışmaların ortadan kaldırılabilmesi amacıyla sosyal bilgiler eğitimcilerinden oluşan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi [NCSS] geniş kapsamlı bir tanımlama yapma ihtiyacı hissetmiştir (Öztürk, 2012). NCSS tarafından yapılan tanıma göre:

Sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için, sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan çalışma alanıdır. Okul programı içinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimleri, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerin alınarak sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı oluşturulmasını hedefler. Sosyal bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağımlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır (NCSS, 1993; akt. Safran, 2014: 5).

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi tarafından yapılan tanım incelendiğinde, sosyal bilgiler eğitiminin birbirinden farklı çeşitli disiplinlere ait bilimsel bilgilerin seçilip kaynaştırıldığı, disiplinler arası bir yaklaşıma sahip olduğu ve temel amaçlarından birinin vatandaşlık aktarımı olduğu vurgulanmıştır.

Türkiye’de de bilim adamları tarafından sosyal bilgiler ile ilgili çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. Ancak en geniş kapsamlı tanımlardan biri 2005 yılında programı hazırlayan komisyon tarafından yapılmıştır. Yapılan tanıma göre,

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

Bu tanım ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi tarafından yapılan tanıma benzerlik göstermektedir. Tanıma göre, sosyal bilgiler bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmek için çeşitli sosyal bilimlerin gerçeklerinden faydalanmaktadır. Ayrıca sosyal bilgiler eğitimi vatandaş yetiştirme misyonunun yüklenildiği anlaşılmaktadır. Tanımda göze çarpan başka bir nokta ise, sosyal bilgilerin toplu öğretim anlayışıyla oluşturulmuş disiplinler arası bir anlayışa sahip olduğudur.

1.2. SOSYAL BİLGİLERİN TARİHSEL GELİŞİMİ

1.2.1. Dünyada Sosyal Bilgiler Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Sosyal bilgiler eğitiminin kesin olarak ne zaman ve nerede başladığı bilinmemesine karşın fen ve sosyal bilimler eğitiminin insanlık tarihi kadar eski olduğu ifade edilmektedir. Doğal ve toplumsal bir ortamda doğan, gelişen ve ölen insan, bu süreç içerisinde yiyecek bulma, yeme, içme, üreme ve savunma gibi

yaşamını devam ettirecek bilgi ve beceriler kazanır. Bu bilgi ve becerilerden yoksun olan bireyler, yaşamlarını sürdüremezler. Bu nedenle bireyler yaşamlarını devam ettirebilmek için doğanın ve toplumun bazı ilkelerini öğrenmek durumundadırlar. Bu açıdan bakıldığında, fen ve sosyal bilimler eğitiminin insanoğlunun var olduğu günden itibaren başladığı söylenebilir (Sönmez, 2010).

İlk Çağlardan itibaren Eski Yunan ve Roma medeniyetlerinin kurulduğu batı toplumlarında sosyal bilgiler eğitimi kapsamında olduğu kabul edilen konular okullarda okutulmuştur. Herodotes (M.Ö. 460-395), Aristo, Eflatun'un o dönemde birer eğitimci gibi öğrencilere ders verdikleri belirtilmektedir. Çin'de Sima Qian ve Du-yu tarafından tarih dersleri verilmiştir (Bilgili, 2009). Antik Roma'da okuma-yazma, geometri, tarih, coğrafya, hukuk ve felsefe dersleri okullarda okutulmaktaydı. Eski çağda okutulan tarih (Roma, Çin), yurttaşlık (İsrail), hukuk ve coğrafyanın (Roma) ders içerikleri sosyal bilimlerle ilgilidir (Sönmez, 2010). İlk ve ortaokullarda "sosyal bilgiler" adıyla bir dersin okutulması gerektiğini ilk kez savunan Fransız düşünür Condorcet (1749-1794) 'tır (Sözer, 1998: 8; akt. Korkmaz, 2014: 33).

Sosyal bilgiler kapsamına giren derslerin öğretimi, Antik Yunan dönemine kadar uzanmakla birlikte bu derslerin etkin bir şekilde programlarda yer alması 19. yüzyılda Batı Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerinde gerçekleştiği belirtilmiştir (Öztürk, 2012). 17. ve 18. yüzyıllarda aydınlama sürecine (Aydınlanma Çağı) bağlı olarak sosyal bilimlerde önemli gelişmelerin yaşandığı belirtilmektedir. Bu dönemde sebep-sonuç ilişkisi içinde toplumlar yönlendirilmeye çalışılmış ve sosyal bilimciler toplumsal problemlere daha analitik yaklaşımlar sergilemişlerdir (Singer, 2009: 59; akt. Öztaşkın, 2016: 13). Modern anlamda sosyal bilgiler eğitiminin ortaya çıkmasında Avrupa'daki bu aydınlama sürecinin ve sanayi devriminin önemli katkıları olmuştur. Bu iki sürece bağlı olarak ortaya çıkan toplumsal yapı ve bu toplumsal yapının etkilediği siyasal ve kültürel değişim ile 19. yüzyılda sosyal bilimlerde yaşanan gelişmeler sosyal bilgiler eğitiminin programlarda yer almasını sağlamıştır (Aslan, 2016).

Sosyal bilgiler bir ders adı olarak ilk kez 1916 yılında ABD’de kullanılmıştır (İnan, 2014). Modern anlamda sosyal bilgiler eğitiminin diğer ülkelere göre ABD’de daha hızlı gelişmesi kuşkusuz tesadüflerle açıklanamaz. Amerika kıtasına çeşitli ülkelerden yapılan göçler, birbirinden farklı kültürlerle sahip insanlardan oluşan mozaik bir toplumun oluşmasına neden olmuştur. Bunun yanı sıra endüstrileşme alanında yaşanan gelişmeler (sanayi inkılabı), sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan pek çok sorunu da beraberinde getirmiştir. Bu sorunlara duyarsız kalmayan Amerikalı liderler farklı kültürlerle sahip insanların bir arada yaşayabilmelerini sağlamak başka bir deyişle Amerikan vatandaşı bilinci oluşturabilmek için eğitimi bir araç olarak kullanmışlardır. Bu amaçla 1892 yılında Ulusal Eğitim Konseyi toplanmış ve Anglo-Sakson kültür temelli bir toplum oluşturmak amacıyla sosyal bilgiler dersi programını oluşturmuştur. 1916 yılında resmen kabul edilen program tarih ve coğrafya bilimlerinin içeriğinden faydalanılarak oluşturulmuş ve günün koşullarına göre içeriğinde çeşitli değişiklikler yapılarak “Sosyal Bilgiler” terimiyle günümüze kadar kullanılagelmiştir (Bilgili, 2009).

1.2.2. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Türkiye’de sosyal bilgiler adıyla bir dersin okutulmasının ilk kez 1968 yılında gerçekleştiği belirtilmektedir. Fakat sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan konuların öğretilmesi uzun bir geçmişe dayanmaktadır (Aslan, 2016). Türk eğitim tarihi incelendiğinde, bugün sosyal bilgiler eğitimi içinde yer alan bazı konuların öğretiminin “Eski Türkler” olarak adlandırılan Hun, Göktürk ve Uygur devletlerinde de görüldüğü ortaya çıkmaktadır. Eski Türklerin yaşam tarzları, eğitim uygulamalarını şekillendirmiş, gençlerin toplumsallaştırılmasında ise toplumun töresi başat rol üstlenmiştir. Yaşam tarzları ve diğer devletlerle yaşanan sorunlardan dolayı savaşçılık, yöneticilik, zanaat ve çocuk yetiştirmeye ilişkin tecrübeler eğitimde kendine yer bulmuştur. Dönemin önemli eserlerinden olan Orhun Yazıtları’nda Türk milletinin geçmişteki hatalarından ders alması, bağımsız ve mutlu yaşaması için diğer devletlerle olan ilişkilerinde dikkatli davranması yönünde telkinlerde bulunmaktadır (Akyüz, 2008). Bu açıdan bakıldığında bu yazıtlarda hem tarih hem de siyasi bilimlere ait bilgilerin öğretilmesinin amaçlandığı söylenebilir. Uygurlarda bilgi birikiminin artmasına bağlı olarak Türk ve yabancı devletlerin sarayında

tercümanlık, bürokratiklik, kültür elçiliği, danışmanlık ve öğretmenlik yaptıkları belirtilmektedir. “Çocuğunu öğretmene ver, ondan alıp saraya ver.” Uygurlara ait olan bu atasözünde çocuğun yetiştirilmesinde eğitimin önemli olduğu ve toplumda statü elde etmede yine eğitimin gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Günümüzde de kullanıldığı belirtilen Uygurlara ait bazı atasözleri şöyledir:

“Bileği güçlü bir kişiyi, bilimi güçlü bin kişiyi yener.”

“Canlı bilgisiz ölü, ölü âlim diridir.”

“Bilmediğini sorup öğrenen âlim, utanıp sormayan kendine zalim.”

“Âlim olsan âlem senin olur.”

“Bilen bilgisine, bilmeyen nesine inanır?”

“Bilmeyene iş, işsize de aş yoktur.” (Akyüz, 2008: 15).

Yukarıdaki atasözlerinden Uygurların bilime, bilgelige ve eğitime önem verdikleri anlaşılmaktadır. Yine saraylarda bürokratiklik, danışmanlık ve kültür elçiliği gibi görevler yapmaları Eski Türkler’de sosyal bilimlerin eğitiminin var olduğunu göstermektedir. Orhun yazıtlarında Türklerin Çinlilerle ilişkilerinde yaptıkları hatalardan ders almalarının istenmesi ve “bağımsızlığın” öneminin vurgulanması, Eski Türkler’de tarih öğretiminin en iyi örnekleri arasında gösterilebilir.

Türklerin 10. yüzyılda İslamiyeti kabul etmelerinden sonra eğitim yaklaşımlarında birtakım değişiklikler olduğu belirtilmektedir. İslamiyetin kabulü ile birlikte İslami eğitim âdetleri ile Türk eğitim âdetleri kaynaşmaya başlamıştır. Bunun en önemli yansımalarından bir tanesi eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü medreselerin Türk eğitim tarihinde yer almaya başlaması olmuştur. 1071’de Türklerin Anadolu’ya gelmelerinden sonra da Selçuklular tarafından medreselerin yaygınlaştırılmasına devam edilmiştir. Medreseler vakıflar tarafından finanse edilirdi. Devlet kadrolarına eleman yetiştirme gibi bir amacı da olan medreselerde Gazali ve Fahrettin Razi gibi âlimler yetişmiştir. Ayrıca medreselerde din eğitimi dışında hukuk ve edebiyat gibi sosyal bilimlerin eğitimi de verilmekteydi. Selçuklulardan sonra bazı değişikliklerle Osmanlı Devleti’nde de bu eğitim kurumlarından yaygın bir şekilde faydalanılmaktaydı. Osmanlı Devleti’nde ilk medrese Orhan Bey tarafından 1330’da İznik’te kurulmuştur. Fatih Sultan Mehmet döneminde açılan medreselerde diğerlerinden farklı olarak din eğitiminin yanında matematik, heyet (kozmozğrafya), fizik, felsefe, tarih ve coğrafya gibi fen ve sosyal bilim derslerine ait içerikler okutulurdu (Binbaşioğlu, 2009).

Sıbyan, darü't-talim veya mektep olarak adlandırılan okullarda temel ders Kur'an okumayı öğretme olmakla birlikte bazen tarih konularının da anlatıldığı ifade edilmektedir. Tanzimat dönemindeki yenilik hareketleriyle beraber 1839'da ilkokul ile lise düzeyi arasında eğitim veren "rüştiyeler" kurulmuş ve bu okullarda coğrafya ve tarih birer ders olarak okutulmuştur. Sultan Aziz döneminde çıkarılan 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde tüm sıbyan ve idadiyelerde tarih ve coğrafya derslerinin okutulmasına karar verilmiştir. II. Abdülhamit döneminde (1876-1909), tarih ve coğrafya dersleri "iptidailerin" programına da girmiştir (Bilgili, 2009). Sıbyan, rüştiye ve idadi okullarının programında tarih ve coğrafya öğretiminin yer alması bu derslerin düzenli olarak okutulmasını sağlayarak sosyal bilgiler eğitiminin Türkiye'deki gelişimine önemli katkılar sağlamıştır.

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise, 1924'te "Malumat-ı Vatanîye" dersleri okullarda okutulmaya başlandı. Bundan iki yıl sonra 1926'da Vatan Bilgisi, Ahlak Sohbetleri dersleri birleştirilerek "Yurt Bilgisi" adını almıştır. Yine 1962'deki ilkokul program taslağında tarih, coğrafya ve vatandaşlık dersleri "Toplum ve Ülke İncelemeleri" dersi adı altında birleştirilmiştir (İnan, 2014: 12). 1968 yılına kadar sosyal bilgiler kapsamında yer alan konular toplum ve ülke incelemeleri adı altında okutulmuştur. 1968 yılında programda yapılan değişiklikte tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi konuları "sosyal bilgiler" adı altında okutulmaya başlanmıştır (Bilgili, 2009). Böylece Türk eğitim tarihinde sosyal bilgiler kavramı altında bir ders resmi olarak programda yer almıştır.

1985 yılına gelindiğinde sosyal bilgiler dersi kaldırılıp yerine "Millî Tarih" ve "Millî Coğrafya" dersleri getirildiği belirtilmektedir. Ancak 1998 yılında zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarıldığı bir dönemde sosyal bilgiler dersi yeniden programda yerini almıştır (İnan, 2014). Dünyada yaşanan yeni gelişmeler ışığında 2004 yılında sosyal bilgiler dersi öğretim programında değişikliğe gidilmiştir. 2004 yılından sonra yürürlüğe giren ve farklı yıllarda güncellenen programda, öğretmen ile öğrencinin üstlendiği rollerde değişikliğe gidildiği ve öğrencinin daha aktif olmasını benimseyen yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği görülmüştür (MEB, 2009).

Sosyal bilgilerin Türk eğitim tarihindeki gelişimi ile ilgili verilen bilgiler genel olarak değerlendirildiğinde:

- ✓ Eski Türklerde bugünkü sosyal bilgiler çatısı altında yer alan bazı konular, toplumun töresi ve edebi eserler tarafından genç nesillere aktarılarak toplumsallaşmaları sağlanırdı.
- ✓ Eski Türklerde tarih öğretimin olduğu ve devletin birlik ve beraberliğinin devamının sağlanabilmesi için toplumda yaşayan bireylerin kurallara (töre) ve yazıtlarda yer alan öğütlere uymaları gerektiği belirtilmektedir. Eski Türklerde, tarih öğretiminin başarı ve başarısızlıkların yeni nesillere aktarılması, toplumu bir arada tutan ve bireylerin kendi aralarındaki ilişkileri düzenleyen değerlerin (töre ve edebi eserlerdeki öğütler) toplumun üyelerine aktarılması “vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretiminin” temelleri olarak kabul edilebilir.
- ✓ Türklerin İslamiyeti kabulüyle genel olarak düzenli ve planlı eğitime sahip olan medreseler Türk kültürüne girmiştir. Medreselerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanımı ilk Türk İslam devletleriyle Türk eğitim tarihine girmiş ve Osmanlı Devleti dönemine kadar da bu kurumlarda çeşitli değişikliklerle eğitim ve öğretim faaliyetleri yapılagelmiştir. Osmanlı Devleti’nde medreselerin yanı sıra sıbyan, rüştiye ve idadi okullarında da eğitim ve öğretim faaliyetleri yürütölmekteydi. Medreselerde ve diğer eğitim kurumlarında din eğitimin yanı sıra tarih, coğrafya ve hukuk gibi sosyal bilimlerin okutulması Türk eğitim tarihinde uzun bir süre boyunca “ sosyal bilim olarak sosyal bilgiler öğretiminin” yapıldığını gösterir.
- ✓ Cumhuriyet döneminden 1962’ye kadar sosyal bilgiler öğretimi tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi adı altında tek disiplin yaklaşımına uygun olarak okutulmuştur. Bu tarihten sonra 1968’e kadar bu dersler toplum ve ülke incelemeleri dersi adı altında toplanarak disiplinler arası bir yaklaşıma geçilmiştir. 1968’de programda yapılan bir değişiklikle sosyal bilgiler kavramı programda yer almıştır. 1968’den 2017 yılına kadar bazı kesintilerle (1985-1998) sosyal bilgiler öğretimi programlarda yer almaya devam etmiştir.

1.3. SOSYAL BİLGİLER PROGRAMININ VİZYONU

2005 yılında yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde, programda vizyonun açıkça belirtildiği görülmektedir (MEB, 2005). Vizyon, “genellikle bir yapının bütün bileşenlerinin ve o bileşenlerin işleyiş ve rollerinin oluşturmak istediği nitelik” şeklinde tanımlanmaktadır (Köksal, 2016: 41). Programda, sosyal bilgiler dersinin vizyonu, aşağıdaki ifadelerle belirtilmiştir:

21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir (MEB, 2005: 45).

Program vizyonunun bir başlık altında açıklanması ilk kez 2005 yılında gerçekleşmesine karşın bu tarihten önceki sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında dersler için yapılan açıklamalarda vizyon başlığı altında değerlendirilebilecek bazı ifadelerin yer aldığı belirtilmiştir. Vizyonda yer alan ifadeler, 1923’ten 2005’e kadar gelişerek gelen sosyal bilgiler ve diğer programların girişinde yer alan ifadelerle ortak yönlerin olduğu ifade edilmektedir (Köksal, 2016).

1.4. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNİN AMAÇLARI

Eğitimin amaçlarında olduğu gibi özelde sosyal bilgiler eğitiminin amaçları da yaşanan toplumun ekonomik, siyasal ve kültürel yapılarındaki değişimlere karşı son derecede duyarlıdır. Bundan dolayı geçmişten günümüze aynı toplum içinde ve aynı dönemde yaşamış olan devletlerde bile sosyal bilgiler eğitiminin amaçlarında farklılık olabilmektedir. Ancak farklı ülkelerin deneyimlerini paylaşımları sayesinde günümüz çağdaş toplumlarında sosyal bilgiler öğretiminin hedefleri üzerinde akademik ve eğitsel olarak kısmen uzlaşma sağlandığı belirtilmektedir (Aslan, 2016).

Sosyal bilgiler öğretiminin başladığı günden bugüne sosyal bilgiler öğretiminin en önemli amaçlarından birinin yaşadığı toplumla uyum içerisinde olan vatandaşlar yetiştirmek olduğu söylenebilir. Bir devletin varlığını devam ettirebilmesinde etkili ve sorumlu vatandaş yetiştirme misyonuna sahip olan sosyal bilgiler öğretiminin önemi yadsınamaz. Nitekim sosyal bilgilerin ilk kez bir ders adı

olarak kullanıldığı ABD’de sosyal bilgilerin bir ders olarak okutulmasını öneren uzmanların gerekçesi dönüp dolaşıp “iyi vatandaş” yetiştirmeye gelmekteydi (İnan, 2014).

Sosyal bilgiler eğitiminin bir ulusun varlığını devam ettirebilmesi açısından hayati bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir. Birbirinden farklı pek çok kültüre ev sahipliği yapan ABD’de 1900’lü yıllarda “vatandaşlık bunalımı” toplumsal bir soruna dönüşmüştü. Farklı kültürlerin bir arada bulunmasından ortaya çıkan bu toplumsal problemlerin çözümünde sosyal bilgiler eğitiminin vatandaşlık aktarımı özelliği sayesinde oldukça önemli başarılar elde edilmiştir (Safran, 2014).

Barr, Barth & Shermis (2013)’e göre sosyal bilgiler öğretiminde üç temel geleneksel yaklaşım (ilerleyen bölümlerde detaylandırılacaktır) vardır. Bu yaklaşımlara göre, sosyal bilgiler öğretiminin amacı birbirinden farklılık göstermektedir. Onlara göre vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretiminin amacı, toplum tarafından kültürün devamı için gerekli olan bilgi, beceri ve değerlerin bilinçli olarak öğretilmesidir. Sosyal bilim olarak sosyal bilgiler öğretiminde amaç, öğrencilere sosyal bilimcilerin kullandığı yöntemleri öğretmekle olaylara bir sosyal bilimci gibi bakabilmelerini sağlamaktır. Son olarak sosyal bilgiler öğretiminde yansıtıcı araştırma yaklaşımına göre ise sosyal bilgilerin öğretim amacı, karar verme ve problem çözme becerisine sahip bilinçli seçimler yapabilen etkin vatandaşlar yetiştirmektir.

Sosyal bilgiler eğitiminin amaçları üzerinde bir uzlaşma sağlanabilmesi için NCSS tarafından 1970 yılında yayımlanan kılavuzda dört amacın önerildiği belirtilmektedir. Bu amaçlar:

- 1) Bireyin dün, bugün ve geleceği ile ilgili “bilgi edinme” becerisini geliştirme,
- 2) Bireyin “bilgiyi işleyebilmesi” için ihtiyaç duyacağı becerilerin kazandırılması,
- 3) Tutum ve değerleri yorumlama becerisinin geliştirilmesi ve
- 4) “Sosyal katılım” becerisinin geliştirilmesi şeklinde ifade edildiği aktarılmıştır.

Yukarıda bahsedilen amaçlar, bazı program geliştiriciler ve alan uzmanları tarafından uzlaşılan amaçlar olması nedeniyle evrensel nitelikte oldukları kabul edilir. Bu evrensel nitelikteki amaçların birbirinden farklı uluslara uyarlanması ulusal amaçları ortaya çıkarır (Barth, 1991: 8; akt. Öztürk ve Deveci, 2011: 3).

Sosyal bilgiler öğretiminin amaçlarının belirlenmesinde genel ve ulusal amaçlarla beraber sosyal bilgilerin alan içeriğini oluşturan disiplinlerin içeriğinin de etkili olduğu belirtilmektedir. Çok geniş bir alanı kapsayan bu amaçlar Garci & Michaelis (2001: 13)'ın görüşlerinden faydalanılarak şu şekilde sınıflandırılmıştır (akt. Aslan, 2016: 43):

Kendini Gerçekleştirmesini Sağlamak: Çocuğun bireysel gelişimine ve kendini gerçekleştirmesine katkı sağlayacak bilgi, beceri ve değerlerin verilmesini sağlamak.

İnsan İlişkilerini Kavramak: Öğrencilere sosyal bilgiler dersi sayesinde dünyada ve ülkede birbirinden farklı kültürlerin olduğu fark ettirilir. Sosyal bilgiler, öğrencilere bireyler ve gruplar arası yaşanan problemleri anlama ve bunları çözme bilgi ve becerisinin kazandırılmasını sağlar.

Vatandaşlık Sorumlulukları Açısından: Bireylere sahip oldukları yasal hakların neler olduğunun öğretilmesini ve problemlere duyarlı katılımcı vatandaş olarak yetiştirilmelerini sağlar.

Ekonomik Açıdan: Sosyal bilgiler öğretiminin ekonomik amacı, kaynakların etkili ve verimli kullanılmasına, mesleklerin tanıtılmasına ve öğrencilerin ülke ekonomisine katkıda bulunabilecek üretken bireyler olarak yetiştirilmelerine olanak sağlayacak bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasını sağlamaktır.

Düşünme Becerileri Açısından: Sosyal bilgiler, bireylerin eleştirel ve yaratıcı düşünebilme, problem çözebilme ve karar verebilmelerini sağlayacak bilgi ve becerilerin kazandırılmasını amaçlamaktadır.

Öğrenmeyi Öğrenme Açısından: Sosyal bilgiler eğitimi bu amaçla öğrencilerin bir problemi nasıl çözebileceklerine ve kendilerini nasıl değerlendirebileceklerine ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılmasını sağlar.

Her ülkenin kendine ait bir tarihi ve coğrafyası vardır. Birbirinden farklılık gösteren bu tarih ve coğrafyanın yanı sıra ekonomik, siyasal ve kültürel açıdan da farklılıklar göstermektedirler. Bütün bu gerekçeler, sosyal bilgiler eğitiminin ulusal düzeydeki amaçlarının birbirinden farklı olmasını zorunlu kılmıştır. Her ülkenin kendi varlığını sürdürebilmesi için kendisini koruyup çağın ötesine taşıyacak “iyi vatandaşlara” ihtiyacı vardır. İyi vatandaşın sahip olması gereken niteliklerin kazandırılması ise programlı bir öğretim ile gerçekleştirilebilir. Türkiye’de de sorumlu ve katılımcı vatandaşların yetiştirilebilmesi için sosyal bilgiler dersi öğretim programından faydalanılmaktadır. 2009 yılında güncellenen programa göre, sosyal bilgiler dersi öğretim programının amaçları şu şekilde belirtilmiştir:

1. Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
3. Atatürk İlke ve İnkılaplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
4. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.
5. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
6. Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.
7. Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.
9. Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlâkı gözetir.
13. Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.

14. Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürer.
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, lâiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.
16. Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.
17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir (MEB, 2009: 2).

1.5. SOSYAL BİLGİLER PROGRAMI'NIN TEMEL YAKLAŞIMI

2005 yılında uygulamaya giren yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğretme-öğrenme sürecinde, etkinlik temelli ve öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı bir yaklaşımın benimsendiği belirtilmektedir. Öğrencilere bilgi beceri ve değerlerin geleneksel öğretimde olduğu gibi doğrudan aktarılması yerine sınıf içi ve sınıf dışında yapılan çeşitli etkinliklerle kazandırılması amaçlanmaktadır (Doğanay, 2008).

MEB (2005) tarafından yenilenen program incelendiğinde; problem çözme, karar verme ve bireylerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak bir programa ihtiyaç duyulması nedeniyle değişikliğe gidildiği belirtilmektedir. Bu gerekçelerle yeni programın davranışçı yaklaşım yerine etkinlik temelli öğrenciyi merkeze alan, bilgi ve beceriyi dengeleyen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve öğrencinin deneyimleyerek öğrenmesine önem veren yapılandırmacı yaklaşımı temele aldığı belirtilmektedir. Programda, ayrıca Barr, Barth ve Shermis tarafından sosyal bilgiler öğretimi için öne sürülen üç yaklaşımın da benimsendiği ifade edilmiştir.

Barr, Barth & Shermis (2013)'e göre sosyal bilgiler öğretiminde üç temel yaklaşım vardır. Bunlar: “vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi, sosyal bilim olarak sosyal bilgiler öğretimi ve yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler öğretimi”dir. Onlara göre vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretiminde kurum, değer ve inançların devamlılığını sağlayacak nesiller yetiştirilir. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi, iyi vatandaş yetiştirme ihtiyacından dolayı ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımı savunanlara göre, sosyal bilgiler öğretimi yalnızca milletin değil ırkın devamını sağlama açısından da önemlidir. Buna dayanak olarak

Josept Junel söylediklerinden şu aktarmayı yapmaktadırlar: “Saf zeka dünyası, Auschwitz dehşet odalarını ve Hiroshima’daki cesetlerin konduğu mahzeni çok kolay affetmektedir” dediğini ve şu şekilde konuşmaya devam ettiğini belirttiler: “Toplumsal erdemin ne anlama geldiğini ve onu destekleyen güçlerin bir kısmının ne olduğunu öğrencilere anlatmaya başlasak iyi olur. Bu güçlerden birisi insanın değerleridir. Buna haysiyet, şefkat, eşitlik ve bir de demokratik özgürlüğu ekleyebilirim” (Barr, Barth & Shermis, 2013: 30). Böylelikle sosyal bilgiler öğretime, bir ulusun devamlılığını sağlamada önemli görevler üstlenecek aktif vatandaşlar yetiştirme görevi yüklenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan diğer bir yaklaşım ise “sosyal bilim olarak sosyal bilgiler öğretime”dir. Bu yaklaşımın, sosyal bilimlere ait genellemeler, kavramlar ve süreçlerle ilgili bilgileri kazandırmayı hedeflediği belirtilmektedir. Bu dersi alan öğrencilerin, bu yaklaşımla olayları farklı disiplinler açısından değerlendirerek başarılı bir vatandaşta bulunması gereken niteliklere sahip olacakları ifade edilmektedir (Ross, Mathison & Vinson, 2014).

Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan üçüncü yaklaşım ise “yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler öğretime”dir. Yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler öğretiminde, bireylerin ve toplumun problemlerinden hareketle içerik oluşturulduğu ifade edilmektedir. “Araştırma süreci, düşünmek için bir sebep olana veya birisi bir şey hakkında sorgulama yapana kadar başlamaz” düşüncesinden hareketle problemlerin ilgi ve ihtiyaçlara dayalı olması gerektiği belirtilmektedir. Bu içerikle problem çözebilen ve karar verebilen vatandaşlar yetiştirilmeye çalışılır. Vatandaş, herhangi bir problem karşısında mümkün olduğuca mantıklı cevaplar verebilen kişidir. Bu yaklaşıma göre, kişi aynı zamanda sabit ve kalıplaşmış davranışlar sergilemek yerine bilinçli davranmaya dikkat eder ve güvenilir bilgilerden hareketle karar vermeye çalışır (Barr, Barth & Shermis, 2013: 94-95). Yansıtıcı araştırma yaklaşımının temel yöntemi araştırma-inceleme olup konular, öğrencilerin ilgisini çeken, onları etkileyen ve onların kaygılanmalarına neden olan güncel içeriklerden oluşur (Öztürk ve Deveci, 2011).

Güncellenen sosyal bilgiler dersi öğretim programının yukarıda belirtilen yaklaşımlarla birlikte şu anlayışlara da sahip olduğu belirtilmektedir (MEB, 2009: 14-15):

1. Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
2. Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak, bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
3. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
4. Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.
5. Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.
6. Milli kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.
7. Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri çerçevesinde ruhsal, ahlâkî, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
8. Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.
9. Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.
10. Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.
11. Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.
12. Periyodik olarak, öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğretme-öğrenme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar.

1.6. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYAL KULLANIMININ ÖNEMİ

Sosyal bilgiler; tarih, coğrafya, arkeoloji, antropoloji, ekonomi, psikoloji, sosyoloji ve siyaset bilimine ait bilgilerin öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak harmanlanmasından oluşturulmuş disiplinler arası öğrenme alanıdır. Sosyal bilgilerin disiplinler arası bir özelliğe sahip olması onu tek disiplinli öğrenme alanlarına göre öğretme-öğrenme sürecinde materyal kullanımı açısından daha zengin kılmaktadır. Nitekim MEB (2005) tarafından uygulamaya konan sosyal bilgiler dersi öğretim programı, yapılandırmacı yaklaşımı temele alarak öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciyi daha aktif kılıp bilgiyi yapılandırmasını sağlayacak materyaller kullanılmasını önermektedir.

Teknolojinin gelişmesine bağlı olarak derslerde kullanılabilecek materyallerin sayı ve çeşidi artmıştır. Materyallerle desteklenen öğretimin anlatım yöntemiyle yapılan öğretime göre daha etkili olduğunu ortaya koyan çeşitli çalışmaların olduğu belirtilmektedir. Bundan dolayı materyal kullanmanın faydalı olup olmadığı yönünde tartışma yürütmek yerine bunlardan etkili ve verimli bir şekilde nasıl faydalanabileceğimizi düşünmek gerekir. Unutulmamalıdır ki materyaller bir öğretmen yerine öğretimi gerçekleştiremezler ve öğretmenlerin yerini de alamazlar. Bunlar, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin verimli olmasında öğretmenlere büyük kolaylıklar sağlarlar (Yaşar ve Gültekin, 2012).

Sosyal bilgiler öğretiminde teknolojiye dayalı kullanılacak materyallerin öğrenci merkezli öğrenme ortamını sağlaması ve etkili olması için bazı şartların yerine getirilmesi gerektiği aktarılmaktadır. Buna göre:

- ✓ Sosyal bilgiler eğitiminde kullanılacak teknolojik araçlar, eğitimi anlamlı hâle getirebilmeli,
- ✓ Kullanılacak teknolojik araçlar, sosyal bilgiler öğretim ve öğrenimini bütünleştirilebilmeli,
- ✓ Kullanılacak teknolojik araçların sosyal bilgiler öğretiminde değere dayalı öğretimi geliştirebilmeli / ilerletebilmeli,
- ✓ Hedeflere ulaşmada planlamaya yardımcı olabilmeli ve
- ✓ Son olarak da sosyal bilgiler öğretiminde kullanılacak teknolojik araçlar, öğrenciyi aktif olarak derse dâhil edebilmelidir (Crocco, 2001: 387; akt. Uğurlu, 2012: 245).

Öğretme sürecinde kullanılan materyallerin öğrencilerin derse karşı dikkatini çektiği ve derse yönelik ilgisini artırdığı ifade edilmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinin temel öğelerinden biri olan öğretim materyalleri doğru yerde ve zamanda kullanıldığında, öğrencilerin daha kolay öğrenmesine ve algılamasına katkıda bulunurlar. Aynı zamanda materyaller birden fazla duyu organına hitap ederek öğrenmeyi kolaylaştırır (Çelikkaya, 2013).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yapılan değişikliklerden sonra kavram, beceri ve değerlerin öğretiminde materyal kullanmanın öneminin daha da arttığı belirtilmiştir. Bu ders kapsamında yer alan soyut konuların somutlaştırılmasında öğretim materyalleri önemli roller üstlenmektedir (Meydan ve Akdağ, 2014). Yalın (2015)'a göre hakkında fazla bilgi sahibi olmadığımız bir eşya ile ilgili sözel olarak yapılacak tasvirlerden o eşyanın tam olarak ne olduğunu anlamakta zorluk çekeriz. Çünkü kullanılan sözel ifadeler eşyanın kendisinden farklıdır. Ancak bu sözel ifadeler eğer görsel materyallerle desteklenirse eşyanın kendisi hakkında daha kolay fikir edinebiliriz. Sonuç olarak sözlü ifadelerle birlikte görsellerin kullanılması, farklı duyu organlarına da hitap edeceğinden konuların anlaşılmasını kolaylaştıracığı söylenebilir.

Öğretim materyalleri öğretilmesi uzun zaman alan bazı olay, olgu veya durumların daha kısa bir sürede öğrencilere aktarılmasına katkıda bulunurlar. Böylece zamanın ekonomik kullanılmasını sağlarlar (Yeşiltaş, 2012). Örneğin; yeryüzü şekillerinin oluşumunu sözlü olarak anlatmak yerine konu ile ilgili hazırlanmış bir belgesel veya bir canlandırma kısa bir süre içerisinde öğrencilerin yeryüzü şekillerinin oluşumu ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağlayacaktır.

Öğretme-öğrenme sürecinde materyal kullanımı ile ilgili literatür genel olarak özetlenecek olunursa, öğretme-öğrenme sürecinde kullanılacak materyaller konunun daha iyi anlaşılmasına, öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına, öğrenciyi aktif kılmaya, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine, öğrenilecek bilgilerin somutlaştırılmasına ve öğrenilen bilgilerin daha uzun süre hatırdan kalmasına katkı sağladığı ortaya çıkmaktadır. Yine derslerde kullanılan materyaller, binlerce kelimelik bir konunun anlatımını kısa bir süre içerisinde aktarılmasını sağlayarak (çizgi film, animasyon ve video gibi materyallerle) zamandan tasarruf edilmesini sağlarlar. Farklı duyu organlarına hitap eden materyallerin kullanımı, çoklu ortamla öğrenmeye olanak sağlayarak farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı bir öğrenme ortamı oluşturur. Ayrıca öğrencinin yaş düzeyine ve konunun içeriğine uygun seçilen materyaller, sınıfta eğlenceli bir öğrenme ortamının oluşmasına katkıda bulunurlar.

1.7. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYALLER

Eğitim teknolojisindeki ilerlemelere bağlı olarak öğretme-öğrenme sürecinde kullanılabilecek pek çok materyaller ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu materyaller birbirinden farklı kullanım amaçlarına sahip olmakla birlikte bu materyaller aynı zamanda sahip oldukları özellikler açısından da farklılık göstermektedirler. Yaşar ve Gültekin (2012)'e göre, materyallerin sınıflandırılması incelemede kolaylık sağlamasına karşın sınıflandırmada kullanılan ölçütler üzerinde bir uzlaşma henüz sağlanamamıştır. Çünkü bazı materyaller sahip oldukları özellikler açısından birden fazla grup içerisinde yer alabilmektedir. Bu durum karışıklığa yol açtığı için materyallerin tanıtımında herhangi bir sınıflandırma yapmamışlardır. Bu nedenle araştırmada Yaşar ve Gültekin (2012) gibi herhangi bir sınıflandırma yapılmamış olup araştırma kapsamında kullanılan materyallerin açıklanıp tanıtılmasına yer verilmiştir.

1.7.1. Kitaplar

Basılı materyal olma özelliğine sahip kitaplar, öğretim sürecinde kullanılan en eski materyallerden biri olup aynı zamanda yaygın olarak kullanılan materyaller arasında yer aldığı söylenebilir. Geçmişte olduğu gibi bugün de bir öğretim aracı olarak dersin işlenmesinde kullanılan ders kitapları, programların “ne öğretilim” sorusuna cevap veren içeriklerden oluştuğu belirtilmektedir. Öğrencilerin temel başvuru kaynaklarından biri olan kitaplar, derse yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde bir araç olarak kullanılabilir. Bundan dolayı, kitapların öğrencilerin ilgisini çekecek ve kolay anlaşılabilir bir içerik ve tasarıma sahip olmaları gerekmektedir. Ders kitabı seçiminde içerik, dil ve anlatım, öğretme-öğrenme, ölçme-değerlendirme ve düzenleme ölçütlerine uygun olmasına özen gösterilmelidir (Demirkaya, 2013).

Kitapların sözlük, ansiklopedi, çalışma kitabı, yıllıklar, atlaslar, roman, bibliyografya, öğretmen kitabı ve alıştırma kitabı gibi çeşitli türleri bulunmaktadır (Başboğaoğlu, 2011; Erden, bt; Meydan ve Akdağ, 2014). Yaygın olarak kullanılan bu materyal, hem ucuz hem de kolay taşınıp muhafaza edilebilmektedir (Başboğaoğlu, 2011).

Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılacak kitapların metin ve görsel öğelerin tasarımının uygun olması kitabın kullanılabilirliğini artırır ve programın içeriğinde yer alan kazanımların öğrenciye aktarılmasında başarılı olunmasını sağlar. Metin tasarımında, yazı puntosunun (harf boyutu) hedef kitleye göre düzenlenmiş olması gerektiği belirtilir. İlkokul birinci sınıflar için 20-24, ikinci sınıflar için 18, üçüncü sınıflar için 14, dördüncü sınıflar için 12, beşinci sınıflar için 11 ve daha ileri kademedeki öğrenciler için ise, 10 punto büyüklüğünde karakter kullanılmasının ve satır aralığı boşluğunun 1,5 (satır) olmasının uygun olduğu belirtilir. Görsel tasarımda ise, kitaplarda yer alan resimleme, fotoğraf ve şema gibi görsel unsurların mesaj aktarımına katkıda bulunması, öğrenme içeriğine uygun, verilmek istenen mesajı özetleyici, düşündürücü ve bilgilendirici olması gerekmektedir. Kitaplarda kullanılan bu görsel unsurlar, öğrencinin deneyimiyle uyumlu ve gerçekçi olmalıdır (Alpan ve Demirkan, 2016).

Keçe (2013)'ye göre sosyal bilgiler ders kitaplarında bulunması gereken özelliklerden bazıları şu şekildedir:

- ✓ Ders kitaplarında yer alan içeriğin programın kazanımlarını gerçekleştirmeye hizmet edecek özellikte olması gerekmektedir.
- ✓ Ders kitapları, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır.
- ✓ Ön örgütleyici bilgilere yer verilerek konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamalıdır.
- ✓ Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve akademik düzeylerine göre içerik düzenlenmelidir.
- ✓ Konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacak örneklerle yer verilmelidir.
- ✓ Ders kitaplarında yer alan içeriğin gerçek hayatla ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Uygun yerlerde gazete ve dergi gibi yayın organlarından alınan haberlere yer verilmelidir.
- ✓ Ünitelerin bitiminde konunun genel bir özetine yer verilmelidir.
- ✓ Ders kitabında amaca ve içeriğe uygun olmayan, gereksiz ve önemsiz bilgilere yer verilmemelidir.

1.7.2. Etkileşimli Tahta

Elektronik tahta olarak da adlandırılan bu öğretim materyalinin kullanımı, hızla yaygınlaşmaktadır (Yelken, 2011). Kendi içinde standart ve etkileşimli olmak üzere ikiye ayrılan bu tahtaların, bilgisayar ekranının beyaz bir tahtayla bütünleşmesinden oluştuğu belirtilmektedir. Standart tahtalarda bilgiler sadece yazıcıya veya bilgisayara gönderilebilirken etkileşimli tahtalarda çeşitli yazılımlar kullanmak, internet ortamında arama yapmak ve dokümanları incelemek, görüntü üzerinde notlar almak gibi karşılıklı etkileşimi de içeren birçok işlem yapılabilmektedir (Gülbahar, 2012).

FATİH projesi kapsamında eğitime destek olabilmek amacıyla tüm dersliklerin akıllı tahta ile donatılması düşünüldüğü belirtilmiştir. Bu amaçla yapılan çalışmalarda akıllı tahtaların bazı dezavantajları ile karşılaşmıştır. Akıllı tahtaların kullanımı sırasında karşılaşılan zorluklar, harici bir bilgisayar bağlantısının zorunluluğu, teknik bilgiye sahip olmayı gerektirmesi ve projeksiyon makinesinden görüntü aktarımı yapılması nedeniyle ışıklı ortamlarda görüntü kalitesinin kötü olması, lamba ömrünün zamanla dolmasından dolayı maliyetin artması, görüntü kalitesinin zamanla kötüleşmesi, bilgisayar arızasında tahtanın kullanılamaması ve kullanıcının gölgesinin akıllı tahta ekranına düşmesi gibi problemler nedeniyle akıllı tahtalar yerine daha işlevsel özelliklere sahip yeni nesil “etkileşimli tahtaların” kullanılmasına karar verilmiştir. Akıllı tahta kullanımının dezavantajlarından yola çıkılarak aynı anda yeşil tahtası ve akıllı tahtası olan, teknoloji bilgisi alt seviyede olan bireylere bile hitap eden, teknik bilgi gerektirmeyen hem öğrencinin hem de öğretmenin kullanabileceği bir materyalin geliştirilme çalışmalarına başlanmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda, “Yeşil Tahta, Beyaz Tahta, LED Ekran ve Bilgisayardan oluşan, sürgülü beyaz tahta sayesinde LED Ekran ve Bilgisayarı dış etkenlerden koruyan ve aynı zamanda yazma alanı genişleyebilen kendi bilgisayarı veya harici bir bilgisayar ile elektronik içerik ve medyaların LED ekran üzerinden çalıştırılabildiği ve her türlü yazılımın çalıştırılabildiği kullanıcı ile etkileşimi olan eğitim aracı” şeklinde tanımlanabilecek “etkileşimli tahtalar” ortaya çıkmıştır (URL-1). Bu tahtaların sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması hem öğretmenlere hem de öğrencilere birçok kolaylık ve fayda sağlamaktadır. Koçoğlu (2013)’na göre bunlardan bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- ✓ Ders esnasında tahtaya yazılan yazılar kaydedilerek daha sonra tekrar kullanılabilir veya öğrenciler ile paylaşılabilir.
- ✓ Derslerin kolay işlenmesini ve zevkli geçmesini sağlarlar.
- ✓ Zamandan tasarruf edilmesini sağlarlar.
- ✓ Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak için öğretmenlere imkânlar sunarlar.
- ✓ Anlatılan konuların görselleştirilmesini sağlarlar.
- ✓ Sınıf ortamında yapılamayacak deneylerin interaktif bir ortamda yapılmasına olanak tanır.
- ✓ Farklı öğretim sitelerinin kullanılmasına olanak sağlarlar.

1.7.3. Haritalar

Sosyal bilgiler öğretiminde yaygın olarak kullanılan materyallerden biri haritalardır. Sosyal bilgiler dersinde öğrenciler hem tarih hem de coğrafya derslerini görmektedirler. Bu iki ders kapsamında hangi devletin nerede kurulduğu, kavimler göçünün nerden nereye yapıldığı, coğrafi keşifler ile ipek ve baharat yolunun güzergâhları, yeryüzü şekilleri, olay ve olguların dağılışı (iklimlerin dağılışı, tarım ürünlerinin dağılışı, bitki örtüsü ve nüfusun dağılışı) gibi konuların öğretiminde haritaların kullanımı gerekli olup konunun anlaşılmasında önemli roller üstlenmektedirler. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde harita kullanarak geçmişte ve bugün var olan devletlerin sınırlarını, yaşadığı bölgede ve dünyada daha önce kurulan devletleri, önemli tarihsel olayların nerelerde yaşandığını ve tarihi olaylar ile coğrafik özellikler arasında ilişki kurabilmeyi öğretebiliriz.

Harita, yeryüzünün tamamını veya onun bir parçasını belirli bir oranla küçültülerek bir düzlem üzerine çizilmesiyle elde edilir (Meydan ve Akdağ, 2014). Haritaların bireyin çevresini algılamada ve hayatını kolaylaştırmada büyük öneme sahip olduğu belirtilir. Harita okuma becerisi, öğrencinin yaşadığı çevreyi algılamasını, tanımasını ve anlamlandırmasını sağlar. Bundan dolayı sosyal bilgiler öğretme-öğrenme sürecinde harita becerisinin kazandırılması büyük öneme sahiptir (Sönmez, 2010).

Haritaları oluşturmanın, kullanmanın ve yorumlamanın bir dizi beceriyi gerektirdiği ve bu becerilerin öğrencilere aktarılmasında coğrafya ve sosyal bilgiler dersinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Haritaları kullanabilmek, birtakım alt becerilerin varlığını gerekli kılar. Bunlar:

- ✓ Sembollerini Anlama ve Yorumlama Becerisi,
- ✓ Harita Okuma ve Yorumlama Becerisi,
- ✓ Yön Bulma Becerisi,
- ✓ Profil Çıkarma Becerisi,
- ✓ Konum ve Koordinat Belirleme Becerisi,
- ✓ Ölçek Kullanma Becerisi,
- ✓ Uzaklık Alan ve Eğim Ölçme Becerisi ve
- ✓ Taslak Harita Oluşturma ve Fiziksel Özellikleri Tanımlama Becerisi şeklinde sıralanabilir (Koç ve Aksoy, 2012: 362-375).

Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılacak olan haritaların seçiminde dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Bunlar:

- ✓ Harita üzerinde yer alan bilgiler, sade ve konunun içeriğiyle uyumlu olmalıdır.
- ✓ Haritada yer alan başlık ve haritanın türü, haritanın içeriğiyle uyumlu olmalıdır.
- ✓ Derste kullanılacak haritada yer alan bilgilerin verililişi, kullanıcıların gelişimsel düzeylerine uygun olmalıdır.
- ✓ Haritada yer alan semboller ve yazılar anlaşılır olmalıdır.
- ✓ Haritada kullanılan renkler birbirlerinden ayırt edilebilir tonda ve temiz olmalıdır (Meydan ve Akdağ, 2014).

Teknolojinin gelişip yaygınlaşmasına bağlı olarak sosyal bilgiler dersinde çevrimiçi haritaların kullanılmaya başlandığı bilinmektedir. Öğrenciler bu haritaları kullanarak yaşadıkları bölgenin ya da çevrenin coğrafik özelliklerinin harita görüntülerini ve uydu görüntülerini görebilir; yön ve ölçek gibi bazı kavramları uygulamalı olarak öğrenebilir ve yine çevrimiçi haritaların yol tarif etme özelliği sayesinde öğrencilerin harita okuma ve yorumlama becerilerinin gelişimi sağlanabilir (Yeşiltaş, 2011).

1.7.4. Resimler

Sosyal bilgiler öğretiminde konunun veya kavramların görselleştirilmesinde yaygın olarak kullanılan materyallerden bir diğeri resimlerdir. Sosyal bilgiler öğretiminde kullanacağımız resimleri kendimiz çizip oluşturabileceğimiz gibi bu resimleri gazete, dergi ve kitap gibi hazır materyallerden keserek, fotokopi çekerek veya taratarak da kullanabiliriz.

Resimlerin kavram veya olguların öğretilmesinde sözel ifadelerle sunulan bilgilerin görselleştirilmesine katkı sağladığı ifade edilmektedir. Bir kâğıda çizilmiş resmi sınıfta doğrudan kullanabileceğimiz gibi manyetik ve kumaş tahtalarda, tepegöz saydamların oluşturulmasında veya slaytlarda da kullanabiliriz (Erden, bt).

Düz anlatımı desteklemek amacıyla kullanılan resimlerin varlıkların veya anlatılmak istenen konunun büyüklüğü, rengi, şekli ve özelliği hakkında yanlış algılamalara yol açmamaları gerektiği belirtilmektedir. Opak projektörler yardımıyla duvara veya perdeye yansıtılabilen resimler, öğrencilerin gidip görme fırsatını bulamadıkları veya sınıf ortamına getirilmesi mümkün olmayan varlıklar hakkında fikir sahibi olmalarını sağlarlar (Çelik, 2011).

Sosyal bilgiler dersinde resimler tek tek kullanılabileceği gibi olayların veya durumların aşamalı olarak gösterilmesini sağlayan resim setleri şeklinde de kullanılabileceği belirtilmektedir. Resim setleri bir olayın ya da durumun aşamalı olarak gösterilmesinden meydana gelir (Meydan ve Akdağ, 2014). Örneğin bir çocuğa tuvalet kullanma eğitimi verilmek istensin. Bu amaçla resim setinde tuvalet eğitimine ilişkin çeşitli aşamaları içeren resimler sunularak öğrencinin tuvaleti nasıl kullanacağına ilişkin bilgi edinmesi sağlanır. Yine resim setleri kullanılarak ayın görünümünde (ayın halleri) yıl içerisinde meydana gelen değişiklikler öğrenciye aktarılabilir.

Sosyal bilgiler dersinde kullanılan resimlerin öğretime yaptıkları bazı katkıları şu şekilde sıralayabiliriz:

- ✓ Tarih içerikli konuları öğrenirken hayal gücünü kullanmaya teşvik ederler.
- ✓ Geçmişte yaşanan olayların zihinde şekillendirilmesine yardımcı olurlar.
- ✓ Öğrencilere zor gelecek kavramların öğrenilmesini kolaylaştırırlar.

- ✓ Öğrenilenlerin somutlaştırılmasını sağlarlar.
- ✓ Öğrencinin güdülenmesini artırır.
- ✓ Öğrenilen bilgilerin hatırdaki kalma süresini artırır.
- ✓ Değişim ve sürekliliği algılamalarını sağlarlar (Akbaba, 2012).

1.7.5. Fotoğraflar

Sosyal bilgiler öğretiminde yaygın olarak kullanılan öğretim materyallerinden biri de fotoğraflardır. Fotoğraflar nesneyi, olayı veya durumu gerçek görünümünde olduğu gibi yansıtan iki boyutlu materyallerdir. Fotoğraflar da resimler gibi gidip görme veya sınıf ortamında gösterimi mümkün olmayan nesne, olay veya durumların sınıfta görselleştirilmesine yardımcı olurlar. Konuya ve öğrencinin düzeyine göre uygun seçilmiş fotoğraflar derse karşı ilgiyi ve öğrenme motivasyonunu artırıp etkili ve verimli öğrenmeyi sağlayabilirler.

Pek çok soyut konuyu içermesinden dolayı sosyal bilgiler öğretiminde bazı zorlukların yaşandığı belirtilmektedir. Bu soyut konuların öğretiminde anlatım yönteminin kullanılmasından dolayı öğrenciler derste sıkılmakta ve verimli öğrenme sağlanamamaktadır. Bu problemi aşmanın yollarından bir tanesi hem fotoğrafların hem de fotoğraflarla beraber diğer görsel ve işitsel öğretim araçlarının kullanılması sözcüklerle anlatılamayan konuların anlaşılmasını ve somutlaştırılmasını sağlarlar (Özden, 2013).

1.7.6. Çalışma Yaprakları

Ön bilgilerin tespit edilmesi, öğrencileri değerlendirme, kavram yanılgılarını ortaya çıkarma ve etkinlik oluşturma (Şaşmaz-Ören ve Ormancı, 2012) amaçlarıyla kullanılabilen çalışma yaprakları, sosyal bilgiler eğitiminde de bir öğretim materyali olarak kullanılmaktadır. Çalışma yaprağı “tüm eğitim ve öğretim basamaklarında kullanılabilen, herhangi bir konu ile ilgili kazanımları gerçekleştirmeye yardımcı açıklamaları içeren, öğrencilerin üzerinde işlem yaparak bireysel ve aktif öğrenmeyi sağladıkları, ders içi ve ders dışı faaliyetlerde kullanılabilen öğretim materyalleri” şeklinde tanımlanmıştır (Kaymakçı, 2009: 326).

Derslerde kullanılan çalışma yapraklarının içerik bakımından bir konuya, temaya veya kazanıma yönelik hazırlanabileceği ifade edilmektedir. Çalışma yapraklarında içeriğin ve görsel tasarımın sadeliğine önem verilmelidir. Maliyetinden dolayı çalışma yapraklarının renkli olması zorunlu olmamakla birlikte içerikle verilen mesajın açık ve anlaşılır olması gerekmektedir. Öğrencinin çalışma yapraklarına ilgisini çekebilmek için öğrencinin etkileşime girebilmesine ve eğlenerek öğrenmesine olanak sağlayan bölümlere yer verilebilir (Alpan ve Demirkan, 2016).

Saka ve Yılmaz (2005) tarafından lise öğrencileri ile yapılan deneysel çalışma sonuçlarına göre, çalışma yapraklarının başarıyı olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Aynı çalışmada, çalışma yapraklarının kullanımı konuların daha iyi anlaşılmasını sağladığı ve öğrenciler tarafından zevkli ve eğlenceli bir uygulama olarak algılandığı belirtilmiştir.

Çalışma yapraklarının öğretme-öğrenme sürecindeki işlevleri şu şekilde sıralanabilir (Ataş, 2013):

- ✓ Öğrenci katılımına imkân verdiği ve diğer uygulamalardan farklılık gösterdiği için sınıftaki tek düzeliği ortadan kaldırmaktadırlar.
- ✓ Bir sonraki öğrenmelere temel oluştururlar.
- ✓ Bilginin yapılandırılmasına katkı sağlarlar.
- ✓ Öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini sağlarlar.
- ✓ Uygulama yapmaya olanak sağladığı için bilginin beceriye dönüştürülmesine katkıda bulunurlar.
- ✓ Öğrenilen bilgilerin değerlendirilmesine olanak sağlarlar.

Ormancı ve Şaşmaz-Ören (2010)'ın sınıf öğretmeni adaylarıyla yapmış oldukları çalışmaya göre, çalışma yapraklarının kullanımının bazı sınırlılıkları olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre bu sınırlılıklar şu şekildedir:

- ✓ Hazırlanan çalışma yaprağı sınıftaki bütün öğrencilere dağıtıldığı için bireysel farklılıklar göz ardı edilmektedir. Bundan dolayı hazırlanan çalışma yaprağı sınıftaki bütün öğrencilerin seviyesine uygun olmayabilir.
- ✓ Zamanın ekonomik kullanılmasına engel olabilmektedirler.

- ✓ Çalışma yapraklarının uygulanması esnasında sınıf kontrolünün sağlanması zorlaşabilmektedir.
- ✓ Bireysel çalışmalarda her öğrenciye birer tane dağıtılmasından dolayı maddi açıdan sıkıntı çıkabilir.

1.7.7. İnternet

İnternet, birden fazla bilgisayarın birbirine bağlanmasını sağlayan küresel bir iletişim ağı olarak tanımlanmaktadır. İnternet sayesinde bilgiye hızlı ve kısa yoldan ekonomik bir şekilde ulaşılabilir. Kütüphane olarak da nitelendirilen internette insanlar ihtiyaç duydukları pek çok konu hakkında bilgi edinebilirler. Yine bu araç sayesinde dünyanın çeşitli yerlerinde bulunan insanlarla iletişim kurabilir, bilgi yayabilir, alışveriş yapabilir, fatura ödeyebilir ve televizyon kanalları takip edilebilir (İşman, 2003).

İnternet; kitap, dergi, ansiklopedi, sözlük, roman, hikâye, işitsel-görsel materyaller ve veri tabanları gibi çeşitli eğitsel materyallere erişim imkânı sağlamasından dolayı günümüzde eğitimin vazgeçilmez araçlarından biri haline gelmiştir. Çünkü akademisyenler, öğretmenler ve öğrenciler merak ettikleri bir konu ile ilgi araştırma yapmak istediklerinde, internet sayesinde tek tuşla yurt içinde ve yurt dışında yer alan kütüphanelerdeki tez, makale, proje ve kitap gibi kaynaklara kısa bir süre içerisinde daha ekonomik bir yolla ulaşabilmektedirler. Bu küresel iletişim ağını kullanarak alanla ilgili dünya çapında yaşanan gelişmeleri mekan ve zaman engeli olmaksızın takip edebilir ve bilgilerimizi güncelleyebiliriz. Öğrenci ve öğretmen arasında çeşitli sosyal medya platformları üzerinden iletişim kurma, belge alışverişi yapma ve geri bildirimde bulunma imkânlarını da sağlar. Uzaktan eğitime imkân tanınmasından dolayı bazı öğretim faaliyetlerinin yapılmasında, aynı ortamda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırır.

Kullanımının kolay olması, diğer bilgi edinme yollarına göre ekonomik ve basit olması internet teknolojisinin eğitimde sıkça tercih edilme nedenleri arasında gösterilmektedir. Öğretmenler öğrencileriyle bu aracı kullanarak sanal geziler düzenleyip mekânsal algılama becerilerini geliştirebilirler. İletişim ve etkileşim kurabilme özelliği sayesinde sosyal bilgiler dersi ile ilgili demokrasi, vatandaşlık,

insan hakları, çevre problemleri, farklı kültürler, yönetim uygulamaları gibi çeşitli konular hakkında bilgi sahibi olabilirler (Uğurlu, 2012).

İnternet bir araştırma aracı olarak kullanıldığında, çeşitli arama motorları ve erişime açık olan veri tabanları sayesinde dünyanın her yerindeki bilgi ve belgelere ulaşmanın mümkün kılındığı belirtilmektedir. Bir öğretme-öğrenme aracı olarak kullanıldığında, internet temelli bir öğrenme ortamı da sağlamaktadır. İnternet temelli eğitimin en önemli özelliklerinden biri mekâna bağlılığı ortadan kaldırmasıdır. Bu ortamdaki öğrenme etkinlikleri eş zamanlı ve eş zamansız olarak yürütülebilmektedir. Eş zamansız olarak yürütülen etkinliklerde hem zamandan hem de mekândan bağımsızlık sağlanmış olur. İnternet tabanlı öğrenme ortamını sağlamak için kullanılan yazılımlar sayesinde iletişim kurma, elektronik yazı yazma ve görsel materyaller, animasyonlar ile sesli-görüntülü materyallerin kullanımına imkân sağlanabilmektedir (Tekinarslan, 2011).

İnternet tabanlı eğitimin öğrenciler için uygun öğrenme ortamı sağlaması da başka bir avantaj olarak belirtilir. Bu ortamda ders sunumunun yapılmasının yanı sıra öğrencilerin başarı durumları ile ilgili anında geri bildirim de yapılabilmektedir. Öğrencilerin bireysel öğrenme düzeylerine göre yapılandırılabilen web tabanlı eğitimde (İnternet tabanlı eğitim) etkileşimli ortamlar, öğrenme düzeylerinin kontrolü ve yeni bilgilerin oluşturulması açısından da önemli görülmektedir (Yelken, 2011).

Eğitimde internetten faydalanmanın öğrenci ve öğretmenlere çeşitli açıdan önemli katkıları olmuştur. İşman (2003: 347-348)'a göre bu katkıları şu şekilde sıralayabiliriz. Öğrenciler için:

- ✓ Öğrencilerin pasif öğrenmeden aktif öğrenmeye geçmelerini sağlamıştır.
- ✓ Öğrenme sürecinde öğretmeni merkezden alarak öğrenciyi merkeze koyan etkinliklerin gerçekleştirilmesini sağlamıştır.
- ✓ Kubaşık öğrenme faaliyetlerinin organize edilmesine katkıda bulunmuştur.
- ✓ Öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözme becerilerini geliştirmiştir.
- ✓ Mekân engelini ortadan kaldırarak farklı şehir ve ülkelerde bulunan konu uzmanlarıyla iletişim kurarak birincil kaynaklardan bilgi alınabilmıştır.

Öğretmenler için ise:

- ✓ Öğrencilere bilgi edinme yollarını gösteren bir rehber rolü yüklemiştir.
- ✓ Farklı yerlerde bulunan meslektaşlarıyla iletişim kurmalarına olanak sağlayarak bilgi alışverişi yapmayı kolaylaştırmıştır.
- ✓ Öğretmenler merak ettikleri konularla ilgili bilgi edinebilecekleri küresel bir kütüphaneye kavuşmuşlardır.
- ✓ Birincil kaynaklardan elde ettikleri bilgileri öğrencilerine sunabilmişlerdir.
- ✓ Öğrencilerin gidip görme imkânlarının olmadığı yerleri, internetten buldukları hem görsel hem de işitsel materyallerle göstererek deneyim sahibi olmaları sağlanmıştır.

1.7.8. Animasyonlar/Canlandırmalar

Animasyon kelimesi Latince kökenli “animare” fiilinden türetilmiştir. Hayat vermek anlamına gelen animasyon kelimesi, hareketsiz formlara illüzyon hareketi sağlama anlamında kullanılmaktadır (Selby, 2013: 9). Başka bir ifade ile animasyon durgun unsurlara hareketlilik hissi verme anlamında kullanılır. Animasyonları yapan animatörler nokta, çizgi ve şekilleri kullanıp cansız nesnelere hareketlilik hissi vererek onları nefes alıp verebilen ve hareket edebilen nesnelere dönüştürürler (İğit, 2016).

Animasyon, birden fazla resmin ve grafiğin belirli senaryolar dâhilinde hareketlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Animasyonlarda kullanılan resimlerin hareketlendirme işlemleri birden fazla yöntemle yapılabilmekte olup bunlar içerisinde en yaygın olarak kullanılanı, senaryolar arasında geçişler sağlanarak yapılanıdır. Bu hareketlendirme işlemi senaryoların arka arkaya oynatılmasıyla gerçekleştirilir (URL- 2). Örneğin, koşan bir atın animasyonun yapılması gerektiğini varsayalım. Bunun için atın koşma hareketini içeren birbirinden farklı bir dizi resmin çizilmesi gerekir. Ardından koşma hareketine ait bu durağan resimlerin art arda oynatılmasıyla koşan bir atın animasyonu oluşturulmuş olur.

Animasyonların eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki olumlu katkıları gün yüzüne çıktıkça bu materyallerin kullanımı, giderek yaygınlaşmaktadır. Öğretme-öğrenme sürecinde tehlikeli veya pahalı olan deneylerin, animasyonlarla öğrencilere kolaylıkla gösterilebileceği ifade edilmektedir. Öğrenciler bu sayede güvenli bir

ortamda pratik yapma olanağına kavuşurlar. Derslerde kullanılan animasyonlarla öğrencinin ilgisi konuya çekilebilir ve konunun somutlaştırılması sağlanarak kavrama düzeyleri artırılabilir (Arıcı ve Dalkılıç, 2006).

Uzun ve Karaman (2015) tarafından yapılan çalışmada, animasyonların olumlu ve olumsuz yanlarının olduğu tespit edilmiştir. Bu tespitlere göre animasyonların olumlu yanları şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenme olanağı sunarlar.
- ✓ Derse aktif katılımı sağlarlar.
- ✓ Öğrenme ortamının eğlenceli olmasına katkıda bulunurlar.
- ✓ Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirirler.
- ✓ Konuların öğretiminde yardımcı bir kaynak niteliğindedirler.
- ✓ Zor konuların öğretiminde kolaylıklar sağlarlar.
- ✓ Basit teknolojik aletlerle bile ihtiyaç duyulan animasyonlar geliştirilebilir.

Aynı çalışmada animasyonun olumsuz yönleri ise şu şekilde ifade edilmiştir:

- ✓ Animasyon hazırlamak uzun zaman alabilir.
- ✓ Kalabalık sınıflarda animasyona dayalı etkinliklerin uygulamasında zorluklar yaşanabilir.

Daşdemir ve Doymuş (2013) tarafından sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan deneysel çalışma sonuçlarına göre, animasyona dayalı olarak dersin işlendiği deney grubunun başarı testi puanları kontrol grubuna göre anlamlı derecede farklılık göstermiştir. Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlara göre, animasyon kullanımının düşünce gücünü geliştirdiği, konuların daha kolay öğrenilmesine katkı sağladığı ve derse karşı ilgiyi olumlu yönde artırdığı ortaya çıkmaktadır. Son olarak deney ve kontrol grubuna deneysel işleminden dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testi sonucuna göre, deney grubunun bilgileri hatırd tutma sürelerinin kontrol grubuna göre daha uzun olduğu belirtilmiştir.

Aktürk (2012) tarafından altıncı sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada, animasyon ve dijital harita kullanımının mekânı algılama becerisi ve akademik başarı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, animasyon ve dijital haritaların kullanıldığı deney grubunun hem akademik başarısı hem de mekânı algılama becerisinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede

yükseldiği tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel bulgulardan elde edilen sonuçlara göre, öğrenciler daha önce öğrenmede zorluk çektikleri konuları daha kolay öğrenebildiklerini, konuları daha uzun süre hatırlayabildiklerini ve olayları zihinlerinde daha kolay canlandırabildiklerini ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada öğrenciler, dersin animasyonlarla işlenmesinin kitap merkezli öğretime göre daha zevkli olduğunu belirtmişlerdir.

Hem sesli hem de görsel unsurları içerebilmesi bakımından animasyonlar sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilecek en etkili öğretim materyallerindendir. Resimlerin art arda oynatılmasından dolayı hareketlilik algısı oluşturan animasyonlar, öğrencilere soyut gelen kavramların, olayların veya durumların oluşumunu gösterebilmesi nedeniyle konuların daha kolay anlaşılmasını sağlarlar. Animasyonlar binlerce sözcük kullanılarak açıklanması gereken bir konuyu kısa bir süre içerisinde daha anlamlı ve etkili öğrenilebilmesini sağlayabilirler. Böylece dersin kazanımlarının aktarılmasında başarıyı artırmanın yanı sıra hem zamandan tasarruf edilmesine hem de öğrencilere soyut gelen konuların somutlaştırılmasına yardımcı olurlar. Animasyonlar aynı anda hem göze hem de kulağa hitap ettiği için birden fazla duyu organına hitap ederek öğrenilen bilgilerin kalıcılığını da artırdığı söylenebilir.

1.7.9. Öğretim Yazılımları

Bilgisayarların eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanılmasının yaygınlaşmasıyla birbirinden farklı amaçlara hitap eden yazılımlar geliştirilmiştir. Bu yazılımların eğitim ortamında verimli bir şekilde kullanılabilmesi için eğitimcilerin yazılımın hangi amaçlarla geliştirildiğini bilmeleri gerekmektedir. Böylece öğretim faaliyetleri için işe koşulmuş öğretim yazılımlarından hem etkin bir şekilde faydalanılmış hem de kazanımlara ulaşma konusunda başarı sağlanmış olur.

İster internet tabanlı isterse CD-DVD tabanlı olsun, öğretim yazılımlarının bilgisayar destekli eğitimin vazgeçilmez unsurları olduğu belirtilmektedir. Öğretim ortamında kullanılacak olan yazılımların öğrencinin düzeyine uygun ve yazılımın amacı ile öğretim programında belirtilen amacın birbiriyle uyumlu olması gerekir.

Bu yazılımlar, öğrencinin etkileşime girebileceği, dönüt-düzeltilme ve pekiştirme etkinliklerinin yer alacağı bir şekilde hazırlanması gerekir. Öğretim amaçlı kullanılacak yazılımların gereksiz detaylardan arınık; yönerge, görsel ve işitsel öğelerin konuyla ilgili basit ve kolay anlaşılabilir bir biçimde sunulması gerekmektedir (Alpan ve Demirkan, 2016).

Öğretim amaçlı kullanılan yazılımlar “alıştırma ve uygulama (tekrar) yazılımları, özel ders yazılımları, eğitsel oyun yazılımları ve benzetim (simülasyon) yazılımları şeklinde sınıflandırıldığı belirtilmektedir (Yeşiltaş, 2011). Kunduz (2013)’a göre öğretim faaliyetlerinde verimliliği artırabilmek için kullanılan bilgisayar destekli yazılımların hepsi birer çoklu ortam tasarımıdır. Bu nedenle öğretim amaçlı kullanılan alıştırma ve uygulama (tekrar) yazılımları, özel ders yazılımları, eğitsel oyun yazılımları ve benzetim (simülasyon) yazılımları ile ilgili detaylı bilgilere ilerleyen bölümlerde yer verilmiştir.

2. ÇOKLU ORTAM

2.1. ÇOKLU ORTAMIN TANIMI

Teknolojinin hızla ilerlemesi öğretimde kullanılan yazılımların sayısını, türünü ve niteliğini de artırmıştır. Daha önceleri öğrenme ortamında çoğunlukla sözel ifadelerle dayalı öğretim teknikleri yaygın olarak kullanılırdı. Bu durum anlatılan bilgilerin bir kısmının anlaşılmasına ve öğrenilen bilgilerin bir kısmının da uzun süreli belleğe aktarılamadan unutulmasına yol açmaktadır. Öğretim yazılımlarında yaşanan olumlu gelişmeler neticesinde öğrencinin birden fazla duyu organını öğrenme işlemine dâhil eden, öğrencinin öğrenme ürünü ile etkileşimine olanak sağlayan ve çeşitli öğrenme tekniklerini de içeren çoklu ortamlar oluşturulmuştur. Çoklu ortamlarla gerçekleştirilen öğretme-öğrenme etkinlikleri öğrencinin hem sözel hem de görsel hafızasını uyardığı için öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olması sağlanabilmektedir. Bu öğrenme ortamlarında kullanılan ses, resim fotoğraf, video, animasyon (canlandırma) gibi öğeler bilgilerin somutlaştırılmasını sağlayarak konuların öğrenilmesini kolaylaştırabilirler. Ayrıca içerdiği ilgi çekici görsel ve işitsel unsurlar sayesinde öğretim etkinliklerinin eğlenceli ve verimli olmasına katkıda bulunurlar.

Çoklu ortamlarla ilgili tanımlar incelendiğinde, birbirinden farklı bazı tanımların yapıldığı görülmüştür. Aldağ ve Sezgin (2003), çoklu ortamı; bir konunun sunumunda kelime, grafik, animasyon, resim/fotoğraf, video ve ses gibi bilgiyi farklı formlarda birbirleriyle uyumlu olacak şekilde bütünleştirilmesi olarak tanımlamışlardır.

Akkoyunlu ve Yılmaz (2005)'a göre film makinesi, animasyonlar (canlandırmalar), televizyon ve videolar gibi hem ses hem de görsel unsurları bir arada bulundurarak bireylerin birden fazla duyu organını harekete geçiren materyallerin oluşturduğu bütünleşmeye çoklu ortam denilmektedir.

Ergün (2002)'e göre bilginin birden fazla iletişim aracıyla sunulmasını sağlayan çoklu ortamlar, işitsel ve görsel unsurların bilgisayar yazılımları aracılığıyla birleştirildiği dijital ortamlar olarak tanımlanır. Yılmaz (2012) tarafından yapılan tanıma göre; metin, ses, animasyon ve videoların bir araya getirilmesiyle oluşturulan ortamlara çoklu ortam denir.

Yapılan tanımlardan yola çıkarak çoklu ortam, bireyin hem işitsel hem de görsel duyu organına hitap eden metin, ses, animasyon, video, çizgi film gibi görsel, işitsel veya görsel-işitsel özelliğe sahip materyallerin bilgisayar yazılımları kullanarak birbirleriyle bütünleştirilmiş bir şekilde sunulmasını sağlayan dijital ortam olarak tanımlanabilir.

Sinema, spor, reklam ve diğer ticari faaliyetlerde çoklu ortamların çok geniş bir yelpazede kullanımına rastlamaktayız. Eğitimde etkililiği ve verimliliği artırmasına ilişkin olumlu katkıların gözlenmesi nedeniyle bu alanda da çoklu ortamın kullanımı yaygınlaşmaktadır. Çoklu ortama dayalı öğrenmenin bilişsel modelini geliştiren Mayer (2009), çoklu ortam kavramına öğretimsel bir anlam yüklemiştir. Çoklu ortamlarla öğrenmeyi sözcüklerden ve görsellerden öğrenmeye atıf yaparak tanımlamıştır. Ona göre çoklu ortam kavramı, öğrenmeye karşı güdülenmeyi artırmak için hem sözel (sözlü veya yazılı) hem de görsel (resimleme, grafik, video vb.) materyalleri içeren sunumlara göndermede bulunmak için kullanılır. Ona göre, hem sözel hem de görsel unsurlardan öğrenmenin sadece sözel unsurlardan öğrenmeden daha iyi kavrayış sağlaması, çoklu ortamlarla öğrenmenin (Multimedia Learning) temel dayanağını oluşturmaktadır.

Öğretimsel içerikli diğer çoklu ortam tanımlarına bakıldığında Mayer tarafından yapılan tanımlarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Akın (2015) tarafından yapılan tanıma göre çoklu ortam, işitsel ve görsel unsurların (yazı, ses, video, resim, fotoğraf vb.) dinleyicileri etkileme ve öğrenme sürecine katılımı artıracak bir şekilde sırasıyla veya birlikte kullanılmasını sağlayan ortamlardır. Ona göre bu ortamlar, eğitimin daha verimli olmasını, öğrencilerin aktif olmasını ve dersin zevkli geçmesini sağlarlar.

Altınışık ve Orhan (2002: 42) tarafından yapılan tanıma göre, “ Çoklu ortam, dersin özelliği ve konunun örüntüsüne bağlı olarak öğretim ortamını zenginleştirmek ve öğrenmeyi somutlaştırmak amacıyla çeşitli araçlar yardımıyla öğretim materyalleri kullanılarak öğretimin gerçekleştirildiği ortamlar olarak” tanımlanmıştır.

Öğretimsel içerikli çoklu ortam tanımlarından hareketle çoklu ortamlarla öğrenme, metin, ses, resim ve fotoğraf gibi görsel ve işitsel unsurların konu içeriğinin öğrenilmesine yardımcı olacak bir şekilde bütünleştirilip sunulduğu ortamlar olarak tanımlanabilir.

2.2. ÇOKLU ORTAMLA ÖĞRENMENİN BİLİŞSEL KURAMI

Çoklu ortamlarla öğrenmenin bilişsel kuramı, insanların nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan bir kuramdır. Hem sözcüklerden hem de görsel unsurlardan (resim, grafik, video, animasyon vb.) öğretimin sadece sözcüklerle yapılan öğretimden daha iyi bir anlayış geliştirdiğini savunan Mayer (2009), daha etkili ve verimli öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için çoklu ortama dayalı öğretimin bilişsel modelini geliştirmiştir.

İnsanların sözcük ve resimlerden nasıl öğrendiğine ilişkin ilkeleri barındıran çoklu ortamlarla öğrenmenin bilişsel kuramı (Cognitive Theory of Multimedia Learning) iki kodlama, sınırlı kapasite ve aktif işlem varsayımından hareketle oluşturulmuştur (Mayer, 2009). Kuramın dayandığı varsayımlar şu şekilde açıklanabilir:

İkili Kodlama Kuramı: 20. yüzyılın sonlarına doğru psikoloji alanında yapılan çalışmalar, davranışçı yaklaşımın etkilerinden uzaklaşarak bilişsel süreçlere ağırlık veren bir yaklaşıma doğru bir kayma yaşamıştır (Sezgin, 2002). Öğrenenin öğrenme sürecinde rolünü sorgulayan bilişsel yaklaşımclar, bilişsel süreçlerin rolünü ve öğrenmenin farklı boyutlarını açıklamaya çalıştıkları ifade edilmektedir. Bu amaçla Piaget bilişsel gelişim kuramını, Vygotsky sosyal gelişim kuramını, Bruner bilişsel öğrenme kuramını ve Gardner çoklu zekâ kuramını geliştirmiştir (Kaya, 2015).

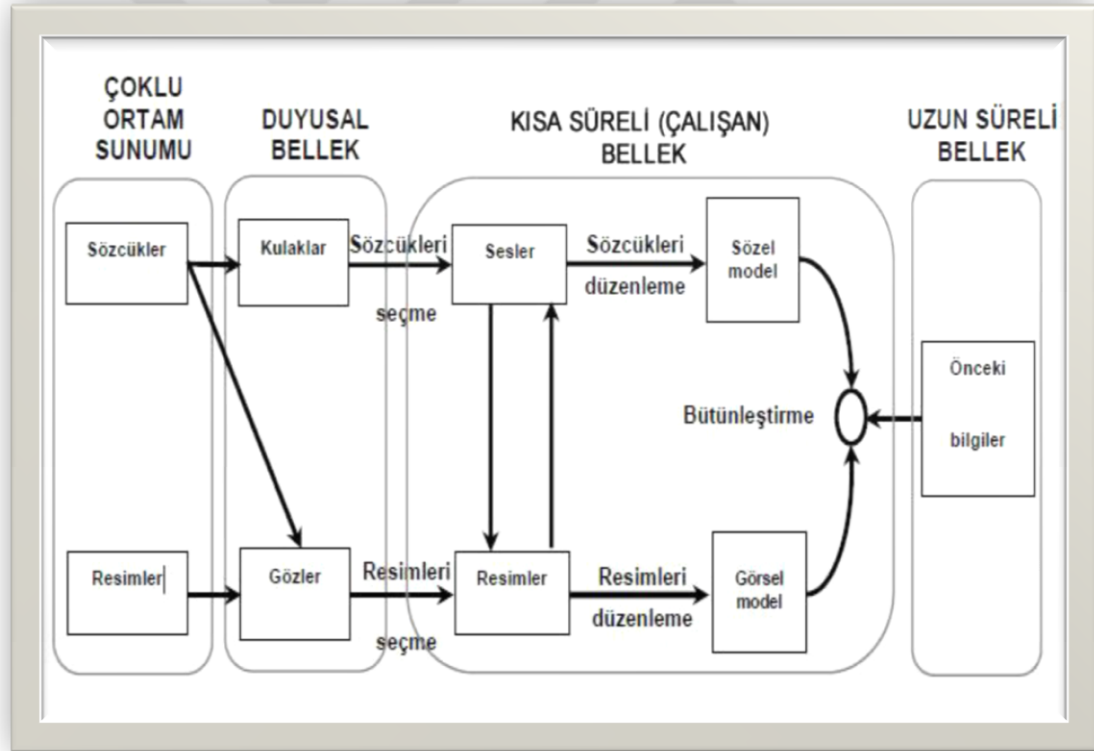
Bilişsel yaklaşım ile ilgili kuram geliştirenlerden bir diğeri ise, Allan Paivio'dur. Paivio, bilişsel yapı ve ikili bilişsel süreçlerle ilgili çalışmalardan elde ettiği 30 yıllık bilgi birikiminden hareketle "İkili Kodlama Kuramı"nı oluşturmuştur (Kaya, 2015). İkili Kodlama Kuramı (Dual Coding Theory) Lambert'in danışmanlığında 1950'li yıllarda Paivio tarafından dil öğrenimi üzerinde yapılan çalışmalarla başlamıştır (Kuruyer, 2010). Paivio (2006), insanların sözel ve sözel olmayan bilgileri işlemek için iki ayrı kanala sahip olduğunu belirtir. Buna göre enformasyon eğer gözler tarafından alınıyorsa (yazı, resim, video vb.) bilgi görsel kanalda işlenir; ancak gelen enformasyon kulaklar tarafından alınıyorsa (sesler) işitsel kanalda işlenir (Kuzu, 2011). İkili Kodlama Kuramı'nda sözel ve sözel olmayan bilişsel süreçlere eşit derecede ağırlık verilmektedir (Sezgin, 2002).

Sınırlı Kapasite: Bireye ulaşan enformasyonlar, iki farklı kanalda işlenmesine rağmen birey tarafından her görülen nesne ve işitilen sesin hatırlanamadığı belirtilmektedir. Bundan hareketle hem görsel kanalın hem de işitsel kanalın kapasitelerinin sınırlı olduğu varsayımına ulaşabiliriz (Kuzu, 2011). Sınırlı kapasite varsayımına göre, birey aynı anda her bir kanalda işleyebileceği bilgi bakımından kapasitesinin sınırlı olduğu kabul edilir. Örneğin bireye resim veya animasyonlar izletildiğinde ya da gösterildiğinde, birey aynı anda sadece birkaç görseli işleyen bellekte tutabilir (Mayer, 2009). Buna göre, bireyin işleyen belleğinin aynı anda sınırsız bilgileri işleyemeyeceği yorumuna gidilebilir.

Aktif İşlem: Aktif işlem varsayımına göre, insanlar deneyimlerinin tutarlı bir zihinsel temsilini oluşturabilmek için aktif bilişsel süreçler içerisinde bulunurlar. Bu aktif bilişsel süreçler dikkat etme, bilgileri organize etme ve bilgileri birbirleriyle ilişkilendirmeyi içerir (Mayer, 2009).

Bilgilerin aktif olarak işlendiği kısa süreli bellek, bilgileri zihinsel bir işleme tabi tuttuğu için işleyen bellek olarak da adlandırılmaktadır. Bu bellek, işleyebildiği bilgi ve zaman bakımından sınırlıdır. Bu belleğin işlevi kısıtlı bir süre içinde sınırlı miktardaki bilgiyi işlemektir. Kısa süreli bellekte işlenen bilgi tekrar edilmediği takdirde en fazla 20 saniye boyunca depolanabilmektedir. İşleyen bellekteki bilgiler ilk saniyelerde hızlıca unutulmaktayken ilerleyen sürede bu unutma hızının yavaşladığı belirtilmektedir. Ancak kısa süreli bellekteki bilgilerin tekrar edilip uzun süreli belleğe yerleştirilmesiyle unutma hızı azaltılabilir (Senemoğlu, 2013).

Mayer (2009)'ın ikili kodlama, sınırlı kapasite ve aktif işlem varsayımlarından yola çıkarak oluşturduğu “Çoklu Ortamla Öğrenmenin Bilişsel Kuram Modeli” Şekil 1’de ve hemen altında da modele ilişkin açıklamalar yer almaktadır.



Şekil 1: Mayer (2009)'ın Çoklu Ortamla Öğrenmenin Bilişsel Kuram Modeli (Yukarıdaki şekil Yılmaz, 2012 tarafından yapılan çalışmadan alınmıştır.)

Şekil 1’de görülen çoklu ortamla öğrenmenin bilişsel modeli, insanların bilgiyi işleme sürecini yansıtmaktadır. Şekilde görüldüğü gibi duysal bellek, kısa süreli bellek (çalışan bellek) ve uzun süreli bellek olmak üzere üç tür belleğin olduğu

kabul edilir. Modele göre, çoklu ortam sunumları öncelikle dış dünyadan gözler ve kulaklar aracılığıyla duyuşal belleğe alınır. Duyusal belleğe ulaşan bilgiler sözcük ve resimlerden oluşur. Resimler görsel unsurlardan oluşup gözler tarafından algılandığı için resimlerden gözlere doğru bir ok çizilmiştir. Sözcüklere bakıldığında ise, hem kulaklara hem de gözlere doğru birer ok çizildiğı görölmektedir. Çünkü sözcükler basılı veya yansıtılarak sunulduğunda gözlere hitap eder. Ancak sözcükler seslendirildiğı zaman kulaklara hitap eder. Seslendirmeye ek olarak diğeri işitsel unsurlar (müzik, gök gürültüsü vb.) da kulaklar tarafından algılanıp duyuşal belleğe aktarılır.

Çalışan bellek, çoklu ortama dayalı öğrenmenin merkezinde yer alır. Çalışan bellek, bilgilerin geçici olarak tutulduğu ve manipüle edildiğı yeri temsil eder. Örneğin bu paragrafı okurken aynı anda birkaç kelimeye odaklanabilir veya yukarıdaki şekli incelediğimizde, aynı anda birkaç kutucuğun görselini zihninizde tutabiliriz. İşte bu zihinsel işlemler, çalışan bellekte gerçekleşir. Şekilde görüldüğü gibi çalışan bellek (kısa süreli bellek) iki bölüme ayrılmıştır. Çalışan belleğin sol tarafında, belleğe giren işlenmemiş resimlerin görsel imgeleri ve seslerin işitsel imgeleri (ham bilgiler) yer alır. Seslerden resme doğru çizilen ok bir sesin (örneğin, “kedi” sözcüğünün) zihinsel bir görüntüye (kedi resmine) dönüşebileceğini ifade eder. Resimlerden seslere doğru çizilen ok ise bir resmin (örneğin, “kedi” resminin) sesli bir imgeye (kedi kelimesinin sesine) zihinsel olarak dönüştürülebileceğini ifade eder. Başka bir deyişle kedi resmi görüldüğünde, zihinsel olarak kedi sözcüğünün duyulabileceği ifade edilir. Sağ tarafta ise, çalışan bellekte işlenmiş olan görsel ve sözel modeller yer alır (Mayer, 2009). Çalışan belleğin bu bölümünde zihinsel olarak seçilen resimlerin bir kısmı görsel modele, seçilen sözcüklerin bir kısmı da sözel modele dönüştürüldüğü belirtilir (Clark & Mayer, 2016). Bu düzenleme işleminin ardından sözel ve görsel modeller birbirleriyle ilişkilendirilerek bütünleştirilir. Şeklin en sağında yer alan kutu uzun süreli belleği temsil eder. Bu bellek bireyin bilgilerini depoladığı alan olarak kabul edilir. Burada depolanan bilgilerin kalıcılığı çalışan belleğe (kısa süreli bellek) göre daha uzundur. Ancak birey uzun süreli bellekte bulunan bilgiler üzerinde zihinsel işlem yapabilmek için onları tekrar çalışan belleğe getirmek durumundadır (Mayer, 2009).

2.3. ÇOKLU ORTAMLA ÖĞRENMEDE TASARIM İLKELERİ

Öğretme-öğrenme faaliyetlerinde verimliliği artırmak için geliştirilen çoklu ortamlarda yer alan sesli ve görsel unsurlar, ortama gelişigüzel olarak yerleştirilmemektedir. Çoklu ortamda yer alan sesli ve görsel unsurların tasarımı, çeşitli çalışmalardan elde edilen sonuçlara dayanarak oluşturulmaktadır. Mayer (2009) çoklu ortama dayalı öğretim materyallerinin tasarımında uyulması gereken bazı ilkelerin olduğunu belirtmektedir. Bu ilkeler:

- ✓ Çoklu Ortam İlkesi (Multimedia Principle),
- ✓ Birliklilik/Yakınlık İlkesi (Contiguity Principle),
- ✓ Özlük/ Tutarlılık İlkesi (Coherence Principle),
- ✓ Kanal İlkesi (Modality Principle),
- ✓ Aşırılık İlkesi (Redundancy Principle),
- ✓ Kişiselleştirme İlkesi (Personalization Principle),
- ✓ Etkileşim İlkesi (Interactivity Principle) ve
- ✓ Sinyal İlkesi (Signaling Principle) şeklinde belirtilmiştir.

2.3.1. Çoklu Ortam İlkesi

Çoklu ortam ilkesine göre, insanlar yalnızca kelimelerden faydalanarak hazırlanan sunumlara göre hem kelimelerden hem de görsellerden yararlanarak hazırlanan sunumlardan daha iyi öğrenirler (Mayer, 2002). Çoklu ortam sunumlarında sözcüklerin ve görsel öğelerin bir arada kullanılması öğrenenlerin hem görsel ve sözel zihinsel model oluşturmalarına hem de bu modeller arasında ilişki kurabilmelerine olanak sağladığı belirtilmiştir. Ancak, sunumlarda sadece kelimelerden faydalanmak yalnızca sözel bir model oluşturabileceği için görsel zihinsel model ve bu modelle ilişki kurma olasılığını düşürmektedir. Yapılan bilimsel çalışmada, metin ve resimlerin veya anlatım ve animasyonların kullanıldığı grubun sadece metin ya da sadece anlatımın yapıldığı gruba göre transfer testlerinde daha iyi başarı gösterdikleri tespit edilmiştir. Çoklu ortam ilkesi, yüksek düzeyde bilgiye sahip olan kişilere göre düşük bilgi düzeyine sahip kişilerde daha etkili olabilir. Çünkü düşük bilgi düzeyine sahip kişiler, hem sözel hem de görsel sunumlar arasında bağlantılar kurmada rehberliğe ihtiyaç duyma ihtimalleri yüksektir (Mayer, 2009).

2.3.2. Birliktelik/Yakınlık İlkesi

Bu ilke, çoklu ortam sunumlarında sözcük ve resimlerin nasıl koordineli olarak kullanılacağına yanıt verir (Mayer, 2002). Birliktelik/yakınlık ilkesi kendi içinde zamansal yakınlık (temporal contiguity) ve uzamsal/mekansal yakınlık (spatial contiguity) olarak ikiye ayrılmaktadır (Mayer, 1999; Mayer & Moreno, 2002 a; Moreno & Mayer, 1999).

2.3.2.1.Zamansal yakınlık ilkesi

Bu ilkeye göre, öğrenciler birbiriyle ilişkili kelime ve resimlerin ayrı ayrı sunulduğu ortamlara göre her ikisinin birlikte sunulduğu ortamlarda daha iyi öğrenirler. Öğrencilere birbiri ile ilişkili aynı anda hem anlatım hem de görsel öğeler (animasyon, resim vb.) sunulduğunda öğrenenlerin anlatım ve görselleri aynı anda çalışan bellekte tutma ihtimalleri daha yüksektir. Böylece öğrencilerin sözel ve görsel öğeler arasında zihinsel ilişki kurabilme ihtimalleri yükselir. Fakat birbiriyle ilişki sözel ve görsel öğeler aynı anda değil de ayrı zamanlarda sunulduğunda bunların çalışan bellekte aynı anda işlem görme ihtimalleri azalacağından sözel ve görsel sunumlar arasında ilişki kurulabilme ihtimali azalabilir (Mayer, 2009). Zamansal yakınlık ilkesinin test edilebilmesi için fren sisteminin nasıl çalıştığı, pompanın nasıl çalıştığı, açlığın nasıl oluştuğu ve şimşegin nasıl oluştuğunu gösteren çoklu ortam materyalleri hazırlanmıştır. Grubun birine zamansal yakınlık ilkesi dikkate alınarak sözlü anlatım ve ilgili görseller aynı anda sunulmuştur. Diğer grupta ise bu ilke dikkate alınmadan anlatım ve görsel öğeler ardışık zamanlı verilmiştir. Araştırmalar sonucunda, anlatım ve görsellerin aynı anda verildiği grubun anlatım ve görsellerin ardışık olarak verildiği gruba göre, fren sistemi ve diğer tüm alanlarda problem çözme testinde daha yüksek başarı gösterdikleri ortaya konmuştur (Mayer & Morene, 2002 a).

2.3.2.2.Uzamsal/mekânsal yakınlık ilkesi

Uzamsal/mekânsal yakınlık ilkesi, metin ve görsellerin fiziksel olarak ayrı ayrı (farklı sayfalarda veya ekranlarda) değil de birbirine yakın bir şekilde veya fiziksel olarak birbirine bütünleştirilmiş olarak sunulmasının öğrenme başarısını olumlu yönde etkileyeceğini ifade eder (Moreno & Mayer, 1999). Mayer (1999)'e

göre, metin ve metinle ilgili resimler aynı ekranda birbirlerine fiziksel olarak yakın sunulduğunda, öğrencilerin sözel ve görsel öğeler arasında uygun ilişkiler kurma ihtimalleri yükselir. Bu ilkenin test edilmesi için öğrencilere şimşek oluşumunu anlatan bir sunum hazırlanmıştır. Birinci gruba fiziksel bütünleştirme sağlanarak sözcüklerin yanına ilgili resimler konmuştur. İkinci gruba ise yine şimşek oluşumunu anlatan sözcükler ve resimler konmuştur. Ancak ikinci gruba sunulan materyalde sözcükler ve resimler fiziksel yakınlık ilkesi dikkate alınmadan metin bir tarafa resimlerde gelişigüzel bir tarafa yığılmıştır. Ardından deneysel çalışmaya alınan iki grubun puanları karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak sözcüklerin ve ilgili resimlerin birbirine fiziksel olarak bütünleştirilerek oluşturulan sunumların anlamlı öğrenmeyi ve başarıyı daha olumlu etkilediği ortaya konmuştur. Bu sonuç, benzer nitelikteki diğer bilimsel araştırma sonuçlarıyla da tutarlık içindedir (Mayer, 2009).

2.3.3. Özlük/Tutarlılık İlkesi

Özlük/tutarlılık ilkesi, çoklu ortama dayalı bir sunumun nasıl daha ilgi çekici bir hâle getirilebileceğine ilişkin soruya yanıtlar verir (Mayer, 2002). Bu ilkeye göre, sunumdaki anlatımın ve görsellerin konu ile ilgili ve sade olması; anlatımın ve görsellerin konu ile ilgisi olmayan kelimeler, sesler ve videolar içeren sunumlara göre daha anlamlı öğrenme sağladığı belirtilmektedir (Mayer & Moreno, 2002a). Bu ilkenin birbirini tamamlayan üç alt bileşenden oluştuğu belirtilir:

- 1) İlgi çekici ama konu dışı sözcük ve resimlerin çoklu ortamda yer almaması öğrenmeyi olumlu yönde etkiler.
- 2) İlgi çekici ama konuyla ilgili olmayan ses ile müzik içermeyen çoklu ortamlarda öğrenme daha iyi gerçekleşir.
- 3) Gereksiz kelime ve sembollerin yer almadığı çoklu ortamlarda öğrenme daha iyi gerçekleşir (Mayer, 2009).

Özlük/tutarlılık ilkesinin temelinde konu dışı ve gereksiz sözcük ve görsellerin çoklu ortam sunumlarında yer almaması düşüncesi yatar. Daha önce de ifade edildiği gibi çoklu ortamla öğrenmenin bilişsel kuramının varsayımlarından biri insanın çalışan belleğinin sınırlı kapasiteye sahip olmasıdır. Başka bir deyişle çalışan bellek aynı anda sınırlı miktarda bir bilgi üzerinde çalışabilmektedir. Bundan

hareketle çoklu ortam sunumlarında özlük/tutarlılık ilkesinin ihlal edilip gereksiz sözcük ve resimlerin kullanılması öğrenmeyi olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Mayer (2002) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, özlük/tutarlılık ilkesi dikkate alınarak hazırlanan çoklu ortamın konu dışı sözcük, resim veya sesleri içeren çoklu ortam sunumlarına göre daha anlamlı bir öğrenme sağladığı ortaya konmuştur.

2.3.4. Kanal İlkesi

Bu ilke, resimlerle birlikte verilen sözcüklerin hangi kanal vasıtasıyla çalışan belleğe gönderilmesinin daha etkili olabileceği sorusuna yanıt vermeye çalışır (Mayer & Moreno, 2002 b). Kanal ilkesine göre öğrenciler resim ve sözlü anlatımdan, resim ve yazılı metinlere göre daha iyi öğrenirler (Mayer, 2009). Daha açık bir ifade ile aynı anda resim ve seslendirilen sözcükler, aynı anda resim ve yazılı olan sözcüklere göre öğrenmeyi daha olumlu etkilemektedir. Çoklu ortamlarla öğrenmenin bilişsel kuramına göre, hem animasyon hem de yazılı sözcükler çalışan belleğin görsel kanalında işlenir. Her ikisi çalışan belleğin sadece görsel kanalında işlendiği için bu durum öğrenen kişinin görsel kanalında aşırı bilişsel yüklenmeye neden olur. Ancak sözcükler seslendirme ile sunulduğunda gelen sesler kulak tarafından alınıp işleneceği için görsel kanalın bilişsel yükü azaltılmış olur (Mayer, 2002). Böylece duyuşsal bellek tarafından alınan bilgiler, farklı kanallara dağıtılarak aşırı bilişsel yüklenme azaltılır. Yapılan bir çalışmada, bir gruba görsel öğeler ve bu görsel öğelere ilişkin sözcükler seslendirilerek verilmiştir. Diğer gruba ise görsel öğeler ve bunlara ilişkin bilgiler yazılı olarak ekranda sunulmuştur. Tekrarlayan testlerin tamamında, görsel ve görsellere ilişkin anlatımın yapıldığı grup, problem çözme testlerinde daha iyi performans göstermiştir (Mayer, 2009).

2.3.5. Aşırılık İlkesi

Aşırılık ilkesine göre, resimler ve bunlarla ilgili sözel anlatımının eş zamanlı olarak sunumunun aynı anda resim, yazılı metin ve bu metinlerin seslendirilmiş şeklinin sunumuna göre öğrenmeyi daha olumlu etkilemektedir (Mayer, 2002). Bu ilkenin teorik temeline göre, aşırılığın fazladan iki tür zihinsel işlem oluşturduğu belirtilir. Bunlar:

- 1) Hem resimlerin hem de yazılı metinlerin kullanımı görsel duyuya hitap edeceği için görsel kanalda aşırı bilişsel yük oluşturur.

- 2) Yazılı ve sözlü metin girdilerinin kıyaslanması, fazladan zihinsel çaba harcamayı gerektirir. Bu durum da zihnin aşırı yüklenmesine neden olur (Mayer, 2009).

Yapılan deneysel çalışmada, bir gruba şimşek oluşumunu eş zamanlı olarak animasyon ve sözlü anlatım kullanarak; diğer gruba ise eş zamanlı olarak animasyon, sözlü anlatım ve yazılı metin kullanarak anlatılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, şimşek oluşumunu animasyon ve sözlü anlatım kullanılarak öğrenen öğrencilerin diğer gruba göre problem çözme testinde daha başarılı oldukları ortaya konmuştur (Mayer & Moreno, 2002 a). Bu sonuçtan yola çıkarak, çoklu ortam sunumlarının hazırlanmasında aynı anda resim, yazılı metin ve anlatımın kullanılması yerine resim ve sözlü anlatımın aynı anda kullanılmasının daha etkili olabileceği yorumuna gidilebilir.

2.3.6. Kişiselleştirme İlkesi

Bu ilkeye göre, çoklu ortama dayalı öğrenmede öğrencilere sunulan anlatım dilinin karşılıklı konuşma tarzında olması, resmi bir konuşma tarzında olmasına göre öğrenmeyi daha olumlu etkiler (Mayer, 2002). Bu ilkenin teorik temeline göre, öğrenciler konu anlatımı sırasında yazarın kendileriyle konuştuğunu hissedерlerse anlatılan şeyleri dinleyip anlamlandırmak için daha fazla çaba harcarlar. Tekrarlayan testler sonucunda, karşılıklı konuşma dilinin kullanıldığı sunumu alan öğrencilerin transfer test başarılarının resmi dilin kullanıldığı sunumu alan öğrencilere göre, daha iyi olduğu ortaya konmuştur (Mayer, 2009).

2.3.7. Etkileşim İlkesi

Çoklu ortam sunumunun üzerinde öğrencinin kontrol olanağının olduğu durumlarda öğrenmenin daha iyi gerçekleştiği belirtilmektedir. Yapılan bilimsel bir çalışmada, öğrencilere şimşek oluşumunu anlatan on altı bölümlük bir çoklu ortam sunumu hazırlanmıştır. Her on saniyelik bölümden sonra bir diğer bölüme geçmek için “devam ediniz butonu” eklenmiştir. Bu şekilde çoklu ortam sunumu üzerinde öğrenciye kontrol edebilme imkânı verilmiştir. Diğer gruba ise, şimşek oluşumunu anlatan çoklu ortam sunumu üzerinde öğrenciye kontrol edebilme imkânı

tanınmamıştır. Uygulama sonucunda, sunum üzerinde kontrol imkânı olan öğrencilerin diğer gruba göre, daha başarılı olduğu tespit edilmiştir (Mayer, 2002).

2.3.8. Sinyal İlkesi

Bu ilke, öğrencilerin içeriğe dikkatini vermelerine ve bilgilerin anlamlı olarak öğrenilmesine katkıda bulunmak amacıyla çoklu ortam sunumlarında görsel veya işitsel sinyaller ile yardımcı açıklamaların yer alması gerektiğini ifade eder (Sezgin, 2009). Sinyal ilkesinin, öğrencilerin dikkatini konunun ana hatlarına çekilmesini ve öğrenilenler arasında bağlantı kurulmasını sağlayarak fazladan zihinsel işlem yapılmasını azalttığı belirtilmektedir (Mayer, 2009).

2.4. ÇOKLU ORTAMLA ÖĞRENMEDE KULLANILAN YAYGIN FORMATLAR

2.4.1. Alıştırma ve Uygulama (Tekrar) Yazılımları

Çoklu ortama dayalı öğretimde kullanılan yazılım türlerinden bir tanesi alıştırma ve uygulama yazılımlarıdır. Bu tür yazılımlarda öğrencilere konu anlatımı yapılmadığı belirtilmektedir. Öğrencilerin ilgili konuyu daha önce öğrendikleri varsayımından hareketle konu anlatımı yerine uygulamalar ve soru çözümüne ilgili konunun pekiştirilmesi sağlanır (Yeşiltaş ve Sönmez, 2009).

Alıştırma ve uygulama öğretim yazılımlarında bilgisayarın alıştırma ve uygulamaların yapılabileceği bir ortam sunduğu belirtilmektedir. Bu öğretim yazılımı kullanılmadan önce öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekir. Çünkü alıştırma ve uygulama programlarında konu anlatımı yapılmaz. Konu öğretimi yerine öğrenilmiş bilgi ve becerilerin uygulamalar sayesinde pekiştirilmesi, öğrenilenlerin kalıcılığının artırılması ve diğer konular için ön öğrenmelerin sağlanması amaçlanır. Bunun için yazılım tarafından öğrenciye farklı güçlük düzeylerine sahip çoktan seçmeli, boşluk doldurma veya doğru-yanlış soru türlerinden oluşan bir test sunulur. Öğrenciler bu sorulara doğru olduğunu düşündükleri yanıtları verirler. Bilgisayar öğrencinin soruya verdiği yanıtın doğru olup olmadığını denetleyerek öğrenciye geri bildirim verir. Öğrencinin soruya verdiği yanıt doğru ise bir sonraki soruya geçmesine izin verir (Erişen ve Çeliköz, 2011).

Alıştırma ve uygulama öğretim yazılımlarının hazırlanmasının eskiye oranla daha kolay olduğu belirtilmektedir. Orta düzeyde bilgisayar okur-yazarlığına sahip bir eğitimci, herhangi bir konuya ilişkin alıştırmaya ve uygulama etkinliği oluşturabilir. Eğitimciler bu tür öğretim yazılımını geliştirebilmek için şunlardan faydalanabilirler:

- ✓ İnternet bağlantısına ihtiyaç duymadan “Wondershare Quiz Creator” programından faydalanarak boşluk doldurma, doğru-yanlış, harita soruları veya çoktan seçmeli sorularının yer aldığı bir alıştırmaya ve uygulama yazılımı hazırlanabilir. Hazırlanan bu interaktif yazılım, CD veya internet üzerinden öğrencilerle paylaşılabilir.
- ✓ Alıştırma ve uygulama yazılımları hazırlayabilmek için “www.classmarker.com ve www.proprofs.com” gibi internet tabanlı programlar kullanılabilir. Bu programlar üzerinden hazırlanan test ve alıştırmalar, internet aracılığıyla öğrencilerle paylaşılabilir.
- ✓ Ücretsiz uygulamalardan biri olan drive.google.com adresine gmail ile giriş yapıp çevrimiçi testler de geliştirilebilir (Yeşiltaş, 2013).

Alıştırma ve uygulama yazılımları sayesinde sosyal bilgiler eğitiminde konuların pekiştirilmesi sağlanabilir. Bu yazılımlar hazırlanırken testlerde yer alan soruların konu içeriğine uygun olmasına özen gösterilmelidir. Farklı öğrenme düzeyleri göz önünde bulundurularak çeşitli güçlük düzeylerine sahip sorulara yer verilmelidir. Hazırlanan testler veya alıştırmalar kapsam geçerliliğine sahip olmalıdır. Son olarak öğrencilerin evde ve okulda bilgisayara ve internete ulaşım imkânları göz önünde bulundurularak bu etkinliklerin uygulanmasına karar verilmelidir. Sosyal bilgiler eğitimi için iyi hazırlanmış bir alıştırmaya ve uygulama yazılımıyla eksik öğrenmeleri tespit edebilir ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırabiliriz.

2.4.2. Benzeşim/Benzetişim/Simülasyon Yazılımları

Öğrencilere kontrollü ve güvenilir bir öğrenme ortamı sunan benzeşim yazılımları, gerçek hayattaki olay ve olguların bilgisayar ortamında canlandırılmasıyla oluşturulduğu belirtilmektedir. Bu yazılımlar sayesinde zaman ve maliyet gibi sebeplerden dolayı gidip göremediğimiz yerleri görebilme, gerçek hayatta kontrol edemediğimiz olayları ve tehlikeli olabilecek durumları güvenli bir

ortamda görebilme imkânına sahip oluruz. Örneğin Çanakkale Şehitliği veya Topkapı Sarayı gibi mekânları oralara kadar gitmeden üç boyutlu sanal gerçeklik uygulamalarını kullanarak bu yerlere sanal geziler düzenleyebiliriz (Yeşiltaş ve Sönmez, 2009).

Benzeşim yazılımlarının üç temel ögeden meydana geldiği belirtilmektedir. Bunlar: “Senaryo, Modelleme ve Öğretim Taktik ve Stratejileri” dir. Bu yazılımlardaki senaryolar gerçek durumların yansımasıdır. Senaryolar; karakterlerin kimler olduğunu, olayların ne olacağını, nasıl olacağını, nelerin kullanılacağını ve öğrenenin rolü ile etkileşimini belirler. Model de olayların sebep-sonuç ilişkisini belirleyen kurallardan oluşur. Öğretim taktik ve stratejilerin ise öğrenme ve güdülenmeyi artırmak için kullanıldığı belirtilir (Yalın, 2015: 178-179).

Eğitim amaçlı kullanılan simülasyonların öğrencilerin ilgisini çekebileceği ve dersi heyecanlı bir şekilde dinlemelerine katkı sağlayabileceği belirtilmektedir. Öğretim sürecinde kullanılan simülasyonların başarısı, konunun içeriğiyle bütünleşmesine bağlıdır. Nitelikli simülasyonlar öğrencilerin iletişim becerilerini kullanma ve geliştirme, sorgulama ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamaları da bir diğer önemli katkılarından (Stradling, 2003).

Sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek çeşitli benzetim yazılımları bulunmaktadır. Bunlardan birinin “SimCity” olduğu belirtilir. Bu oyun ticari amaçla geliştirilmiş olmasına rağmen sosyal bilgiler öğretimi için kullanılabilecek bir benzeşim yazılımıdır. SimCity oyununda ihtiyaç duyulan tüm gereksinimler göz önünde bulundurularak bir şehrin kurulması beklenir. Oyuncu bu kurulan şehrin valisi konumundadır. Oyuncunun şehrin güvenliğini, sağlığını, eğitimini ve ekonomisini kurup geliştirmesi gerekmektedir. Bu oyun sayesinde şehir hayatının akışı, meslekler, mesleklerin şehir hayatıyla ilişkisi, çevre sağlığı ve güvenliğe ilişkin bilgi ve tecrübe kazanılması muhtemeldir (Yeşiltaş, 2013).

Gerçek hayattaki olayları güvenli bir şekilde gözlemlene ve tecrübe edebilme imkânı sağlayan benzeşim yazılımlarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanımı, pek çok olumlu katkıyı beraberinde getirir. Örneğin gerçek hayattaki bir volkanik patlamayı sınıfta gözlemleyemeyiz. Aynı olayı sahada incelemek zaman ve ekonomik giderler açısından zorluklar çıkarabileceği gibi bu olayı yakından izlemek öğrencilerin can güvenliğini tehlikeye atabilir. Bu nedenlerle volkanik patlamayı sahada incelemek yerine bu olayı birebir yansıtan üç boyutlu benzeşim yazılımları kullanarak öğrencilere göstermenin daha elverişli, güvenli ve ekonomik olduğu söylenebilir.

2.4.3. Özel Ders Yazılımları

Bir öğretmen gibi iş görebilen özel ders yazılımlarının, bilgisayar destekli öğretimde en yaygın kullanılan yazılım türü olduğu ifade edilmektedir. Bu yazılımlarda etkileşim öğrenci ile bilgisayar arasında gerçekleşmekte olup öğrencinin daha önce öğrenmediği bilgi, beceri kavramlar öğretilir. Özel ders yazılımları, bir giriş bölümüyle başlar. Bu bölümde öğrenciye konular ve kazanımlar hakkında bilgi verilir. Ardından öğrenciye kazanımlara uygun bir şekilde hazırlanmış konuların sunumu yapılır. Konu sunumundan sonra öğrenciye sorular sorulur. Sorulara verilen cevaplar, bilgisayar tarafından kontrol edilerek öğrenciye geri bildirim sağlanır. Son olarak öğrencinin ilerlemesine ilişkin bir özet veya rapor sunulur. Bu tür yazılımların kullanılması sırasında öğretmen rehber konumunda olup materyal seçimi, öğretimi uygulama ve organize etme ile gözlem yapma rollerini gerçekleştirmektedir (Erişen ve Çeliköz, 2011).

Bir öğretmen gibi konu anlatımını gerçekleştiren bu yazılımın sosyal bilgiler öğretiminde konuların ilk kez öğretiminde veya öğrenilen konuların tekrarında kullanılabilecek faydalı bir yazılım programı olduğu belirtilmektedir. Bu yazılımlar sayesinde öğrencilere resimler, videolar, grafik, ses kayıtları ve testler sunmak mümkündür. Birden fazla duyu organına hitap etmesi nedeniyle de öğrenmeyi kolaylaştıran bir özelliğe sahiptirler (Yeşiltaş ve Sönmez, 2009).

Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilecek pek çok özel ders yazılımları bulunmaktadır. MEB onaylı Vitamin ve Morpa Kampüs bunlara örnek olarak gösterilebilir. Bu internet tabanlı özel ders yazılımlarında sosyal bilgiler dersinin kazanımlarına yönelik oluşturulmuş canlandırmalara dayalı konu anlatımları, interaktif haritalar, resimlemeler, fotoğraflar, grafikler, tablolar, oyunlar ve konuya ilişkin hazırlanan tarama testleri yer almaktadır. Bu materyallere dayalı olarak hazırlanan çoklu ortamlar sayesinde, öğrencilerin ilgisi derse çekilebilir, motivasyonları artırılabilir, öğrenme kolaylaştırılabilir ve öğrenilenlerin kalıcılığı artırılabilir.

2.4.4. Eğitsel Oyun Yazılımları

Çevrimiçi ve çevrimdışı olarak geliştirilebilen eğitsel oyunlar, çeşitli eğitsel faaliyetlerin sunumunda eğitimi destekleyen yazılımlar olarak düşünülebilir (Alpan ve Demirkan, 2016). Eğitsel oyun yazılımları, öğrencilerin oyun oynama arzularından faydalanılarak konuların oyun aracılığıyla öğrenilmesine ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayan yazılımlar olarak tanımlanır. Bu oyunlarda öğrencilere kazandırılması düşünülen bilgi ve beceriler oyun içinde gizlenmiştir. Oyun yazılımlarında amaç, oyun oynamaktan ziyade kazanımların öğrencilere aktarılmasıdır. Bu yazılımlar sayesinde öğrenciler konuyu öğrenirken hem güdülenmeleri sağlanır hem de konuya ilişkin ilgileri çekilmiş olur (URL- 3).

İyi hazırlanmış bir oyun programının bireylerin karar verme, problem çözme, kurallara bağlı olma ve stratejiler geliştirme gibi özellikleri bünyesinde barındırması gerektiği belirtilmektedir. Neredeyse tüm oyunlar, yarışma ve kazanma-kaybetme unsurlarını içerirler. Eğitsel oyunlarda, bilgisayarlar öğrenciye rakip olmanın yanı sıra hem kazanılan puanların gösterimini sağlayan hem de oyunu yönlendiren bir hakem işlevini görürler. Eğitsel oyunların kullanımı sırasında öğretmeler kuralları belirleme, yol gösterme ve sonuçları kontrol etme görevlerini üstlenirler (Erişen ve Çeliköz, 2011).

Eğitsel oyun yazılımına dayalı olarak oyunlar geliştirmek zor ve zahmetli olabilmektedir. Ancak nesne tabanlı programlar aracılığıyla çok fazla kod kullanmadan oyun yazılımlarının geliştirilebileceği belirtilmektedir. Örneğin oyun için gerekli olan herhangi bir buton eklemek için uzun uzadıya kod yazmak yerine

sürükle bırak gibi özellikler sayesinde hem buton hem de daha karmaşık olan nesneler kolayca oluşturulabilmektedir. Nesne tabanlı programlar dışında bazı oyun motorları da piyasada mevcuttur. Yaygın olarak kullanılan oyun motorlarına: C4 Engine, Deep Creator, 3D Game Studio, Beyond Virtual ve Flash ActionScript örnek olarak gösterilebilir (Çoban, Yıldırım ve Göktaş, 2011).

Eğitimde bilgisayar kullanımının pek çok faydası vardır. Bayırtepe ve Tüzün (2007) tarafından yapılan literatür taraması sonucunda, bilgisayar oyunlarının bireylere eğlenceli ortamlar sunduğu, öğrencilerin dersleri oyun oynayarak işlemek istedikleri ve oyunların öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği ortaya konmuştur. Aynı çalışmada oyunların işbirliğini geliştirdiği, öğrencilerin motivasyonunu ve derse karşı ilgilerini artırdığı belirtilmiştir.

Obut (2005) tarafından yedinci sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, eğitsel oyunların kullanımının başarı üzerindeki etkisi cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu fark erkekler lehine olup bilgisayar ortamındaki eğitsel oyunlar yöntemiyle işlenen derslerde erkeklerin daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre, eğitsel oyunların kullanıldığı deney grubunun akademik başarısı, eğitsel oyunların kullanılmadığı kontrol grubuna göre anlamlı derece daha yüksek çıkmıştır.

Alıcı (2016) tarafından eğitsel oyunların sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve kalıcılığa etkisinin incelenebilmesi amacıyla deneysel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, eğitsel oyunların kullanıldığı grubun puan ortalamasının diğer gruba göre daha istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Kalıcılığa ilişkin sonuçlara bakıldığında ise, yine eğitsel oyunların kullanıldığı grubun bilgilerinin daha kalıcı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca eğitsel oyunların derse ilgiyi artırdığı, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiği ve eğlenerek öğrenmeyi sağladığı belirtilmiştir.

Gençer (2016) tarafından yedinci sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada akademik başarıya ilişkin olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, eğitsel oyunların kullanıldığı deney grubunun akademik başarı ortalamasının kontrol grubuna göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu ortaya konmuştur.

Türkiye Dijital Oyun Federasyonun (2012) yayınladığı rapora göre, oyunların olumlu olumsuz etkileri olabilmektedir. Oyunların olumlu etkilerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- ✓ El ve göz koordinasyonun geliştirilmesine katkıda bulunur.
- ✓ Analiz yapma ve karar verme becerilerini geliştirir.
- ✓ Harita okuma ve yön bulma becerilerinin geliştirir.
- ✓ Benzetim (simülasyon) tabanlı oyunlarla gerçek hayatta karşılaşılabileceği becerilere ilişkin deneyim elde eder.
- ✓ Problem çözüme ve akıl yürütme becerilerini artırır.
- ✓ Düşünce hızını artırır.
- ✓ Teknolojiye ilişkin bilgi ve beceriler edinilmesini sağlar.
- ✓ Özgüveni yükseltir.
- ✓ Stres gibi olumsuz duyguların azalmasını sağlar.
- ✓ Sosyalleşmeye ve etkileşime imkân sağlar.

Aynı raporda, oyunların olumsuz etkileri şu şekilde belirtilmiştir:

- ✓ Bağımlılık yapma,
- ✓ Çok küçük yaşlardan itibaren oynamaya başlanması (3-5),
- ✓ Tüketicinin yaşına uygun olmayan oyunların tüketilmesi,
- ✓ Şiddet içerikli oyunların çocuklarda saldırgan duygu, düşünce ve davranışlara yol açması,
- ✓ Kitap okuma ve ders çalışma gibi diğer aktivitelere zaman ayrılmaması,
- ✓ Bireyin asosyalleşmesine neden olması,
- ✓ Bazı değer yargıların tahrip edilmesine yol açma,
- ✓ Gerçek yaşam ile fantastik hayat arasındaki farklılığı karıştırabilme,
- ✓ Kötü dil edinimine neden olabilmesi ve son olarak
- ✓ Dikkat bozukluğuna yol açabileceği belirtilmiştir.

Yapılan akademik çalışmalardan hareketle eğitsel oyunların akademik başarı üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Eğitsel oyunlarla öğrenilen bilgi ve becerilerin kalıcılığının geleneksel yöntemlere göre daha fazla olduğu da görülmüştür. Eğitsel oyunlar çocukların ilgisini çektiği için öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve eğlenerek öğrenmelerini sağladığı söylenebilir. Konu içeriği ile çocukların yaş düzeyine uygun olmayan ve diğer pedagojik kriterlerin göz ardı edildiği oyunlardan beklenen başarı sağlanamaz. Aksine bu oyunların kullanılması zaman kaybına neden olabileceği gibi çocuklarda saldırganlık ve olumsuz dil edinimi gibi olumsuz davranışların oluşmasına da yol açabilirler.

2.5. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ VE ÇOKLU ORTAMLA ÖĞRENME

Aktif vatandaş yetiştirme amacını üslenmiş olan sosyal bilgiler dersi öğretim programı, güncel gelişmelere bağlı olarak çeşitli değişikliklere uğramaktadır. 2005 yılında yürürlüğe giren yenilenmiş sosyal bilgiler dersi öğretim programı yapılandırmacı yaklaşımı temele alarak yeniden güncellenmiştir. Programın içeriğine uygun çeşitli materyaller kullanılarak hazırlanan çoklu ortamların, öğretim sürecinde öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayarak bilginin yapılandırılmasına katkı sağlar. Yaşar ve Gültekin (2012)'e göre, istendik davranışlar kazandırmada kolaylıklar sağlayan çoklu ortama dayalı öğretim, öğrenmeyi daha ilgi çekici, anlamlı ve kalıcı kılmaktadır. Araştırmanın bulguları ışığında, öğrenme etkinliğinin birden fazla duyuya hitap etmesinin öğrenmeyi daha nitelikli kılacağı ve unutmayı azaltacağı belirtilmiştir.

Duyu organlarının öğrenme oranı üzerindeki etkisinin farkında olunması, konunun içeriğine göre hangi öğretim materyalinin seçilip kullanılacağına karar vermede önemli rol üstlenir. Bilimsel araştırma sonuçlarına göre bireyler; öğrendiklerinin % 83'ünü görme, % 11'ini işitme, % 3,5'ini koklama, % 1,5'ini dokunma % 1'ini ise tatma yoluyla kazanırlar (Çilenti, 1988). Buna göre bireylerin öğrenmeleri üzerinde en fazla etkiye sahip olan ilk iki duyu organının görme ve işitme olduğu söylenebilir. Yalın (2015)'a göre insanlar duyduklarının %20'sini hatırlarken hem gördüklerinin hem de duyduklarının %50'sini hatırlamaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, öğretim sürecinde birden fazla duyu organı kullanılmasının bilgilerin kalıcılığını artırdığı söylenebilir.

Sezgin (2002) tarafından çoklu ortam yazılımlarının akademik başarı, öğrenme düzeyi ve kalıcılık üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla deneysel bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çoklu ortama dayalı öğretimin yapıldığı deney grubunun akademik başarı ortalaması kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır. Yine aynı çalışmanın sonuçlarına göre, deney grubunun öğrenme düzeyi ve kalıcılık test puan ortalamaları kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır. Araştırmanın bu sonuçlarına dayanarak çoklu ortama dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme düzeyleri ve öğrenilenlerin kalıcılığını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Bülbül (2009) tarafından yapılan çalışmada, çoklu ortam kapsamında değerlendirilebilen animasyon ve simülasyonların akademik başarı ve kalıcılık üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, çoklu ortam sunumları deney grubunun akademik başarı puan ortalamasını kontrol grubuna göre, daha olumlu etkilemiştir. Ancak, kalıcılık üzerinde aynı etkiyi gösterememiştir. Taşçı ve Soran (2008) tarafından yapılan deneysel çalışmada, çoklu ortama dayalı öğrenim gören deney grubunun kavrama ve uygulama düzeyindeki başarı puan ortalamalarının, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Yeşiltaş (2010) tarafından yapılan çalışmada, bilgisayar yazılımlarının akademik başarı ve tutum üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada bilgisayar destekli çoklu ortam sunumları geliştirilerek deney grubuna uygulanmış ve sonuçlar kontrol grubuyla kıyaslanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, bilgisayar destekli çoklu ortam sunumlarının kullanıldığı deney grubunun akademik başarılarının, kontrol grubuna göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Aynı çalışmada, bilgisayar destekli çoklu ortam sunumlarının derse karşı tutumu olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Altınışik (2001) tarafından yapılan çalışmada da çoklu ortamın akademik başarı ve tutum üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda, çoklu öğrenme ortamına dayalı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun akademik başarı puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Tutum puanlarına ilişkin sonuçlara bakıldığında yine iki grup arasında anlamlı farkın

olmadığı görülmüştür. Yünkül ve Oğuz-Er (2014) tarafından yapılan çalışmada ise, çoklu ortam yazılımlarının derse yönelik ilgiyi olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Arkün (2007) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin çoklu ortamlarla öğrenmeye ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre; çoklu ortamın eğlenerek öğrenmeyi, öğrenciler arası işbirliğini artırmayı ve güncel yaşamla ilişkiler kurabilmeyi sağladığı ortaya çıkmıştır. Akın (2015) tarafından yapılan çalışmada ise öğrenciler, çoklu ortama dayalı olarak gerçekleştirilen öğretimde daha çok aktif olduklarını ve işlenen konuları daha iyi ve daha hızlı kavradıklarını belirtmişlerdir.

Çoklu ortamın başarı ve diğer değişkenler üzerindeki etkilerine ilişkin yukarıda verilen çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, çoklu ortamın başarı üzerindeki etkisinin tutarlılık göstermediği ortaya çıkmaktadır. Akademik başarı ile ilgili nicel sonuçlar değerlendirildiğinde, çoğu çalışmada çoklu ortamın akademik başarıyı olumlu etkilediği görülürken bazı çalışmalarda ise anlamlı bir etkiye bulunmadığı görülmüştür. Nitel sonuçlar incelendiğinde ise genel olarak çoklu ortamın akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği, derse karşı ilgiyi artırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve zevkli hâle getirdiği anlaşılmaktadır. Çoklu ortama ilişkin elde edilen bu farklı sonuçlar: çalışma grubunun farklılığı, konuya ve öğrenciye uygun materyal seçimi, okulun teknik alt yapısı, öğreticinin teknik bilgisi, öğretme teknikleri, öğrenme stilleri, öğrencilerin önceki bilgi düzeyleri ve sınıf mevcudu gibi pek çok değişkenin etkisinden kaynaklanabilir. Bundan dolayı sosyal bilgiler eğitiminde etkili ve verimli bir öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için öğrencilere sunulacak çoklu ortamın bu değişkenler göz önünde bulundurularak hazırlanması gerektiği söylenebilir.

2.6. ÇOKLU ORTAMA DAYALI ÖĞRETİM İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çoruk ve Çakır (2017), çoklu ortam kullanımının öğrencilerin kaygı ve akademik başarılarına etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırma dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çoklu ortam kullanımının kesirler konusundaki akademik başarı ve matematik kaygısı üzerindeki etkisini gözlemleyebilmek için öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanmışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- ✓ Çoklu ortam sunumlarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin kullanıldığı kontrol grubunun önteste göre sontest puanları anlamlı derecede yükselmiştir. Her iki grupta da kullanılan yöntem akademik başarıyı olumlu yönde etkilemiştir. Grupların sontest puanları karşılaştırıldığında, çoklu ortama dayalı öğretimin geleneksel öğretime göre matematik dersindeki akademik başarıyı daha olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır.
- ✓ Öğrencilerin kalıcılık test puanları karşılaştırıldığında, yaygın sonucun aksine deney ve kontrol grubunun akademik başarı kalıcılık test puanları arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Başka bir deyişle çoklu ortama dayalı öğretim ile geleneksel öğretimin, bilgilerin kalıcılığı üzerinde benzer etkiye sahip oldukları söylenebilir.
- ✓ Öğrencilerin matematik dersi kaygı puanlarına bakıldığında, uygulama sonunda deney ve kontrol grubunun kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmadığı görülmüştür.

Jingjit (2015) tarafından yapılan araştırmada, çoklu ortama dayalı öğretimin ilkokul öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenme başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, çoklu ortama dayalı gerçekleştirilen öğretimin üçüncü sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme başarısına (kelime öğrenme miktarı) olumlu katkılarda bulunduğu ortaya konmuştur.

Akın (2015) tarafından yapılan çalışmada, çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunda çoklu ortama dayalı öğretim gerçekleştirilirken kontrol grubunda ise öğretmen kılavuz kitabından hareketle mevcut programa dayalı öğretim gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, çoklu ortama dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubunun akademik başarı, tutum ve okuduğunu anlama kalıcılık testi puanları, kontrol grubuna göre daha anlamlı çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel sonuçlardan öğrencilerin çoklu ortama dayalı öğretimden hoşlandıkları, bu şekilde Türkçe dersini daha çok sevdikleri ve dersin eğlenceli geçmesinden dolayı akademik başarılarının arttığı anlaşılmaktadır. Yine öğrenciler Türkçe dersinde konuların hem görsel hem de işitsel materyallerle desteklenerek işlenmesinden dolayı konuları daha hızlı ve kolay anladıklarını da belirtmişlerdir.

Beydoğan ve Hayran (2015), sosyal bilgiler dersinde, çoklu ortama dayalı öğretimin akademik başarı ve tutuma etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma ortaokul beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Yapılan deneysel çalışma sonucunda sosyal bilgiler dersi kavramlarını çoklu ortama dayalı olarak öğrenen öğrencilerin bu kavramları sınıfın mevcut öğretim düzeniyle öğrenenlere göre daha başarılı olduğu ortaya konmuştur. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre, çoklu öğrenme ortamına dayalı olarak dersin işlendiği deney grubunun derse ilişkin tutumu, kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır.

Küslü (2015), bilgisayar destekli öğretimin prizmalar konusundaki öğrenci başarısına etkisini incelemek amacıyla sekizinci sınıf öğrencileri ile deneysel nitelikte bir çalışma yürütmüştür. Yapılan araştırma sonucunda bilgisayar destekli çoklu ortama dayalı öğretimin geleneksel öğretime göre, akademik başarıyı anlamlı derecede farklılaştırdığı ortaya konmuştur.

Singh (2013), yapmış olduğu çalışmada çoklu ortama dayalı öğretimin coğrafya öğretimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, lise öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, çoklu ortama dayalı öğretimin geleneksel öğretime göre, coğrafya dersindeki akademik başarıyı anlamlı derecede artırdığı ortaya konmuştur.

Yılmaz (2012), C# programlama dersinde, çoklu ortam tasarım ilkelerine göre hazırlanmış materyallerin MOODLE öğrenme yönetim sistemi üzerinden kullanılmasının yüksek öğrenim öğrencilerinin bilişsel yüklerine ve ders başarılarına etkisini incelemiştir. Karma yöntemle göre desenlenen araştırmada, deney grubunda çoklu ortama dayalı öğretim gerçekleştirilirken kontrol grubunda ise, bilgisayar sunumu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre deney grubunun akademik başarı ortalaması kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre, çoklu ortama dayalı olarak dersin işlendiği deney grubunun dışsal bilişsel yükü kontrol grubuna göre, anlamlı derecede daha az çıkmıştır. Bu bulgu, deney grubunun öğrenme ortamında önemli veya önemsiz bilgileri ayırt etmede ve gerekli olan bilgileri almada yaşadıkları zorlukların kontrol grubuna göre daha az olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Son olarak yapılan araştırmada, bilişsel yük artıka öğrencilerin akademik başarılarının düştüğü görülmüştür.

Daşdemir, Uzoğlu ve Cengiz (2012) tarafından yapılan çalışmada, çoklu ortam sunumları kapsamında değerlendirilebilen animasyonların başarı, kalıcılık ve bilimsel süreç becerilerine etkisi incelenmiştir. Deneysel desenin kullanıldığı araştırma, ilköğretim öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre:

- ✓ Deney grubu ile kontrol grubunun akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı fark çıkmıştır. Kalıcılık testi sonucuna bakıldığında, animasyonlara dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubunun bilgileri kontrol grubunun bilgilerine göre daha kalıcı olduğu görülmüştür.

- ✓ Bilimsel beceri süreç test sonuçları incelendiğinde, animasyonlara dayalı olarak gerçekleştirilen öğretimin geleneksel öğretime göre bilimsel beceri süreç testi ortalamasını anlamlı derecede daha olumlu etkilediği görülmüştür.

Zobar (2010), bilgisayar destekli öğretim kapsamında hem anlatımın hem de görsellerin kullanıldığı öğretimin akademik başarı ve tutum üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma ilkökul üçüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüş olup deneysel niteliktedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, bilgisayar destekli öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarıları ile geleneksel öğretimle öğrenim gören kontrol grubunun akademik başarı puanları arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Türkçe dersine ilişkin tutum sonuçlarına bakıldığında, bilgisayar destekli öğrenim gören öğrencilerin geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubuna göre tutumlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yeşiltaş (2010), sosyal bilgiler öğretimine yönelik geliştirilen bilgisayar yazılımının akademik başarı ve tutuma etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışma grubu, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanıp uygulanmıştır. Araştırmanın deney grubunda bilgisayar destekli çoklu ortam sunumlarıyla ders işlenirken kontrol grubunda ise sosyal bilgiler ders kitap setiyle öğretim gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- ✓ Hem deney hem de kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim önteste göre sontest puanlarını anlamlı derecede yükseltmiştir. Kullanılan her iki yöntem de akademik başarıyı anlamlı derecede yükseltmiştir.
- ✓ Gruplar arası yapılan kıyaslamaya göre, bilgisayar destekli öğretimin gerçekleştirildiği deney grubunun akademik başarı puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Bilgisayar destekli öğretim, ders kitap setlerinden hareketle işlenen derse göre akademik başarıyı daha olumlu etkilemiştir.

- ✓ Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutum puanlarına bakıldığında, bilgisayar destekli çoklu ortam sunumuna dayalı öğretimin ders kitap setine dayalı olarak uygulanan öğretime göre sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumu anlamlı derecede daha olumlu etkilediği görülmüştür.

Yarar (2010), flash programı kullanılarak hazırlanan kavram karikatürlerinin sosyal bilgiler dersinde akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüş olup araştırmada yarı deneysel desenlerden biri olan öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmacı, uygulama için flash programı kullanarak çoklu ortam özelliğine sahip kavram karikatürleri hazırlayıp başarı, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkiyi test etmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre:

- ✓ Sosyal bilgiler dersinde hazırlanan kavram karikatürleri, kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretime göre akademik başarıyı anlamlı derecede etkileyememiştir. Bunun olası sebebi her iki grupta da etkinlik temelli ders işlenmesiyle açıklanmıştır.
- ✓ Deney grubu ile kontrol grubu arasında kalıcılık testi puanları açısından da anlamlı fark çıkmamıştır. Bu sonuca, öğretim nesnelerinin kullanıldığı deney grubu ile kontrol grubunda uygulanan sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapılandırmacılığa dayalı olmasının yol açmış olabileceği belirtilmiştir.
- ✓ Deneysel işlem sonrası uygulanan tutum sontest puanlarına bakıldığında, deney ve kontrol grubunun sosyal bilgiler dersine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.
- ✓ Deney grubunda kullanılan materyallere ilişkin öğrenci görüşlerine göre, öğrenciler öğrenme nesneleriyle ilk kez karşılaştıklarında merak, heyecan, korku ve şaşkınlık gibi duyguları yaşadıklarını belirtirken uygulama sonrasında ise derslerin çok eğlenceli geçtiğini, heyecanlandıklarını ve derslerin öğretici olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler derste yapılan etkinlikleri; teknoloji kullanımına ve farklı çalışmalara imkân tanınması, katılımı teşvik etmesi ve öğretici olmasından dolayı diğer derslerden farklı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bundan sonraki sosyal bilgiler derslerinin öğrenme nesneleri kullanılarak işlenmesini istediklerini de belirtmişlerdir.

Sezgin (2009) tarafından yapılan çalışmada, çoklu ortam yazılımının bilişsel yüke, öğrenme düzeylerine ve kalıcılığa etkisi incelenmiştir. Araştırma, üniversite öğrencileri ile yürütülmüş olup araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- ✓ Çoklu ortama dayalı olarak öğrenim gören deney grubunun bilgisayar sunumlarıyla öğrenim gören kontrol grubuna göre akademik başarı ortalaması daha yüksek çıkmıştır.
- ✓ Deney grubunun hatırlama düzeyi puan ortalaması ile kontrol grubunun puan ortalaması arasında anlamlı fark çıkmıştır. Çoklu ortama dayalı öğretim bilgisayar sunumuyla yapılan öğretime göre hatırlama düzeyi puanları üzerinde daha olumlu etkide bulunmuştur.
- ✓ Deney grubunun kavrama ve uygulama düzeyi puan ortalamaları kontrol grubunun kavrama ve uygulama düzeyi puan ortalamalarına göre anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır.
- ✓ İki grubun toplam kalıcılık puan ortalamaları kıyaslandığında, deney grubunun toplam kalıcılık puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür.
- ✓ Çoklu ortama dayalı öğretim ile ilgili öğrencilerden alınan görüşlere göre, öğrencilerin neredeyse tamamı bu öğrenme ortamından hoşnut olduğunu belirtmiştir.

Arkün (2007) tarafından Addie tasarım modeline göre çoklu öğrenme ortamı geliştirme süreci ve geliştirilen ortam hakkında öğrenci görüşleri üzerine bir araştırma yapılmıştır. Araştırma kapsamındaki uygulama, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılmış olup araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, çoklu ortama dayalı öğretim erişimi üzerinde olumlu etkide bulunmuştur. Öğrenci görüşleri incelendiğinde; konuların günlük hayatla ilişkili olması, işbirliğine imkân tanınması ve etkinlikleri yaparken bağımsız hareket edebilme olanağı sunmasından dolayı çoklu ortama dayalı öğretimin sevildiği belirtilmiştir.

Sezgin (2002), ikili kodlama kuramına dayalı olarak hazırlanan çoklu ortam sunumunun akademik başarıya, öğrenme düzeylerine ve kalıcılığa etkisini incelemek amacıyla ilköğretim öğrencileri ile bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, deneysel desen kullanılmış olup deney grubunun birinde animasyonlarla öğretim gerçekleştirilirken diğer deney grubunda konuyla ilgili resimlerin olduğu sunumla öğretim gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise, geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, her iki deney grubunun akademik başarı, öğrenme düzeyleri ve kalıcılık testlerinde kontrol grubuna göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre, iki deney grubunun akademik başarı ve öğrenme düzeyleri arasında, anlamlı fark çıkmazken iki hafta sonra uygulanan kalıcılık test puan ortalamaları arasında animasyona dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Daha açık bir deyişle hem görsel hem de işitsel özellikleri barındıran animasyonlara dayalı öğretimin sadece görsel öğelerin bulunduğu materyallerle yapılan öğretime göre bilgileri daha kalıcı kıldığı söylenebilir.

Altınışik (2001), sosyal bilgiler dersinde çoklu ortama dayalı öğretimin akademik başarı ve tutum üzerindeki etkisini gözlemleyebilmek amacıyla yedinci sınıf öğrencileri ile deneysel bir çalışma yürütmüştür. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desene göre yapılandırılan çalışmada, deney grubunda çoklu öğrenme ortamına dayalı öğretim gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise, geleneksel yöntem kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, çoklu ortama dayalı öğretim, geleneksel öğretime göre akademik başarıyı ve tutumu anlamlı derecede farklılaştırmamıştır.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar, genel olarak değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmaktadır:

- ✓ Çoklu ortamla öğrenmeye dayalı yapılan çalışmaların büyük bir kısmı, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerle yapılmıştır.
- ✓ Yapılan çalışmalar yöntem açısından değerlendirildiğinde, ilk sırada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan deneysel desenlerin özelde ise öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Deneysel desenlerin ardından karma yöntemler gelmektedir.

- ✓ Çoklu ortamın akademik başarı üzerindeki etkilerine ilişkin nicel sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, bazı çalışma gruplarının akademik başarısı üzerinde anlamlı fark oluşturmazken çoğu çalışma grubunun akademik başarısı üzerinde anlamlı fark oluşturulduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle çoklu ortama dayalı öğretim genel olarak akademik başarı üzerinde olumlu etkide bulunmaktadır. Akademik başarıya ilişkin nitel sonuçlar incelendiğinde, öğrenciler genel olarak çoklu ortam materyallerinin konuları öğrenmede kolaylıklar sağladığını ve akademik başarıyı artırdığını belirttikleri ortaya çıkmaktadır.
- ✓ Duyuşsal özelliklere etkisi bakımından incelendiğinde, çoklu ortama dayalı öğretimin derse yönelik tutuma etkisi üzerinde bir uzlaşımın olmadığı görülmüştür. Bazı çalışmalarda çoklu ortama dayalı öğretim gruplar arasında anlamlı farklılığa neden olurken bazı çalışmalarda ise anlamlı farklılığa neden olmamıştır. Ancak nitel sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin çoklu ortama dayalı öğretimin hoşlarına gittiği, ders kapsamında yapılan etkinlikleri sevdikleri, eğlenerek öğrendikleri ve derse katılım isteklerinin arttığı (motivasyon artışı) ortaya çıkmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, çalışma grubu, uygulama ortamı ve süreci, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin akademik başarı, motivasyon ve tutum üzerindeki etkisi ile çoklu ortama dayalı öğretime ilişkin görüşlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmasının tercih edilmesinin nedeni, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin dezavantajlarını minimum seviyeye indirmek ve farklı paradigmatik yaklaşımlar doğrultusunda araştırılan konuya ilişkin daha derin/ayrıntılı bilgilerin elde edilmesini sağlamaktır. Nitekim Yıldırım ve Şimşek (2013)'in belirttiği gibi, çevremizdeki olay ve olguların karmaşık ve çok boyutlu olması, karma yöntemli araştırmaların yapılmasının en önemli nedenlerinden birini oluşturmaktadır.

Karma yöntem yaklaşımında amaç, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının birbirinin yerine kullanılması değil aksine aynı araştırmada iki yaklaşıma yer vererek tek yöntemli araştırma yaklaşımlarının zayıf yönlerini azaltmaktır (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanılmasının araştırılan problemin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir (Creswell & Garrett, 2008: 322). Johnson ve Onwuegbuzie (2004)'ye göre, karma yöntemin bazı güçlü ve zayıf yönleri Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Karma Yöntemin Güçlü ve Zayıf Yönleri

Güçlü Yanları	Zayıf Yanları
Tek yöntem sınırlılığı olmadığı için araştırma sorularına ilişkin daha geniş ve kapsamlı cevaplar bulunabilir.	Özellikle de her iki yöntemin eş zamanlı uygulanmasını gerektiren durumlarda, yalnız bir araştırmacının hem nitel hem de nicel araştırmayı yürütmesi zor olabilir.
Araştırmacılara kuramsal bir teoriyi geliştirme ve test etme olanağı sunar.	Araştırmacılar birden fazla yöntem ve yaklaşım ile ilgili bilgi sahibi olmak ve bunların uygun bir şekilde nasıl birleştirileceğini bilmek zorundadırlar.
Bulgular ışığında, sonuçlar için daha güçlü kanıtlar sunulabilir.	Karma yöntemli araştırmaların ekonomik gideri daha fazladır.
Sayılarla anlam vermek için kelime, resim ve olaylar kullanılabilir.	Karma yöntemli araştırmalar, daha fazla zaman harcanmasını gerektirir.
Kelime, resim ve olaylara netlik kazandırmak için sayılar kullanılabilir	Uzmanlar, araştırmacıların daima tek bir yöntem (nitel veya nicel) kullanarak araştırma yapmalarını önermektedirler.
Nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanılması uygulama ve teoriye ilişkin daha kapsamlı bilgiler elde edilmesini sağlar.	
Tek yöntemin kullanıldığı çalışmalarda gözden kaçabilecek görüş ve anlayışların açığa çıkmasını sağlar.	
Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini artırmak için kullanılabilir.	

Kaynak: Johnson & Onwuegbuzie, (2004: 21)

Karma yöntem araştırma yaklaşımı ile ilgili geçmişten günümüze çeşitli tanımlar yapılmıştır. Örneğin; Greene, Caracelli & Graham (1989: 256) karma yöntemi, hem nicel (sayıları toplamak için tasarlanan) hem de nitel araştırma (sözcükleri toplamak için tasarlanan) yöntemlerinden en az birer tanesini içeren ve her iki yöntemin araştırma paradigmasına bağlı olmayan araştırma desenleri olarak tanımlamışlardır.

Johnson ve Onwuegbuzie (2004: 17) tarafından üçüncü araştırma akımı olarak nitelendirilen karma yöntem, “nitel ve nicel araştırma teknik, yöntem, yaklaşım ve görüşlerinin tek bir çalışma içerisinde birleştirildiği bir araştırma türü” şeklinde tanımlanmıştır. Başka bir tanımda ise karma yöntem, hem nicel hem de nitel verilerin toplanmasını, verilerin analiz edilmesini ve her iki yaklaşımın verilerinin bir araştırma kapsamında birleştirilmesini sağlayan bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmıştır (Creswell & Garrett, 2008; Creswell & Plano-Clark, 2007).

Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere, karma yöntemli araştırmalar, hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımlarından birer tanesini içerip bu yaklaşımlardan elde edilen verilerin araştırmanın herhangi bir bölümünde birleştirilmesini/ kaynaştırılmasını sağlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlanabilir.

Karma yöntem desenlerine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, karma desenlerle ilgili çeşitli sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir. Greene, Caracelli ve Graham (1989: 259) tarafından yapılan sınıflandırmada karma yöntemli desenler:

- 1-Başlatma,
- 2-Tamamlama,
- 3-Genişletme,
- 4-Geliştirme ve
- 5- Üçgenleme olmak üzere beş alt türe ayrılmıştır.

Eğitim araştırmalarında kullanılmak üzere Teddlie ve Tashakkori (2015) tarafından yapılan güncellenmiş sınıflandırmaya göre, karma yöntemler temelde tek aşamalı karma desen (yarı karma) ve çok aşamalı karma desenler olarak iki gruba ayrılmıştır. Tek aşamalı karma desende, tek aşamalı dönüştürücü desen yer almaktadır. Çok aşamalı karma desenlerde ise:

- 1) Eş zamanlı ya da paralel zamanlı karma desenler,
- 2) Dönüştürücü karma desenler,
- 3) Çok katmanlı karma desenler,
- 4) Sıralı karma desenler ve
- 5) Tam iç içe geçmiş karma desenler olmak beş alt tür bulunmaktadır.

Eğitim araştırmalarında kullanılan bir diğer sınıflandırma ise Creswell, Plano-Clark, Gutmann ve Hanson (2003, ss.216-217) tarafından yapılmıştır (akt. Creswell & Plano-Clark, 2014: 67). Bu sınıflandırmaya göre karma yöntemler altı desene ayrılmıştır. Bunlar:

- 1) Açımlayıcı sıralı / Sıralı açımlayıcı desenler,
- 2) Sıralı keşfedici desenler,
- 3) Sıralı dönüştürücü desenler,
- 4) Eş zamanlı üçgenleme desenler,
- 5) Eş zamanlı iç içe geçmiş desenler ve
- 6) Eş zamanlı dönüştürücü desenlerdir.

Yukarıda görüldüğü gibi karma desenler ile ilgili çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu araştırmada Creswell vd. (2003) tarafından yapılan karma yöntem sınıflandırması temele alınmış olup araştırmada “açımlayıcı sıralı” desen kullanılmıştır. Araştırmada açımlayıcı sıralı desen kullanılmasının nedeni, beklenmedik ya da sıra dışı olabilecek nicel sonuçların nitel sonuçlarla açıklanmaya çalışılmak istenmesidir (Morse, 1991). Bu desenin kullanım amaçlarından biri, genellikle nitel sonuçların önemli olarak algılanan nicel sonuçları açıklamada ve yorumlamada kullanılmasıdır (Plano-Clark & Creswell, 2008).

Nitel takip yaklaşım olarak da adlandırılan bu desenin anlaşılması güç olan sonuçların yorumlanmasına katkı sağlayabildiği belirtilmektedir. Örneğin; nitel araştırma yöntemi kullanılarak müdahale programının neden beklenildiği şekilde sonuçlar vermediğinin sebepleri öğrenilebilir veya yine nitel takip verilerle tarama araştırmalarında kurulan hipotezlerin neden kanıtlanamadığının nedenleri anlaşılabilir (Morgan, 1998).

Teddle ve Tashakkori (2015)’nin sıralı deseni ve Morgan (1998)’nin nitel takip deseniyle benzerlik gösteren açımlayıcı sıralı desen, yöntemlerin sıralı bir şekilde uygulanmasını gerektirmektedir. Açımlayıcı sıralı desenin (hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin biriyle etkileşimli bir şekilde) araştırmanın önce nicel kısmının ve ardından nitel kısmının yürütüldüğü bir karma yöntem deseni olduğu ifade edilmektedir. Bu desendeki nitel kısım araştırmanın nicel sonuçları üzerine kurulu olup araştırmacılar ikinci aşamadaki nitel sonuçların ilk aşamadaki

nicel sonuçların açıklanmasına nasıl katkıda bulunduğunu yorumlanmaya çalışılır (Creswell & Plano-Clark, 2014). Tablo 2’de açımlayıcı sıralı desenin uygulanmasına ilişkin izlenmesi gereken aşamalar verilmiştir.

Tablo 2. Açımlayıcı Sıralı Deseninin Uygulanmasına İlişkin Gerekli Aşamalar

Nicel Aşamanın Tasarlanması ve Uygulanması	
Aşama 1	✓ Nicel araştırma soruları ifade edilir nicel yaklaşım belirlenir. ✓ İzinler alınır. ✓ Nicel örneklem tanımlanır. ✓ Veri toplama araçları ile kapalı uçlu veriler toplanır. ✓ Nicel araştırma sonuçlarını cevaplamak için betimsel ve yordayıcı istatistik kullanılarak nicel veriler analiz edilir. İkinci aşama için katılımcı seçimi kolaylaşır.
Nicel Sonuçları Takip Eden Stratejiler Kullanılması	
Aşama 2	1) Hangi sonuçların açıklanacağına karar verilir. ➤ Önemli sonuçlar, ➤ Anlamlı olmayan sonuçlar, ➤ Aykırı sonuçlar ya da ➤ Grup farklılıkları 2) Bu nicel sonuçlar ➤ Nitel ve karma yöntem sorularını düzenlemek ➤ Nitel örneklem olarak seçilecek katılımcıları belirlemek ➤ Nitel veri toplama protokollerini planlamak amacı ile kullanılır.
Nitel Aşamanın Planlanması ve Uygulanması	
Aşama 3	✓ Nicel sonuçları takip eden nitel araştırma soruları ifade edilir ve nitel yaklaşım belirlenir. ✓ İzinler alınır. ✓ Nicel sonuçları açıklamaya yardımcı olacak nitel örneklem seçimi yapılır ✓ Nicel sonuçlara göre şekillenen protokollerle açık uçlu nitel veriler toplanır. ✓ Nitel araştırma sorularını ve karma yöntem araştırma sorularını cevaplayacak şekilde, tema geliştirme prosedürleri ve nitel yaklaşıma özgü prosedürler kullanılarak nitel veriler analiz edilir.
İlgili Sonuçların Yorumlanması	
Aşama 4	✓ Nicel sonuçlar yorumlanır ve özetlenir. ✓ Nitel sonuçlar özetlenir ve yorumlanır. ✓ Nicel sonuçların açıklanmasında nitel sonuçların ne ölçüde ve ne şekilde yardımcı olduğu tartışılır.

Kaynak: Creswell & Plano-Clark (2014: 92)

Desenin uygulanmasına ilişkin aşamalar kısaca açıklanacak olunursa birinci aşamada araştırmacılar, öncelikle nicel araştırma sorularını belirlerler ve araştırmanın uygulanması için gerekli izinlerin alınmasını sağlarlar. Ardından araştırmanın uygulanacağı örneklem belirlenir ve desenin nicel kısmı uygulanır. Nicel kısmın uygulanmasından elde edilen veriler üzerinde, betimsel ve yordayıcı analizler yapılarak verilerin analiz edilmesi sağlanır.

İkinci aşamada, elde edilen nicel sonuçların hangisinin veya hangilerinin açıklanacağına karar verilir. Anlamlı olmayan sonuçlar, önemli sonuçlar, aykırı sonuçlar, grup farklılıkları veya aykırı sonuçlardan biri veya birkaçı olabilir. Açıklanması istenen nicel sonuçlar belirlendikten sonra bu nicel sonuçların takibini yapacak olan nitel ve karma yöntem soruları hazırlanır. Yine bu nicel sonuçlar, nitel katılımcıların ve veri toplama protokollerinin belirlenmesi amacıyla kullanılır. Bu aşama tamamlandıktan sonra nicel sonuçları takip edecek stratejiler belirlenmiş olur.

Üçüncü aşamada, desenin nitel kısmı uygulanır. Nitel araştırma soruları belirlenerek nitel aşamada kullanılacak yöntem tespit edilir. Gerekli izinler alındıktan sonra nicel sonuçların açıklanmasını sağlayacak olan amaçlı nitel çalışma grubu belirlenir ve araştırmanın uygulaması yapılır. Elde edilen veriler üzerinde, nitel ve karma yöntem sorularının cevaplanmasını sağlayacak analizler yapılır.

Dördüncü ve son aşamada ise, her iki yöntemden elde edilen sonuçlar yorumlanıp özetlenir. Ardından nitel sonuçların nicel sonuçları nasıl açıkladığı tartışılır.

Daha önce de ifade edildiği gibi bu desen nicel ve nitel olmak üzere iki yaklaşıma ait verilerin toplanmasını, analiz edilmesini ve yorumlanmasını içermektedir. Aşağıda araştırmanın nicel ve nitel boyutunun uygulanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda, bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisinin test edilebileceği nicel yaklaşıma uygun olarak deneysel bir uygulama tasarlanıp araştırmanın nicel boyutu için gerekli olan verilerin toplanması sağlanmıştır.

Doğal veya yapay bir ortamda değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin incelendiği ve elde edilen sonuçların karşılaştırıldığı araştırmalar deneysel araştırmalar olarak nitelendirilir (Ekiz, 2013). Araştırmacılar tarafından sıkça kullanılan deneysel yöntemler değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisinin belirlenebildiği en iyi yöntemlerdir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Deneysel çalışmalarda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin nasıl olacağını gözlemlemek amaçlanmaktadır (Christensen, Jhonson & Turner, 2015; Sönmez ve Alacapınar, 2013).

Özellikle bağımsız değişkenlerin manipüle edilebilmesinden dolayı diğer araştırma türlerinden ayrılan deneysel çalışmaların, diğer yöntemler içerisinde eşsiz olmasını sağlayan iki özelliğinin olduğu vurgulanır. Bunlardan ilki bir değişkenin diğer bir değişken veya değişkenler üzerindeki etkisinin incelenebileceği tek yol olmasıdır. İkincisi ise uygun bir şekilde kullanıldığında, hipotezler arasındaki neden-sonuç ilişkisinin test edildiği en geçerli ve güvenilir olmasıdır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

Deneysel desenler örneklemin seçkisiz (yansız) atanıp atanmamasına göre üç gruba ayrılmaktadır: 1- Zayıf deneysel desenler, 2- Gerçek deneysel desenler ve 3- Yarı deneysel desenler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Seçkisiz atama (yansızlık, tesadüfîlik, randomness), “belli bir örneklem büyüklüğüne ulaşmada, evrendeki her ünitenin (bireyin, nesnenin, parçanın) örneklem’e girebilme olasılığının belli, bağımsız ve eşit olması durumu” şeklinde tanımlanmaktadır (Karasar, 2013: 112).

Zayıf deneysel desenlerde araştırmanın iç geçerliğini tehdit edebilecek etmenlerin denetimi söz konusu değildir. Bundan dolayı elde edilen sonuçlar, test edilen bağımsız değişkenin etkisi dışında başka değişkenlerin etkisi ile de yorumlanabilir. Zayıf deneysel desenlerin kullanıldığı araştırmalarda bağımsız değişkenin sonuçlar üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi güçtür (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Seçkisiz atamanın yapılmadığı zayıf deneysel desenlere tek gruplu öntest-sontest desen, statik grup karşılaştırmalı desen ve statik grup öntest-sontest desenler örnek olarak gösterilebilir (Büyüköztürk vd., 2013).

Seçkisiz (yansız) atamanın yapıldığı gerçek deneme modelleri (Sönmez ve Alacapınar, 2013), bilimsel değeri en yüksek olan deneme türleridir (Karasar, 2013). Gerçek deneme modellerinde örneklem seçkisiz olarak oluşturulur ve araştırmalarda en az iki veya ikiden fazla grup kullanılır. Gerçek deneysel çalışmalarda, sonuçların birbiriyle kıyaslanabilmesi için biri deney diğeri de kontrol grubu olmak üzere en az iki grup yer alır. Gerçek deneme modellerine öntest-sontest kontrol gruplu model, sontest kontrol gruplu model ve Solomon dörtlü grup modeli örnek verilebilir (Karasar, 2013).

Yarı deneysel desenlerde ise gerçek deneme modellerinde olduğu gibi örneklem seçkisiz atamayla değil (Büyüköztürk vd., 2013), amaçlı olarak belirlenir (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Araştırmacılar, gerçek deneysel desen çalışma koşullarını sağlayamadıkları durumlarda “olabilenin en iyisi” olarak yarı deneysel desenlerden faydalanabilirler (Karasar, 2013).

Çoklu ortama dayalı öğretimin akademik başarı, motivasyon ve tutum üzerindeki etkisinin incelenebilmesi amacıyla yarı deneysel desen türlerinden biri olan “öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen” kullanılmıştır. Örneklem girecek olan bireylerin seçkisiz olarak gruplara dağılımı sağlanamadığından dolayı bu desen kullanılmıştır. Seçkisiz atama yapılmasının mümkün olmadığı durumlarda alternatif olarak kullanılacak olan bu desende, mevcut gruplar bazı değişkenler açısından eşleştirilir. Eşleştirilen gruplardan biri deney, diğeri de kontrol grubuna seçkisiz olarak atanır (Büyüköztürk vd., 2013). Öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desenin simgesel ifadesi Tablo 3’ teki gibidir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012: 275).

Tablo 3. Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen

Grup	Eşleştirme	Öntest	İşlem	Sontest
Deney Grubu	M*	O ₁	$\bar{X}$	O ₃
Kontrol Grubu	M	O ₂	---	O ₄

M: Grupların bazı değişkenler açısından eşleştirildiğini ifade eder.

Tablo 3’te görüldüğü gibi, bu desende biri deney ve biri kontrol olmak üzere gruplara seçkisiz olarak atanmış iki grup yer almaktadır. Hem deney hem de kontrol grubuna deneysel işlem öncesi öntest (O₁ ve O₂) uygulanmaktadır. Ardından

bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla deneysel işlem gerçekleştirilir. Deneysel işlem gerçekleştirildikten sonra araştırmanın sontestleri (O₃ ve O₄) uygulanır.

Aralarında neden-sonuç ilişkisinin incelendiği araştırma değişkenlerinin öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel desene uyarlanmış simgesel biçimi Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Araştırma Değişkenlerinin Eşleştirilmiş Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desene Uyarlanmış Biçimi

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
Deney Grubu	➤ Bölgemizi Tanıyalım Ünitesi Başarı Testi	Çoklu Ortama Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretimi	➤ Bölgemizi Tanıyalım Ünitesi Başarı Testi
	➤ Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği		➤ Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği
	➤ Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği		➤ Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği
Kontrol Grubu	➤ Bölgemizi Tanıyalım Ünitesi Başarı Testi	Mevcut Öğretim (Geleneksel Yöntem)	➤ Bölgemizi Tanıyalım Ünitesi Başarı Testi
	➤ Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği		➤ Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği
	➤ Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği		➤ Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

Tablo 4’te görüldüğü gibi, hem deney hem de kontrol grubuna deneysel işlem öncesinde “Bölgemizi Tanıyalım Ünitesi Başarı Testi, Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği ve Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” öntest olarak uygulanmıştır. Ardından deney grubunda dersler “çoklu ortama dayalı öğretim” ile işlenirken kontrol grubunda ise “mevcut öğretim” ile işlenmiştir. Bağımsız

değişkenin etkisinin gözlemlenebilmesi için her iki gruba da öntestte kullanılan ölçme araçları sontest olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda “durum çalışması” deseni kullanılmıştır. Bu desen, “sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi” şeklinde tanımlanmaktadır. Diğer araştırma desenlerine benzer bir şekilde durum çalışmasında da anlam ve arayış içinde olunur (Merriam, 2013: 39-40). Araştırmada ele alınan durum öğrencilerin çoklu ortam deneyimleridir. Nicel boyuta ilişkin verilerin toplanıp analiz edilmesinin ardından araştırmanın nitel safhası yapılandırılıp uygulamaya konulmuştur. Bunun için öncelikle hangi nicel sonuçların nitel takibinin yapılp detaylandırılacağına karar verilmiştir. Araştırmacı akademik başarı, motivasyon ve tutuma ilişkin beklenmedik sonuçların nitel takibinin yapılp detaylandırılmasına karar vermiştir. Başka bir ifade ile araştırmada test edilen ve kabul edilmeyen hipotezlerin nitel takibi yapılmak istenmiştir. Bunlara ek olarak öğrencilerin akademik başarı, motivasyon ve derse yönelik tutumlarının daha da yükseltilebilmesi için yapılması gerekenler konusunda görüşler de alınmak istenmiştir. Belirtilen nicel sonuçların nitel takibinin yapılabilmesi ve uygulamaların iyileştirilebilmesi için gerekli olan nitel veriler, açık uçlu anket formu kullanılarak toplanmıştır.

2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Açımlayıcı sıralı desene göre tasarlanıp uygulanan bu çalışmada, sıralı bir şekilde nicel ve nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak iki gruba çalışma yürütülmüştür. Aşağıda öncelikle nicel yaklaşıma uygun olarak belirlenen evren ve örneklem ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Daha sonra nitel çalışmanın yürütülebilmesi için de bu çalışma grubundan seçilen katılımcılar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini, Afyonkarahisar’ da yer alan bir ortaokulun beşinci sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine ise, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde beşinci sınıfta öğrenim gören iki sınıf oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini okul idaresinin kısıtlamasından dolayı seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden bir olan “uygun

örnekleme” tekniği kullanılarak oluşturulmuştur. Uygun örneklemede, çalışma grubu araştırmacının yakın çevresinden bilindik ya da ulaşılabilir olan yerlerden seçilir (Aziz, 2013). Bu örnekleme tekniği, araştırmada yer alacak gruplara daha kolay ulaşmayı (Ekiz, 2013) ve zaman kaybını önlemeyi sağlar (Büyüköztürk vd., 2013).

Piaget’nin bilişsel gelişim kuramına göre, 7-11 yaş arasındaki çocuklar somut işlemler döneminde, 11 yaş ve daha üstündekiler ise soyut işlemler döneminde yer almaktadır (Senemoğlu, 2013: 41). Buna göre somut işlemler döneminde iken ilkokulda öğrenim gören öğrenciler ortaokula başladıkları yıllarda somut işlemler döneminin sonunda veya soyut işlemler döneminin henüz başındadırlar. Çoklu ortama dayalı öğretimin özellikle de bu gelişim dönemindeki çocukların bilgiyi daha kolay somutlaştırıp anlamalarına ve derse yönelik tutum ile motivasyona olumlu katkı sağlayacağı düşünüldüğünden ortaokul beşinci sınıf öğrencileriyle çalışılmak istenmiştir.

Çalışma için seçilen deney ve kontrol grubunun sınıf mevcutları 48’er öğrenciden oluşmaktadır. Ancak devamsızlık ve sınıf değişikliklerinden dolayı öntestler 5/A sınıfında 46, 5/E sınıfında ise 42 öğrenciye uygulanabilmektedir. Çalışma gruplarının demografik bilgilerine ilişkin yapılan frekans ve yüzde analizi sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Çalışma Gruplarının Demografik Bilgilerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Cinsiyet \ Gruplar	5/A Sınıfı		5/E Sınıfı	
	f	%	f	%
Kız	17	40	21	50
Erkek	29	60	21	50
Toplam	46	100	42	100

Tablo 5’te görüldüğü gibi, 5/A sınıfında öntest uygulamasının yapılabildiği öğrencilerin 17 (% 40)’si kız, 29 (% 60)’u erkektir. 5/E sınıfında ise uygulama yapılabilen kız ve erkek öğrenci sayısı 21 olup birbirine eşittir. Tablodaki uygulama yapılabilen toplam öğrenci sayılarına bakıldığında 5/A sınıfında 46; 5/E sınıfında ise 42 öğrenci olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Çalışma Gruplarının Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine göre Dağılımları

EĞİTİM DURUMU	5/A Sınıfı			5/E Sınıfı	
	<i>f</i> / %	Anne	Baba	Anne	Baba
Okuma-Yazma Bilmeyenler	<i>f</i>	0	0	0	0
	%	0	0	0	0
İlkokul	<i>f</i>	4	6	11	1
	%	11	17.1	32.4	3
Ortaokul	<i>f</i>	12	5	5	5
	%	32.4	14.3	15	15
Lise	<i>f</i>	9	8	8	13
	%	24.3	22.9	24	38.2
Üniversite	<i>f</i>	12	16	10	15
	%	32.4	46	29.4	44.1

Tablo 6’da 5/A ve 5/E sınıfı öğrencilerinin anne ve baba eğitim durumlarına ilişkin frekans analizi sonuçları verilmiştir. Tabloda verilen bilgilere göre, hem 5/A hem de 5/E sınıfı öğrencilerinde anne ve babası okur-yazar olmayan herhangi bir öğrenci bulunmamaktadır. Gruplarda yer alan öğrencilerin anne ve babaları, en az ilkokul mezunudur.

Aynı tabloya bakıldığında, eğitim düzeyi açısından hem 5/A hem de 5/E sınıfı öğrencilerinin anne ve babalarının çoğunlukla üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Tablodaki veriler ortaokul ve lise mezunları açısından incelendiğinde, üniversite eğitim düzeyinden sonra anne ve baba eğitim düzeylerinin lise ve ortaokulda yığılma gösterdiği söylenebilir.

5/A ve 5/E sınıfının deney ve kontrol grubuna atamaları öntestlerden elde edilen verilerin analizi yapıldıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Grupların “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesi başarı testi, sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği ve derse ilişkin tutum ölçeği öntest puanları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Grupların Akademik Başarı, Motivasyon ve Tutum Öntest Puanlarına ilişkin t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Akademik Başarı Puanları	5/A	46	15.26	5.43	86	.53	.60
	5/E	42	15.88	5.46			
Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Puanları	5/A	46	87.41	15.73	86	-.33	.741
	5/E	42	88.45	13.49			
Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Puanları	5/A	46	100.76	21.08	86	-.13	.898
	5/E	42	101.29	16.74			

Tablo 7’deki veriler incelendiğinde, 5/A sınıfı öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamasının 15.26; 5/E sınıfı öğrencilerinin ise 15.88 olduğu görülmektedir. Akademik başarı puan ortalamasının “p” değerine bakıldığında, iki grup arasında akademik başarı açısından anlamlı farkın olmadığı görülmektedir, [$t_{(86)} = .53$, $p>0.05$]. Motivasyon puan ortalamaları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu için sırasıyla 87.41 ve 88.45 olduğu ve gruplar arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir, [$t_{(86)} = -.33$, $p>0.05$]. Benzer şekilde deney ve kontrol grubunun tutum puan ortalamaları (sırasıyla 100.76 ve 101.29) arasında da anlamlı fark çıkmamıştır, [$t_{(86)} = -.13$, $p>0.05$].

Akademik başarı testi ile motivasyon ve tutum ölçeği öntest puanları açısından 5/A ve 5/E sınıfları arasında anlamlı farkın olmadığı diğer bir deyişle belirtilen değişkenler açısından grupların birbirine denk olduğu anlaşılmıştır. Analizlerin ardından “yansız atama” ile 5/A sınıfı deney grubu, 5/E sınıfı da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Yansız atamada amaç örneklem oluşturmak değil, bazı özellikler açısından denk olan deney ve kontrol gruplarını oluşturmaktır (Christensen, Jhonson & Turner, 2015). Eşleştirmenin seçkisiz atamanın yerine geçemeyeceği ve eşleştirmenin grupların birbirlerine denkliğini garanti edemeyeceği akıldan çıkarılmamalıdır (Büyüköztürk vd., 2013).

Araştırmanın ikinci ve nitel olan aşamasında, önemli olduğu düşünülen nicel sonuçların nitel takibinin yapılabilmesi amacıyla nitel çalışma grubu oluşturulmuştur. Çoklu ortama dayalı öğretimin etkilerinin incelenebilmesi amaçlandığından sadece deney grubunda yer alan öğrenciler nitel çalışma grubuna alınmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, çoklu ortama dayalı öğretime ilişkin farklı (olumlu-olumsuz) görüşlere sahip öğrencilerin görüşlerinin ve uygulamaya dönük önerilerinin alınabilmesi amacıyla kullanılmıştır. Bu teknikte amaç, genelleme yapmak değil, araştırılan konunun farklı boyutlarının görülebilmesini sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3. UYGULAMA ORTAMININ ÖZELLİKLERİ

Bu başlık altında uygulamanın yürütüldüğü okula ve sınıflara ilişkin çeşitli bilgilere yer verilmiştir.

3.1. UYGULAMA OKULUNUN ÖZELLİKLERİ

Araştırma, Afyonkarahisar'ın Merkez ilçesinde bulunan bir ortaokulda yürütülmüştür. Araştırmanın yürütüldüğü bina eski olup geçici bir süreliğine eğitim ve öğretim için tahsis edilmiştir. Bina üç kattan oluşmaktadır. Okulun bir kantini, bir yemekhanesi ve bir de öğretmenler odası vardır. Okul, jeotermalle ısıtılmaktadır. Okulun interneti sorunsuz bir şekilde çalışmakta olup sınıflarda etkileşimli tahtalar yer almaktadır.

Öğrenci sayısı fazla olduğu için sınıfların çok kalabalık olduğu gözlemlenmiştir. Beşinci sınıftan toplam beş şube olup sınıflar ortalama 48 kişiden oluşmaktadır. Beşinci sınıf öğrencilerinin toplam mevcudu yaklaşık 250'dir. Beşinci sınıf öğrencilerinin derslerine sadece bir sosyal bilgiler öğretmeni girmektedir. Okulda bir müdür ve iki müdür yardımcısı bulunmaktadır. Okulda görev yapan öğretmen sayısı, yaklaşık 29'dur.

Okula kayıt yaptıran öğrencilerin bir kısmı okulun yakın çevresinde ikamet ederken bir kısmı ise uzak çevrede ikamet etmektedir. Uzaktan gelen öğrenciler, genellikle ulaşımı servis aracılığıyla sağlarken bir kısım öğrenci ise veliler tarafından şahsi araçlarla getirilip götürülmektedir.

3.2. UYGULAMA SINIFI VE ÖĞRENCİLERİN ÖZELLİKLERİ

Araştırma, ortaokul beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmada yer alan deney ve kontrol grubunun sınıf mevcudu 48'dir. Araştırmaya ilk aşamada 88 öğrenci katılırken son aşamada ise denek kaybından dolayı (sınıf değişikliği, okul değişikliği vb. sebepler) toplam 81 öğrenci katılmıştır. Ancak her iki grupta da öğrenci sayısı daima 47 veya 48 olmaya devam etmiştir.

Uygulama sınıfına ilişkin yapılan gözlemler sonucunda her iki sınıfta birer etkileşimli tahta, öğretmen masası ve sandalyesi ile dört grup hâlinde sıralanmış öğrenci masaları olduğu görülmüştür. Deney grubunun sınıfı kontrol grubuna göre daha küçük olup sıralar arasındaki mesafeler dardı. Bundan dolayı deney grubu sınıfında sıralar arasında dolaşmak çok güçtü ve bundan dolayı sınıf yönetimini sağlamada zorluklarla karşılaşılıyordu.

Deney grubunda uygulamaların yürütülebilmesi için gerekli olan İnternet mevcut olup bağlantı problemi yaşanmamaktaydı. Ayrıca etkileşimli tahta problemsiz bir şekilde çalışmaktaydı. Uygulama sırasında deney grubunda etkileşimli tahtada yaşanacak olası problemlere karşı yedek bir sınıf hazır bulunmaktaydı.

Okul müdürü ile yapılan görüşmede, okula kayıt yaptıran öğrencilerin genelde ilkokulu iyi puanlarla bitirdikleri ve velilerin büyük bir kısmının gelir durumunun yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca velilerin eğitim düzeyinin yüksek olduğu ve çoğunun da bilinçli olduğu ifade edilmiştir. Bundan dolayı çoğu zaman veliyi ikna etmenin öğrenciyi ikna etmekten daha zor olduğu belirtilmiştir (25.11.2016).

Okula kayıt yaptıran öğrencilerin başarı profilleri ile ilgili yapılan görüşmede, iki öğretmen, okula kayıt yaptıran öğrencilerin başarı profilinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Okula kayıt yaptıran öğrencilerin başarılarının yüksek olduğu diğer öğretmenler tarafından da belirtilmiştir. Okul müdürü ve öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilen ortak sonuca göre, okula kayıt yaptıran öğrencilerin genelde başarılı kişilerden oluştuğu söylenebilir.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin öğretmenler ve idari personel ile yapılan görüşmelerde, bu okulda öğrenim gören öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilmiştir (09.12.2016 ile 15.12.2016 tarihleri arasında). Bir öğretmenin konuya ilişkin görüşleri, doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir:

“Genel olarak sosyo-ekonomik düzeyleri yüksektir. Ancak aralarında oldukça düşük gelire sahip birkaç öğrenci (her sınıfta) vardır.”

Okul-aile işbirliği hakkında yapılan görüşmelerde okul ile aileler arasında sıkı bir işbirliğinin olduğu belirtilmiştir (09.12.2016 ile 15.12.2016 tarihleri arasında). Bir öğretmenden doğrudan alıntılanan ifadeler, aşağıdaki gibidir:

“(Okul-aile işbirliği) Oldukça yüksektir. Yeni okul yaptırılmasında, okulun eksikliklerinin giderilmesinde okul yönetimine yardımları büyüktür.”

Yetkililerle yapılan görüşmelerde, sınıflar oluşturulurken akademik başarı açısından her sınıfın birbirine benzer olmasına dikkat edildiği belirtilmiştir. Okula kayıt yaptıran öğrenciler önce akademik başarı puanlarına göre sıralamaya konup ardından dengeli bir şekilde şubelere dağılımları yapıldığı yine ilgili kişiler tarafından belirtilmiştir. Öntest verileri üzerinde yapılan analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı, motivasyon ve tutum puanları açısından aralarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi deneysel çalışmalardaki grup eşleştirmeleri, grupların birbirine denk olduğunu garanti etmez (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırmacının bu durumun farkında olması, elde edilen sonuçların daha sağlıklı tartışılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Deneysel işlem sürecinde öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, hem deney grubunun hem de kontrol grubunun akademik başarılarının birbirine benzer olduğu ifade edilmiştir. Sadece bir öğretmen kontrol grubunda bazı öğrencilerin başarısının tavan yaptığını ve zor soruları kolayca çözebildiklerini ifade etmiştir. Öğretmenler her iki sınıfın derse yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Deney grubunda derse yönelik tutumla ilgili sosyal bilgiler öğretmeni tarafından gözlemlenen bir farklılık doğrudan alıntı şeklinde aşağıda belirtilmiştir:

“Her iki sınıfımızda derse yönelik ilgi ve tutum genel olarak iyidir. Ancak sadece 5-A sınıfımızdaki (deney grubu) bazı öğrencilerimizin gelmiş oldukları çevre dolayısıyla sıkıntıları vardır. Bunun haricinde her iki sınıfta sosyal dersine ilgili öğrenci sayımız oldukça fazladır.” (09.12.2016 ile 15.12.2016 tarihleri arasında).

Çeşitli bilgi kaynaklarından alınan görüşler ve araştırmacının gözlemlerinden hareketle hem deney grubunun hem de kontrol grubunun genellikle ilkokulu iyi bir başarı ile bitirmiş ve derslere yönelik tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir.

4. KONU ALANI VE ÜNİTE

Araştırmanın uygulanacağı sınıf düzeyine (5. sınıf) karar verildikten sonra bu sınıf düzeyine ait sosyal bilgiler ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda (danışmanla birlikte), “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesinin öğretilmesi gereken kavramlar açısından çeşitlilik gösterdiği ve somutlaştırılabilir kavramalar açısından zengin olduğu kararına varılmıştır. Bu gerekçeler, “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesinin çalışma konusu olarak seçilmesinde etkili olmuştur.

Araştırmanın uygulaması 2016 yılında gerçekleştirildiği için bu yılda yürürlükte olan 2007 sosyal bilgiler dersi öğretim programı dikkate alınarak öğretim gerçekleştirilmiştir. Bu programa göre oluşturulan ders kitaplarında “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesi “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” adlı öğrenme alanı içerisinde yer alıp altı kazanımdan oluşmaktadır (MEB 2014a, 2014c). Güncel gelişmeler ışığında 2017 yılında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda değişikliğe gidilmiştir. Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programına bakıldığında, bir önceki programa benzer şekilde bireysel farklılığa önem verdiği, öğrenci merkezli yaklaşımı benimsediği, ölçme ve değerlendirmede sürecinde birbirinden farklı materyallerin kullanılması gerektiği önerilmektedir. Sarmal bir yaklaşımla hazırlanan programda sosyal bilgiler dersinin disiplinler arası bir ders olduğu tekrar edilmiştir. Bu dersin öğretiminde “sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler” ve “yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler” yaklaşımına önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018). Önceki Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları’ndan farklı olarak 2017 yılı

programında bazı değişiklikler yapıldığı belirtilmiştir. Bu değişikliklerden biri öğrenme alanları ile ilgilidir. Önceki programda sınıf düzeyine göre yedi ile sekiz arasında değişen öğrenme alanı yer alırken yeni programda tüm sınıf düzeyleri için yedi tane öğrenme alanı yer almaktadır. Bir diğer önemli değişiklik ise kazanımlarda yaşanmıştır. Kazanım sayısı önceki programa göre yaklaşık %22 oranında azaltılmıştır (Tay, 2017).

2017 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde 2007 programında yer alan “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesinin ismi belirtilmeden bu üniteye ait kazanımların “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” adlı öğrenme alanı içerisinde yer aldığı görülmüştür. Yenilenen programda öğrenme alanına ilişkin kazanım sayısı altıdan beşe düşürülmüştür. Kazanımlar programda şöyle belirtilmiştir:

5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.

5.3.1. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.

5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.

5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.

5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar (MEB, 2018: 17-18).

Yukarıda belirtildiği gibi araştırmanın uygulama tarihinde yürürlükte olan program 2007 yılına ait olup öğretme-öğrenme içeriği bu programdan hareketle oluşturulmuştur. Aşağıdaki tabloda bölgemizi tanıyalım ünitesinin konu başlıkları ve kazanımları yer almaktadır. Tablo 8 incelendiğinde, her bir konuya ilişkin birer kazanımın yer aldığı görülmektedir.

Tablo 8. Bölgemizi Tanıyalım Ünitesinin Konu Başlıkları ve Kazanımları

Konu Başlığı	Kazanımlar
Haritanın Dili	5.3.1. Türkiye'nin kabartma haritası üzerinde, yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanır.
İklim ve İnsan Faaliyetleri	5.3.2. Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.
Yaşanacak Yerler	5.3.3. Yaşadığı bölgedeki insanların yoğun olarak yaşadıkları yerlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir.
Doğa ve İnsan	5.3.4. Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir.
Ülkemizde Doğal Afetler	5.3.5. Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.
Nerede Yanlış Yaptık	5.3.6. Yaşadığı bölgede doğal afetlerin zararlarını artıran insan faaliyetlerini fark eder.

Kaynak: MEB (2014a, 2014c)

5. DENEY VE KONTROL GRUPLARINDA KULLANILAN ÖĞRETİM MATERYALLERİ

Araştırmada, çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin akademik başarı, motivasyon ve derse ilişkin tutum üzerindeki etkisinin ölçülmesi istenmiştir. Çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için hem işitsel hem de görsel unsurları barındıran materyaller kullanılmıştır. Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan materyaller bölgemizi tanıyalım ünitesinin konu içerikleri ve öğrencilerin gelişim düzeyleri temele alınarak seçilmiştir. Deney grubunda, çoklu ortama dayalı olarak geliştirilen materyalleri içeren ders planları hazırlanıp uygulanmıştır. Gruplar arasındaki farkın gözlenebilmesi için ise kontrol grubunda bu materyallerin kullanımına yer verilmemiştir. Kontrol grubunda kullanılan materyaller, kitaplar ve çalışma yapraklarından oluşmaktadır.

5.1. DENEY GRUBUNDA KULLANILAN ÖĞRETİM MATERYALLERİ

Araştırmanın yürütüleceği sınıf düzeyi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programının akışına uygun olarak işlenecek ünitenin belirlenmesinin ardından ünitenin kazanımlarına uygun olarak çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler ders planlarının hazırlanmasına başlanmıştır. Bu aşamada öncelikle MEB tarafından ortaokullarda okutulması kabul edilen sosyal bilgiler ders kitapları ve kılavuz kitaplar incelenerek bölgemizi tanıyalım ünitesinin kazanımları ve konu içerikleri belirlenmiştir. Ardından kazanımlara ve konu içeriklerine uygun materyallerin araştırılmasına başlanmıştır. Deneysel işlem sürecinde kullanılacak öğretim materyallerinin tespit edilmesi sırasında, yerli ve yabancı literatür taranmıştır. Çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin planlanmasında İnternet ortamındaki çeşitli siteler, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve özellikle de MEB müfredatına uygun bir şekilde hazırlanmış MEB Vitamin ile Morpa Kampüs çevrimiçi (online) eğitim platformlarında yer alan görsel ve işitsel materyallerden (canlandırma, video, harita, fotoğraf, resimleme) faydalanılmıştır.

Vitamin, MEB “müfredatına uygun olarak geliştirilmiş ve İnternet üzerinden kullanılan bir eğitim destek hizmetidir.” (URL: 4). Bir eğitim ve bilgi teknolojileri şirketi olan SEBİT (URL: 5), 1988 yılında TÜBİTAK bünyesinde kurulan çoklu ortam laboratuvarında, MEB Vitamin’in geliştirme çalışmalarına başlamıştır. SEBİT tarafından hazırlanan ilköğretim ürününe Türk Telekom aracılığıyla kamu okullarında görev yapan öğretmenler her yerden; yine kamu okullarında 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler ise sadece okullarındayken ücretsiz olarak ulaşabilmektedirler (URL: 4).

MEB Vitamin, ilköğretim ve lise olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İlköğretim düzeyi için hazırlanan Vitamin 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıfları kapsamakta olup eğitim-öğretim sürecinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin işini kolaylaştırmak amacıyla geliştirilmiştir. Vitamin İlköğretimde yer alan etkinlikler, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ilkelerine uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Bu eğitim platformunda, MEB öğretim programlarının kazanımları doğrultusunda ilköğretim derslerine ait 3000’den fazla etkinlik (materyal) yer almaktadır. Vitamin eğitim içeriğinde yer alan üç boyutlu canlandırmalar, etkileşimli konu anlatımları, eğitici

oyunlar ve alıştırmalar öğretim programının akışına uygun bir şekilde hazırlanmıştır. İnternet tabanlı bu eğitim içeriğinde uzmanlar tarafından “*bireysel farklılıklar ve değişik öğrenme düzeyleri*” dikkate alınarak hazırlanan çoklu ortama dayalı öğrenme materyalleri yer almaktadır (URL: 4).

EBA web sitesinden ders içerikleri incelendiğinde, ilköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar için ve din kültürü, müzik, teknoloji ve tasarım, görsel sanatlar ve Almanca derslerine ilişkin konu içerik hazırlama çalışmalarının devam ettiği görülmektedir (URL: 6). Kullanıcılar, mevcut olan EBA ders içeriklerine ulaşabilmek için EBA web sitesi üzerinden kendilerine ait kullanıcı adı ve şifre ile giriş yapabilirler.

Pek çok özellik açısından Vitamin’e benzerlik gösteren Morpa Kampüs’te MEB müfredatına uygun bir şekilde hazırlanmış videolar, belgeseller, üç boyutlu canlandırmalar, konu anlatımları, deneyler ve çalışma yaprakları yer almaktadır (URL: 7). MEB müfredatına birebir uyumlu olarak hazırlanan Morpa Kampüs, 1982 yılından beri yayıncılık yapan Morpa Kültür Yayınları tarafından hazırlanmıştır. Morpa Kampüs’te yer alan materyaller; grafik tasarımcılarının, pedagogların, öğretmenlerin, uzmanların ve editörlerin yer aldığı 50 kişilik bir ekip tarafından oluşturulmuştur (URL: 8). Bu online eğitim platformunda yer alan içerikler, eğitim ve öğretim faaliyetlerini desteklemek amacıyla ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur (URL: 7).

Literatür taraması kapsamında elde edilen görsel ve işitsel materyallerin bazıları dijital ortamda kayıt altına alınarak bazıları ise ders saatinde online olarak öğretme-öğrenme sürecinde kullanıma sunulmuştur. Çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan görsel ve işitsel tüm materyaller (üç boyutlu canlandırmalar, video, harita, fotoğraf ve resimlemeler) günlük ders planlarında (Ek-6, 7, 8, 9, 10, 11) yer almakta olup *ders planlarının ilgili bölümünde bu materyallerin alındığı kaynaklar* belirtilmiştir.

5.2. KONTROL GRUBUNDA KULLANILAN ÖĞRETİM MATERYALLERİ

Kontrol grubunda uygulamaya başlamadan önce sosyal bilgiler öğretmeni ve kontrol grubu öğrencileri ile mevcut ders işleme düzeni hakkında görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda, rutin ders işleme düzeninin geleneksel

yaklaşımına dayalı olduğu anlaşılmıştır. Araştırmacı çoklu ortama dayalı öğretimin etkilerini gözlemleyip karşılaştırmalar yapabilmek için kontrol grubunda geleneksel öğretim yaklaşımlarını uygulamaya devam etmiştir. Sınıfta uygulanan geleneksel yaklaşımda, ağırlıklı olarak sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanılmıştır. Bu strateji kapsamında anlatım, tartışma, soru-cevap ile analogi (benzetim) yöntem ve teknikleri kullanılmıştır.

Kontrol grubunda, sosyal bilgiler dersi öğretim programı doğrultusunda ders kitabı, kılavuz kitabı ve çalışma yapraklarından faydalanılmıştır. Araştırmanın iç geçerliğine zarar gelmemesi için deney grubunda kullanılan çalışma yapraklarının aynısı (Ek-12, 13) kontrol grubunda da kullanılmıştır. Ayrıca deney grubunda anlatılan tüm konu içerikleri ve kavramlar kontrol grubunda da anlatılmıştır.

6. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma için gerekli olan veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Bölgemizi Tanıyalım Ünitesi Başarı Testi”, “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği”, “Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği” ve “Öğrenci Görüşme Formu” kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda başlıklar hâlinde verilmiştir.

6.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Kişisel bilgi formu araştırmaya katılan öğrencilerin yaş, cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyi gibi demografik bilgilerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanıp kullanılmıştır.

6.2. BÖLGEMİZİ TANIYALIM ÜNİTESİ BAŞARI TESTİ

Derslerde kullanılan testlerin, konu veya ünitelerdeki eksiklikleri belirlemek veya öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek gibi iki amacı vardır. Bunlardan ilki öğrencilerin konu ile ilgili eksikliklerini belirlemeye yönelik “öğrenmelerin izlenmesini” sağlarken ikincisi ise, öğrencilerin konu ile ilgili “erişilerini” belirlemeyi sağlar (Özçelik, 2010). Bu çalışmada, öğrencilerin başarılarını (erişi) belirlemeyi amaçlayan bir test geliştirilmek istenmiştir.

6.2.1. Testin Amacı

Çalışma kapsamında öğrencilerin başarılarının tespit edilmesi amacıyla bir başarı testi geliştirme ihtiyacı hissedilmiştir. Bu nedenle deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrasında başarılarının belirlenebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının içeriği göz önünde bulundurularak “Bölgemizi Tanıyalım Ünitesi Başarı Testi” geliştirilmiştir.

6.2.2. Testin Kapsamı

Bölgemizi tanıyalım ünitesine ilişkin geliştirilen ölçme aracının kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için ünitenin kazanımları incelenmiş ve ünitenin konuları dikkatlice okunarak her bir davranışı yansıtacak en az birer soruya yer verilmiştir. Önemli görülen bazı öğrenme ürünlerinden iki veya daha fazla soruya yer verilmiştir.

Tablo 9. Bölgemizi Tanıyalım Ünitesi Kazanımlarının Bilişsel Düzeyleri

Kazanımlar	Bilişsel Basamakları					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Sentez
1 Türkiye'nin kabartma haritası üzerinde, yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanıır	x	x				
2 Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.		x				
3 Yaşadığı bölgedeki insanların yoğun olarak yaşadıkları yerlerle coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.		x		x		
4 Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir.		x				
5 Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.		x		x		
6 Yaşadığı bölgede doğal afetlerin zararlarını artıran insan faaliyetlerini fark eder.		x				

Kaynak: MEB (2014c)

Tablo 9’da bölgemizi tanıyalım ünitesinin kazanımları ve bunların bilişsel düzeyleri yer almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi bölgemizi tanıyalım ünitesinde altı kazanım yer almakta olup bu kazanımların bilişsel düzeyleri hatırlama ile analiz etme basamakları arasında değişmektedir.

Tablo 10. Bölgemizi Tanıyalım Ünitesi Belirtke Tablosu

Konular	Bilişsel Basamaklar				
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Toplam
1 Haritanın Dili	14	2	3		19
2 İklim ve İnsan Faaliyetleri	3	4	1	2	10
3 Yaşanacak Yerler	2	3		2	8
4 Doğa ve İnsan		8		2	10
5 Ülkemizde Afetler	8	2			10
6 Nerede Yanlış Yaptık		4		2	6
TOPLAM	27	23	4	6	63

Kaynak: MEB (2014a)

Tablo 10’da bölgemizi tanıyalım ünitesinin konuları yer almaktadır. Tabloda ayrıca ön uygulamada başarı testinde yer alan maddelerin sayısı ve bunların ait oldukları bilişsel düzeyler yer almaktadır. Başarı testinde yer alan soruların bilişsel düzeyleri ünitenin kazanım düzeyleriyle genel olarak paralellik göstermektedir. Ancak farklı öğrenme düzeyine sahip olan öğrencileri ortaya çıkarabilmek amacıyla kazanımların bilişsel düzeyinden farklı düzeylerde yer alan sorulara da yer verilmiştir.

6.2.3. Madde Havuzunun Oluşturulması

Başarı testi geliştirilmeden önce beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları ve çevrimiçi (online) test yaprakları incelenmiş olup ilk etapta araştırmacının hazırlamış olduğu sorularla birlikte yaklaşık 204 soruluk bir soru bankası oluşturulmuştur (URL: 6; MEB, 2014a,

2014b, 2014c; MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü [ÖDSGM], 2016; URL: 9 ; Özensoy ve Aynacı, 2016a, 2016b, 2016c; URL: 10; URL: 11). Daha sonra oluşturulan bu soru bankası araştırmacı tarafından tekrar incelendikten sonra soru sayısı 73'e indirilerek madde havuzu oluşturulmuştur. Elde edilen bu madde havuzu dört uzmana incelettirilmiştir. Uzmanlar tarafından bilimsel içerik, dil ve anlatım ile öğrencilerin seviyesine uygunluk açısından yapılan değerlendirmeler sonucunda beş maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Geriye kalan 69 madde, biri 34 diğeri 35 maddeden oluşan iki forma ayrılmıştır.

6.2.4. Başarı Testinin Pilot Uygulaması

Uygulama yapılmadan önce formların son hâli üç sosyal bilgiler öğretmenine incelettirilmiştir. İnceleme sonucunda testlerde yer alan soruların ünitadaki konuların kapsam geçerliğine uygun olduğuna karar verilmiştir. Yine aynı öğretmenler tarafından bazı öğrencilerin okuma hızlarının düşük olabileceğinden dolayı soru sayısının azaltılıp iki form hâlinde uygulanması gerektiği belirtilmiştir. Son olarak başarı testinden aynı davranışı ölçmeyi amaçlayan ve ikiden fazla örneği bulunan altı madde daha çıkarılmıştır. Sonuç olarak biri 30, diğeri 33 maddeden oluşan iki form oluşturulmuştur.

Elde edilen formlar, sosyo-ekonomik düzeyi birbirinden farklılık gösteren üç ortaokulun beşinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Her iki form toplam 185 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen verilerin analiz edilebilmesi için veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Formları uygun bir şekilde doldurmadığı tespit edilen 17 öğrencinin verileri, değerlendirmeye alınmamıştır.

6.2.5. Veri Analizi

Araştırmada 168 beşinci sınıf öğrencisinden elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Veri analizine iki formda yer alan 63 madde ile başlanmıştır. Yapılan madde analizinde maddelerin güçlük düzeyleri, ayırt edicilik ve madde toplam korelasyon katsayıları dikkate alınarak hangi maddelerin testte yer alıp almayacağına karar verilmiştir.

Madde geçerliğini incelemenin iç ölçütlerinden biri, alt ve üst grupların puan ortalamalarının kıyaslanması yöntemidir (Can, 2013; Erkuş, 2014). Maddelerin ayırt edicilik ve güçlük düzeylerinin belirlenebilmesi için öncelikle öğrencilerin kâğıtları puanlanmıştır. Puanlamada öğrencilerin sorulara verdikleri doğru cevap için 1, yanlış cevap için 0 verilmiştir. Daha sonra öğrencilerin doğru cevapları sayılarak toplam puanları belirlenmiştir. Toplam puan elde edildikten sonra bu kâğıtlar, büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Daha sonra alt ve üst grupların oluşturulabilmesi için ilk %27 ve son %27'lik dilimlerde yer alan öğrencilerin kâğıtları seçilerek maddelerin güçlük ve ayırt edicilik katsayıları hesaplanmıştır.

Madde ayırt edicilik katsayısı .30 altında olan tüm maddelerin testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu ölçüte göre ilk formda yer alan 15, 28 ve 33 nolu maddeler; ikinci formda ise 1, 2, 4, 11, 20, 23, 28 ve 29 nolu maddeler testten elenmiştir. Testteki maddelerin güçlükleri ve ayırt edicilikleri arasındaki farkın alt %27 ve üst %27'lik gruplar için anlamlı olup olmadığını tespit etmek için t testi yapılmıştır. Testte yer alan tüm maddelerin *t* değerlerinin .05 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, testte toplam 52 madde kalmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, konu içeriği, öğrencilerin gelişim düzeyleri ve okulun bulunduğu konum dikkate alınarak bölgemizi tanıyalım ünitesi ile ilgili geliştirilecek bir başarı testinde 30-35 arasında maddenin yer alması gerektiği ifade edilmiştir. Bu nedenle testten, kapsam geçerliğine zarar vermeden aynı davranışı ölçmeyi amaçlayan bazı maddeler elenerek madde sayısı 33'e düşürülmüştür.

Tablo 11'de bölgemizi tanıyalım ünitesine ilişkin geliştirilen başarı testindeki maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarına, madde güçlük, madde ayırt edicilik ve t testi değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 11. Başarı Testi Maddelerine İlişkin Yapılan Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Taslak No	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği	p
1	ç1	,686	,67	,64	,000
2	ç3	,680	,44	,71	,000
3	ç4	,536	,60	,53	,000
4	ç6	,387	,71	,35	,000
5	ç8	,458	,60	,49	,000
6	ç9	,608	,67	,62	,000
7	ç10	,667	,59	,64	,000
8	ç11	,626	,56	,67	,000
9	ç12	,780	,59	,78	,000
10	ç13	,337	,40	,31	,002
11	ç14	,630	,48	,64	,000
12	ç16	,717	,68	,64	,000
13	ç17	,546	,77	,47	,000
14	ç18	,705	,59	,71	,000
15	ç19	,539	,74	,51	,000
16	ç20	,679	,66	,69	,000
17	ç21	,532	,60	,53	,000
18	ç22	,431	,31	,44	,000
19	ç23	,606	,62	,58	,000
20	ç25	,430	,63	,38	,000
21	ç27	,489	,73	,49	,000
22	ç31	,635	,72	,56	,000
23	ç32	,685	,58	,67	,000
24	ç3*	,435	,41	,42	,000
25	ç8*	,423	,81	,33	,000
26	ç10*	,413	,43	,42	,000
27	b12*	,580	,46	,56	,000
28	b13*	,508	,67	,49	,000
29	b14*	,775	,48	,73	,000
30	b16*	,785	,54	,78	,000
31	b17*	,568	,52	,51	,000
32	b18*	,743	,51	,67	,000
33	b19*	,695	,57	,68	,000

*İkinci uygulamadan kalan maddeler (ç: çoktan seçmeli sorular, b: boşluk doldurma)

Tablo 11’de verilen bilgilere göre, başarı testinde yer alan 4, 10 ve 25’inci maddelerin madde ayırt edicilik değeri .30-.40 arasındadır. Geriye kalan 30 maddenin ayırt edicilik değerleri .42-.78 arasında değişmektedir. Özçelik (2010)’e göre ayırt edicilik değeri; 0.20’nin altında olan maddeler testte kullanılmamalı, 0.20-0.30 arasında ayırt edicilik değere sahip olan maddeler testte kullanılabilir, 0.30-0.40 değere sahip olan maddelerin ayırt ediciliği iyi ve son olarak 0.40 ve bunun üstü değere sahip olan maddelerin ayırt edicilik gücü ise çok iyi olarak değerlendirilir. Bu kriterler dikkate alındığında testteki maddelerin 30’u çok iyi derecede, 3’ü ise iyi derecede ayırt edicilik gücüne sahiptir.

Testte yer alacak maddelerin ayırt edicilik değerlerinin belirlenmesinde kullanılan bir diğer iç ölçüt ise, madde-toplam korelasyon değerleridir (Erkuş, 2014). Testte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyon değerleri incelendiğinde, 4’üncü ve 10’uncu maddenin madde-toplam korelasyon değerinin sırasıyla 0.34 ve 0.39 olduğu geriye kalan 31 maddenin madde-toplam korelasyon değerlerinin ise 0.41-0.79 arasında değiştiği görülmektedir. Büyüköztürk (2012)’e göre madde-toplam korelasyon değerleri; 0.20’nin altında olan maddelerin teste alınmaması, 0.20-0.30 arasında korelasyon değerine sahip maddelerin zorunlu görülmesi halinde teste alınabileceği ifade edilmiştir. Madde-toplam korelasyon değerleri 0.30 ve daha üstü olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği belirtilmiştir. Bu kriterler göz önüne alındığında, başarı testinde yer alan tüm maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir. Diğer bir deyişle, başarı testinde yer alan maddeler ölçülmek istenen özelliğe sahip olan öğrencilerle olmayan öğrencileri iyi derecede birbirinden ayırt etmektedir.

Aynı tabloda başarı testi maddelerinin güçlük düzeylerine bakıldığında, güçlük katsayı değerlerinin 0.31-0.77 arasında değiştiği görülmektedir. Madde güçlük indeksi, 0.0 ile 1.0 arasında değer almakta olup madde güçlük indeksi sıfıra doğru yaklaştıkça sorunun zorlaştığı, bire doğru yaklaştıkça sorunun kolaylaştığı şeklinde yorumlanır (Erkuş, 2014). Tabloda maddelere ilişkin verilen güçlük indeksleri incelendiğinde, testte yer alan maddelerin birbirinden farklı zorluk derecelerine sahip olduğu görülmektedir. Testteki maddelerin genel ortalama güçlük indeksi ($r = \bar{x} / \text{soru sayısı}$) 0.57’dir (Özçelik, 2010). Bu sonuca dayanarak, başarı testinin yaklaşık olarak orta düzeyde zorluk derecesine sahip olduğu söylenebilir.

Başarı testinin KR-21 güvenirlik katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır. Kuder-Richardson (KR-20) güvenirlik katsayısı ise 0.95 olup Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısına eşdeğerdir. Ölçeği oluşturan maddelere verilen tepkiler iki seçenekli (doğru-yanlış vb.) ise, KR-20 güvenirlik katsayısı ile Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı birbirine eşit olur (DeVellis, 2014). Güvenirliği hesaplamada kullanılan teknik ne olursa olsun elde edilen sonucun 0 ile 1 arasında yer alacağı ifade edilir. Elde edilen güvenirlik katsayısının 0'a yakın olması güvenirliğin düşük olduğunu 1'e yakın olması ise testin güvenirliğinin yüksek olduğunu gösterir (Özçelik, 2010). Alfa güvenirlik katsayılarının değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlere göre:

- ✓ 0.00-0.40 arası ölçek güvenilir değil,
- ✓ 0.40-0.60 arası ölçek düşük güvenirlikte,
- ✓ 0.60-0.80 arası ölçek oldukça güvenilir düzeyde,
- ✓ 0.80-1.00 arasında ise ölçek yüksek derecede güvenilir olarak nitelendirilir (Özdamar,1999: 522; akt. Tavşancıl, 2010: 29).

Bu ölçütler göz önünde bulundurulduğunda, başarı testi için hesaplanan güvenirlik katsayısına dayanarak, başarı testinin yüksek derecede güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Tekindal (2009) iyi bir bilişsel ölçme aracının alfa test güvenirlik katsayısının 0.80 ile 0.90 arasında rapor edildiğini ifade etmiştir. Yine bu ölçüte göre, başarı testinin iyi derecede güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

6.3. SOSYAL BİLGİLER DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının ölçülebilmesi amacıyla Demir ve Akengin (2010) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Ordu, Muş, Diyarbakır ve İstanbul illerinde yer alan bazı ortaokulların 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya her ilden eşit sayıda öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmada toplam 640 öğrenci yer almakta olup bunların 320'si erkek diğer 320'si ise kızdır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısı altıncı sınıfta diğer yarısı da yedinci sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerden elde edilen veriler üzerinde, hem açıklayıcı faktör analizi hem de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Araştırmacılar tarafından yapılan faktör analizi sonucuna göre, Kaiser Meyer Olkin değeri 0.906; Bartlett testi değeri ise 0.001 düzeyinde anlamlı olarak tespit edilmiştir. Analizlere 72 madde ile başlanmıştır. Faktör yük değeri 0.50 altında olan 46 madde ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak 11'i olumlu, 15'i olumsuz olmak üzere toplam 26 maddelik bir ölçek elde edilmiştir.

Elde edilen ölçek, dört faktörlü bir yapıya sahip olup bu dört faktör toplam varyansın %61.56'sını açıklamaktadır. Ölçeğin birinci alt faktörüne ait öz değer 10.507, ikinci faktöre ait öz değer ise 1.845'tir. Birinci faktörün öz değeri ikinci faktörün öz değerinden çok yüksek olduğu için ölçeğin genel olarak tek faktörlü olarak da kullanılabileceği ifade edilmiştir (Demir ve Akengin, 2010).

Ölçeğin birinci faktörü “öğrenme isteği” dir. Bu alt faktörde toplam yedi madde yer almaktadır. Bu alt boyutta yer alan maddeler, öğrencilerin sosyal bilgiler dersini öğrenme isteklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.57-0.74 arasında değişmektedir. Bu faktöre ait iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alfa), 0.90'dır. Ölçeğin ikinci faktörü “sosyal bilgiler dersinden hoşlanma” olup sekiz maddeden oluşmaktadır. Bu alt faktörde yer alan maddeler, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinden hoşlanıp hoşlanmadıklarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu alt boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.55-0.71 arasında değişmektedir. Sosyal bilgiler dersinden hoşlanma faktörüne ait iç tutarlık katsayısı 0.84'tür. Öğretmenden kaynaklanan tutumlar, ölçeğin üçüncü faktörünü oluşturmaktadır. Bu faktörde toplam altı madde yer almakta olup maddelerin faktör yük değerleri 0.55-0.81 arasında değişmektedir. Bu alt boyutta yer alan maddeler, öğretmenden dolayı derse karşı olumlu veya olumsuz tutumun ölçülmesini amaçlar. Bu alt boyuta ait iç tutarlık katsayısı 0.76'dır. Ölçeğin dördüncü ve son alt faktörü sosyal bilgiler sevgisidir. Sosyal bilgiler sevgisi alt boyutu, toplam beş maddeden oluşmaktadır. Bu alt faktörde yer alan maddeler sosyal bilgiler dersinin sevilip sevilmediğini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu alt faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.51-0.74 arasında değişmektedir. Sosyal bilgiler sevgisi alt faktörüne ait iç tutarlık katsayısı 0.72'dir (Demir ve Akengin, 2010).

Ölçeğin toplam Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.93'tür. Spearman Brown iç tutarlılık katsayısının 0.93 ve Guttman iç tutarlılık katsayısının ise 0.93 olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ve geneline ilişkin tespit edilen iç tutarlık katsayıları, ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğuna ve ölçekte yer alan tüm maddelerin ayırt edici özelliğe sahip olduğuna işaret etmektedir (Demir ve Akengin, 2010).

Araştırmacılar, açımlayıcı faktör analizinden sonra doğrulayıcı faktör analizi yapmışlardır. Yapılan analizler sonucunda; RMSEA 0.028, SRMR.082, GFI 0.80, AGFI 0.76, NFI 0.93, CFI 0.99 ve RFI 0.92 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu uyum değerlerinin kabul edilebilir değerler arasında yer aldığı belirtilmiştir (Demir ve Akengin, 2010).

5'li Likert tipinde geliştirilen ölçek, 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelere verilen tepkiler: "1:Hiç Katılmıyorum" ile "5:Tamamen Katılıyorum" dereceleri arasında değişmektedir. Ölçekteki olumsuz maddeler, tersten puanlanmaktadır (Demir ve Akengin, 2010). Yükselen puanlar, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu gösterir.

Ölçeğin yapı geçerliğini doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda; $\chi^2/sd = 2.033$, GFI = 0.84, AGFI = 0.81, CFI = 0.98, NNFI = 0.98, RMSEA= 0.056 ve SRMR = 0.070 olarak elde edilmiş olup, yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde edilmiştir. Elde edilen uyum değerlerinden GFI ve AGFI değerleri dışındaki değerlerin kabul edilebilir uyum gösterdiği belirlenmiştir. Veri seti normal dağılım göstermediği için bu beklenen bir durum olup, GFI ve AGFI yerine CFI ve NNFI değerlerinin incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca elde edilen değerler, ölçeğin orijinali ile uyumlu olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında, Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği kullanılmadan önce uzman onayı doğrultusunda ölçeğin 14. maddesinin (Tarihi hikâyeleri dinlemek bana zevk verir.) çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu madde kapsam geçerliğine uygun düşmediği için çıkarılmıştır. Çünkü deneysel işlem süresince işlenen bölgemizi tanıyalım ünitesinin konu içeriğinde tarih konuları yer almadığı için bu maddenin ölçekte yer almasının gereksiz olduğu düşünülmüştür. Ölçek üzerinde

yapılan bu değişiklikten sonra ölçeğin güvenilirlik analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, ölçeğin toplam Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının 0.91 olduğu ortaya çıkmıştır. Tekindal (2009: 62)’a göre; 0.60 ve 0.65 arzu edilmez, 0.65 ile 0.70 arası minimum düzeyde kabul edilir, 0.70 ile 0.80 arası oldukça iyi, 0.80 ve 0.90 arası çok iyi, 0.90 ile 1.00 arası ise harika düzeyde güvenilir bir ölçek olarak kabul edilir. Bu kriterlere göre, sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinin ($\alpha = 0.91$) harika düzeyde güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

6.4. SOSYAL BİLGİLER DERSİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı motivasyon düzeylerinin ölçülmesi amacıyla Kan (2012) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında, ilk olarak araştırma konusu ile ilgili çalışmalar taranmıştır. Alan yazın taramasından sonra 28’i olumlu, 29’u olumsuz toplam 57 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan sorular farklı disiplinlerde yer alan uzmanlara inceletirildikten sonra ölçeğin pilot uygulamaya hazır hâle getirilmesi sağlanmıştır.

Ölçeğin pilot uygulaması, Elazığ il merkezinde yer alan 14 ilköğretim okulunun altıncı sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. 705 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde, yapı geçerliğinin belirlenmesi için faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, Kaiser Meyer Olkin değeri 0.893; Bartlett testi değeri ise 5.261 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin faktör yük yapısının belirlenmesinde alt kesme noktası .45 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, faktör yük değerleri .46 ile .74 arasında değişen 23 maddelik taslak bir ölçek elde edilmiştir. Ölçek, üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu üç faktör toplam varyansın % 41.1’ini açıklamaktadır. Ölçekten elde edilen verilerin toplam puan üzerinden değerlendirilebildiği görülmüş ve bu çalışmada da toplam puan üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir (Kan, 2012).

Üç faktörden oluşan ölçeğin birinci faktöründe yer alan maddelerin faktör yük değerleri .46 ile .70 arasında değişmektedir. Bu faktör, sosyal bilgiler dersi ile ilgili içsel motivasyonu ölçen maddelerden oluştuğu için “içsel motivasyon olarak adlandırılmıştır. İçsel motivasyon alt faktöründe, dokuz madde yer almaktadır. Bu faktöre ait Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .80’dir. Ölçeğin ikinci faktörü

“önemseme” olup sekiz maddeden oluşmaktadır. Önemseme alt boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerleri .49 ile .74 arasında değişmektedir. Önemseme alt faktörüne ait iç tutarlık katsayısı .83’tür. Ölçeğin üçüncü alt faktörü ise “dışsal motivasyon” dur. Dışsal motivasyon alt boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerleri .49 ile .71 arasında değişmektedir. Bu faktörde, toplam altı madde vardır. Alt faktörün iç tutarlık katsayısı .75’tir. Ölçeğin toplamına ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ise .79’dur. 23 maddeden oluşan ölçek, 5’li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan maddelere verilen tepkiler: “5=Tamamen katılıyorum”, “4=katılıyorum”, “3=kısmen katılıyorum”, “2=katılmıyorum” ve “1=hiç katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir (Kan, 2012).

Ölçeğin yapı geçerliğini doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonucunda; $\chi^2/sd = 1.47$, GFI = 0.80, AGFI = 0.75, CFI = 0.96, NNFI = 0.96, RMSEA= 0.059 ve SRMR = 0.11 olarak tespit edilmiş olup, yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde edilmiştir. Elde edilen bu uyum değerleri, kabul edilebilir değerler arasındadır.

Ölçeğin güvenirlik analizleri, araştırmacı tarafından tekrar yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, 15. ve 21. maddelerin (korelasyon değerleri sırasıyla .095 ve .087) madde toplam korelasyon değerleri düşük olduğu için ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Madde-toplam korelasyon katsayısının .200 ve altında olmasının, maddenin ayırt edicilik açısından yetersiz olduğunu gösterdiği ve ölçekten çıkarılması gerektiği belirtilmiştir (Ebel, 1965; akt. Erkuş, 2014: 144).

Sonuç olarak uygulamaya 21 maddeden oluşan bir ölçme aracıyla devam edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ve toplamına ilişkin hesaplanan yeni Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları şu şekildedir: İçsel motivasyon için iç tutarlık katsayısı .87, önemseme alt boyutu için .85 ve dışsal motivasyon alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .73’ tür. Ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlık katsayısı ise .89’dur. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı değerine göre, ölçme aracının yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir (Özdamar, 1999: 522; akt. Tavşancıl, 2010: 29).

6.5. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Öğrencilerin çoklu ortama dayalı öğretime ilişkin görüşlerinin alınabilmesi amacıyla açık uçlu anket görüşmesi yapılmıştır. Açık uçlu anket görüşmesinin içerik ve yöntem bakımından yapılandırılmış görüşmeden çok da farklı olmadığı ifade edilir. Bu veri toplama tekniğinde bir dizi standart soru seti olup bireyler bunlara istedikleri tarzda ve öznellikte cevap verme konusunda serbest oldukları belirtilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Açık uçlu anket formunun hazırlanabilmesi için öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Araştırma konusuna benzerlik gösteren bazı çalışmaların görüşme soruları incelenmiştir (Akbulut, 2013; Arkün, 2007; Baysan, 2015; Daşdemir, 2012; Gürer, 2013; Kan, 2012; Kunduz, 2013; İbili, 2013; Yazar, 2010). Ardından araştırmacı kendi formunu hazırlamak için soru yazımına başlayarak madde havuzu oluşturmuştur. Ancak nicel araştırma sonuçlanmadığı için bu havuzdan hangi soruların kullanılacağı belirlenmemiştir. Nicel araştırmanın sonuçlarının belli olmasının ardından takibi yapılacak olan sonuçlarla ilgili “madde havuzundan” soru seçimine gidilmiştir. Madde havuzundan kullanılacak soruların seçilmesinden sonra formun pilot uygulaması yapılmıştır. Soruların dil ve anlam bakımından öğrencilerin bilişsel düzeyine uygun olup olmadığını tespit edebilmek için pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda formda yer alan sorular üzerinde gerekli birkaç düzeltme yapılmıştır. Formda başarı, motivasyon ve tutumla ilgili öğrenci görüşlerini ortaya çıkaran sorular yer almaktadır. Ayrıca daha etkili ve verimli bir sosyal bilgiler dersi için öğrencilerin önerilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan sorular da yer almaktadır. Formda, toplam on bir açık uçlu soru yer almaktadır.

Form ikisi Eğitim Bilimleri, biri Bilgisayar ve Öğretimi Teknolojileri Eğitimi biri de Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü’nde görevli toplam dört uzmana incelettirilmiştir. Uzmanlarla yapılan görüşmeler doğrultusunda, sorular üzerinde bazı değişiklikler yapıldıktan sonra form, uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin etkilerine ilişkin görüşleri ortaya çıkarmayı amaçlayan bu form deney grubunda yer alan 40 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmaya katılım gönüllü esasına dayanmaktadır. Uygulamanın ardından elde edilen veriler, dijital ortamda (kelime işlemci programında) yazıya aktarılıp analiz edilmiştir.

7. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu başlık altında; pilot uygulamaya, deney ve kontrol gruplarında uygulanan öğretim sürecine ve araştırmacının rolüne ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

7.1. PİLOT UYGULAMA

Çoklu ortam materyallerinin kullanımını içeren günlük ders planları hazırlandıktan sonra bu planlar farklı disiplinlerde görev yapan uzmanların (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Eğitim Bilimleri, Sosyal Bilgiler Eğitimi'nden birer kişi) görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra asıl uygulamadan önce araştırmanın pilot uygulaması yapılmıştır.

Çoklu ortama dayalı öğretimin uygulanması esnasında karşılaşılabilecek problemlerin tespit edilebilmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılabilmesi amacıyla 16.11.2016 tarihinde pilot uygulamaya başlanmıştır. Pilot uygulama, deney ve kontrol gurubuyla aynı okulda bulunan ve bunlardan farklı bir şubede öğrenim gören öğrencilerle yapılmıştır. (Pilot uygulama ile asıl uygulama arasında bir haftalık zaman farkı vardı.). Böylece pilot uygulamada tespit edilen aksaklıkların, esas uygulamadan önce düzeltilmesi sağlanabilmiştir. Pilot uygulama sonrasında, uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri de alınmıştır.

Hem öğrenci görüşleri hem de araştırmacının gözlemleri sonucunda, ders kapsamında kullanılan bir haritanın çok fazla ayrıntı içermesinden dolayı daha sade bir harita ile değiştirilmesine karar verilmiştir. Bunun dışında öğretim materyallerinden kaynaklı herhangi bir problemle karşılaşılmamıştır. Yine pilot uygulama sonuçlarına dayanarak, derste sorulan bazı soruların çok genel veya zor olmasından dolayı daha da sadeleştirilmesi veya kolaylaştırılması sağlanmıştır.

Uygulamaya ilişkin öğrencilerden elde edilen görüşlere göre, genel olarak öğrencilerin pilot uygulamada kullanılan materyallerden memnun kaldıkları, derslerin eğlenceli geçtiği ve konuların kolay anlaşılabilirdiği ortak görüş olarak ifade edilmiştir.

7.2. ASIL UYGULAMA

Pilot uygulama sonucunda, çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminde kullanılacak materyaller ve ders planları üzerinde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra deney ve kontrol grubuyla asıl uygulamaya başlanmıştır.

7.2.1. Deney Grubundaki Öğretme-Öğrenme Süreci

Asıl uygulama esnasında deney grubunda izlenen işlem süreci, aşağıdaki gibidir:

- ✓ Öntest uygulamasına başlamadan önce yapılacak çalışma hakkında okul idaresine bilgi verilmiş ve öntest uygulaması için izin istenmiştir.
- ✓ Gerekli izinler alındıktan sonra öntestlerin uygulaması yapılmıştır.
- ✓ Öğrencilere öntest uygulamasının amacı açıklandıktan sonra Kişisel Bilgi Formu, Bölgemizi Tanıyalım Ünitesi Başarı Testi, Sosyal Bilgiler Dersi Güdülenme Ölçeği ve Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğini doldurmaları sağlanmıştır. Öntest uygulaması üç gün sürmüştür.
- ✓ Öntestlerden elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılıp analizleri yapılmıştır.
- ✓ Öğrencilerin ölçme araçlarındaki soruları hatırlayabilme ihtimalinden dolayı deneysel işlem öntest uygulamasından yaklaşık bir ay sonra başlamıştır.
- ✓ Ders işlemeye başlanmadan önce öğrencilere araştırmanın amacı hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Ardından öğrencilerle tanışılmıştır.
- ✓ Öğrencilerle tanışıldıktan sonra araştırmanın amacı daha detaylı açıklanıp uygulama süreci anlatılmıştır.
- ✓ Öğrencilere çoklu ortama dayalı öğrenme hakkında bilgi verilmiş ve altı hafta boyunca bölgemizi tanıyalım ünitesinin bu etkinliklere dayalı bir şekilde işleneceği belirtilmiştir.
- ✓ Altı haftalık deneysel çalışma süresince, deney grubunda haftalara göre işlenen konular ve derslerde kullanılan materyaller ile ilgili bilgiler Tablo 12’de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesi için altı haftalık bir zaman dilimi ayrıldığı görülmektedir. Altı haftalık süre zarfında ise toplam on beş ders saati ayrılmıştır.

Tablo 12. Deney Grubunda Yürütülen Çalışmaya Ait İşlem Tablosu

Haftalar	Konular	Materyaller/Etkinlikler	Süre
Birinci Hafta	Haritanın Dili	Canlandırma 1 (animasyon): Kabartma Haritası Canlandırma 2: Yeryüzü Şekillerini Tanıyalım Canlandırma 3: Yeryüzü Şekilleri Harita 1: Türkiye Siyasi Haritası Harita 2: Türkiye Fiziki Haritası Harita 3: Ege Bölgesi Fiziki Haritası Madeni Para	40+40+40 Dakika
İkinci Hafta	İklim ve İnsan Faaliyetleri	Canlandırma 1: Hava Olaylarının Günlük Yaşamımıza Etkisi Canlandırma 2: Türkiye’de Görülen İklimler Canlandırma 3: Karasal İklim Canlandırma 4: Akdeniz İklimi Canlandırma 5: Karadeniz İklimi Resimleme 1: Hava Olayları	40+40+40 Dakika
Üçüncü Hafta	Yaşanacak Yerler	Canlandırma 1: Nüfus Yoğunluğunu Etkileyen Faktörler Canlandırma 2: Bölgelerdeki Nüfus Yoğunluğu Etkileşimli Harita 1: Türkiye Nüfus Yoğunluğu Haritası Fotoğraf 1: İstanbul ili Fotoğraf 2: Şırnak ili Harita 1: Ege Bölgesi Fiziki Haritası	40+40 Dakika
Dördüncü Hafta	Doğa ve İnsan	Canlandırma 1: Doğal Kaynaklar ve İnsan Canlandırma 2: Doğal Çevrenin Korunmasının Önemi Canlandırma: Doğal Çevreyi Nasıl Koruruz? Fotoğraf 1: İstanbul Manzarası Fotoğraf 2: Trabzon Manzarası	40+40 Dakika

Beşinci Hafta	Ülkemizde -ki Doğal Afetler	Canlandırma 1: Ülkemizdeki Afetler	40+40+40 Dakika
		Canlandırma 2: Deprem	
		Canlandırma 3: Sel	
		Canlandırma 4: Heyelan	
		Canlandırma 5: Çığ	
		Canlandırma 6: Erozyon	
		Canlandırma 7: Orman Yangını	
		Harita 1: Türkiye Deprem Haritası	
		Resimleme 1: Duvar Seddi	
		Altıncı Hafta	
Canlandırma 2: Afetlerin Oluşumunda İnsan Etkileri			
Canlandırma 3: Depreme Karşı Alınabilecek Önlemler			
Canlandırma 4: Deprem Sırasında Nelere Dikkat Edilmeli			

- ✓ Altı haftalık işlem süreci içerisinde öğrencilere iki adet çalışma yaprağı dağıtılmıştır.
- ✓ Bölgemizi tanıyalım ünitesi konularının bitiminin ardından son test uygulamalarına geçilmiştir.
- ✓ Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda son testler aynı hafta içerisinde uygulanmıştır.
- ✓ Son testten elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak gerekli analizlerin yapılması sağlanmıştır.
- ✓ Analizler sonucunda, nitel takibi yapılacak nicel sonuçlara karar verilmiştir.
- ✓ Nitel takibinin yapılacağı sonuçların daha da detaylandırılıp açıklanabilmesi ve ileriye dönük araştırmalara öneriler sunulabilmesi için açık uçlu anket formu hazırlanmıştır.
- ✓ Uzman görüşüne sunulan formun pilot uygulamasından sonra gerekli düzeltmelerin yapılması sağlanmıştır. Ardından formun asıl uygulaması gerçekleştirilmiştir.

7.2.2. Kontrol Grubundaki Öğretme-Öğrenme Süreci

Aşağıda, araştırma süresince kontrol grubunda izlenen öğretme-öğrenme sürecine ilişkin aşamalarla ilgili bilgiler verilmiştir.

- ✓ Öntest uygulaması yapılmadan önce ilgili kişilerden uygulama için izin alınmış ve kararlaştırılan tarihlerde öntest uygulaması yapılmıştır.
- ✓ Öntest uygulamasına başlamadan önce öğrencilere öntest uygulamasının amacı ile ilgili bilgi verilmiştir.
- ✓ 19.10.2016 ile 21.10.2016 tarihleri arasında kontrol grubunda, Kişisel Bilgi Formu, Bölgemizi Tanıyalım Ünitesi Başarı Testi, Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği ve Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği uygulanmıştır.
- ✓ Öntest uygulamasından elde edilen verilerin analizi yapılmıştır.
- ✓ Öntest uygulamasından yaklaşık bir ay sonra deney grubuyla aynı haftada ders işlenmeye başlanmıştır. İlk ders saatinde öğrencilerle tanışılmıştır.
- ✓ Tanışma bittikten sonra öğrencilere deney grubunun varlığından bahsetmeksizin altı hafta boyunca bölgemizi tanıyalım ünitesinin beraber işleneceği söylenmiştir.
- ✓ Ardından sosyal bilgiler dersi öğretim programı doğrultusunda, sosyal bilgiler ders kitabı ve kılavuz kitabından faydalanılarak geleneksel ders işleme düzeni devam ettirilmiştir. Daha önce belirtildiği gibi ders işleme düzeniyle ilgili öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Buna göre dersler; kitaplarla ağırlıklı olarak sunuş yoluyla öğretim, anlatım, soru-cevap, tartışma, okuma ve not aldırma (dikte etme) gibi geleneksel olarak tabir edilen öğretme-öğrenme etkinlikleri kullanılarak işlenmektedir. Ayrıca, ünite kapsamındaki bazı konularla ilgili çalışma yaprakları dağıtıldığı ifade edilmiştir. Kontrol grubundaki bu düzen araştırmacı tarafından da aynen takip edilip uygulanmıştır. Araştırmacı daha öncesinde öğrencilere konularla ilgili tarama testi dağıtıldığına şahit olmuştur. Araştırmanın iç ve dış geçerliğine zarar verebileceği düşüncesi ile deney ve kontrol gruplarına konu tarama testleri dağıtılmamıştır. Çünkü tarama testlerinde yer alan sorular, başarı testinde yer alan sorulara kopya teşkil edebilir.

- ✓ Deney grubunda ele alınan tüm konular, kontrol grubunda da işlenmiştir.
- ✓ Deney grubunda öğrencilere dağıtılan iki adet çalışma yaprağı, kontrol grubunda yer alan öğrencilere de dağıtılmıştır.
- ✓ Kontrol grubunda konu anlatımı bittikten sonra son test uygulamasına geçilmiştir.
- ✓ Son test uygulaması, deney grubuyla aynı hafta içerisinde yapılmıştır.
- ✓ Son test uygulamasından ardından verilerin analizine başlanmıştır.

8. ARAŞTIRMACININ ROLÜ

Bu çalışmada, araştırmacı temelde iki görevi üstlenmiştir: Birincisi bizzat araştırmacının kendisi deneysel işlemin uygulayıcısı görevini yürütmüştür. Araştırmacı, altı hafta boyunca programın akışına uygun olarak işlenecek çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretimini planlamıştır. Planların akışına uygun olarak ders saatlerinde bir öğretmen gibi dersi işlemiştir. İkincisi ise, deneysel işlemin etkilerinin gözlemlenebilmesi için bilgi kaynaklarından (öğrencilerden) nicel ve nitel verileri toplayıp analiz etmiştir. Ayrıca zaman zaman veliler, öğrenciler, okul ortamı ve okulun işleyişi ile ilgili bilgilerin toplanabilmesi için idari personel ve öğretmenlerle yapılan “sohbet tarzı görüşmeler” in yazıya aktarılmasını sağlayarak veri toplama görevini de üstlenmiştir. Genellikle alan araştırmalarında kullanılan sohbet tarzı görüşme tekniğinde, sorular konuşmanın doğal akışı içinde kendiliğinden gelişir ve sohbet edilen kişi kendisiyle görüşme yapıldığının bile farkında olmayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

9. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın bu bölümünde, uygulama sonucunda elde edilen nicel ve nitel veriler üzerinde yapılan analizler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

9.1. NİCEL VERİ ANALİZİ

Araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler, dijital ortama aktarılarak analiz edilmiştir. Başarı testi, motivasyon ve tutum ölçeklerinden elde edilen veriler üzerinde öncelikle normallik testleri yapılmıştır.

Merkezi eğilim ölçüleri ile normalliğin kontrolü aritmetik ortalama, ortanca ve modun aldığı değerler üzerinden yapılır. Normal bir dağılımda ortalama, ortanca ve mod değerleri birbirlerine eşit olur (Büyüköztürk, 2012; Can, 2013). Fakat uygulamalarda bu duruma rastlamak oldukça güçtür. Bundan dolayı ortalama, ortanca ve mod değerinin birbirlerine yakınlığından hareketle verilerin normal olup olmadığına karar verilir. Bu üç değer birbirine yaklaşması verilerin normal dağılımdan aşırı sapmadığının göstergesi olarak kabul edilir (Büyüköztürk, 2012; Can, 2013). Ortalama ve ortanca arasındaki fark çarpıklığın yönünü belirlemektedir. Buna göre, ortalamanın ortancadan küçük olması dağılımın sola çarpık olduğunu, ortalamanın ortancadan büyük olması ise dağılımın sağa çarpık olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2012).

Verilerin normallik kontrolü, dağılım histogramı çizilip görsel açıdan incelenerek de yapılabilir. Çizilen histogram grafiğinin “ne derecede simetrik bir çan eğrisine benzediğine bakılarak” verilerin normal dağılımı hakkında fikir yürütülür. Normalden sapma göstermemiş verilerin histogram grafiği, simetrik bir çan eğrisi biçimindedir (Can, 2013: 82).

Bir diğer normallik dağılımın kontrolü, çarpıklık ve basıklık katsayılarının incelenmesiyle yapılmıştır. İdeal bir normal dağılımda, çarpıklık katsayısı 0'dır. Verilerin çarpıklık katsayısının sıfırdan küçük olması (negatif olması) verilerin sola çarpık olduğunu, sıfırdan büyük olması (pozitif olması) ise verilerin sağa çarpık olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2012; Can, 2013). İdeal bir normal dağılımda, basıklık katsayısı da çarpıklık katsayısı gibi sıfıra eşit olur. Basıklık katsayısının negatif olması dağılımın basık olduğunu, pozitif olması ise dağılımın sivri (dik) olduğunu gösterir. Çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin -1.96 ile +1.96 arasında kalması, verilerin normal dağılım koşulunu sağladığının göstergesi olarak yorumlanır (Can, 2013).

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Q-Q grafiği incelenerek de kontrol edilmiştir. Beklenen değerler ile gözlenen değerlerin 45 derecelik eğime sahip olan bir doğruya yakınlık durumlarına bakılarak normallik konusunda fikir yürütülür. Buna göre grafikte yer alan noktaların 45 derecelik eğime sahip olan doğruya yakın dağılımları, verilerin normal dağıldığının göstergesi olarak kabul edilir (Can, 2013).

Son olarak normalliğin kontrolü için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Bu teste göre, verilerin normal dağılım gösterebilmesi için test sonucunda hesaplanan “ p ” değerinin anlamlı olmaması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle “ p ” değerinin 0.05’ten büyük olması verilerin normal dağıldığının göstergesidir (Büyüköztürk, 2012).

Araştırmada, normal dağılıma ilişkin nesnel kararlar verilebilmesi için birden fazla teknik kullanılarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, normal dağılım gösterdiği belirlenen veriler üzerinde parametrik testler, normal dağılımdan sapma gösterdiği tespit edilen veriler üzerinde ise parametrik olmayan (nonparametrik) testler yapılmıştır (Bayram, 2012). Nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler üzerinde normallik analizleri yapıldıktan sonra aşağıdaki testler yapılmıştır:

- ✓ Kişisel Bilgi Formunda yer alan cinsiyet, sınıf ve anne-baba eğitim düzeyi gibi demografik bilgiler üzerinde, yüzde ve/veya frekans analizleri yapılmıştır.
- ✓ Bölgemizi Tanıyalım Ünitesi Başarı Testi, Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği ve Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği’nin öntest ve sontest uygulamalarından elde edilen veriler üzerinde, betimsel istatistikler (frekans, aritmetik ortalama, mod, standart sapma, minimum ve maksimum puanlar ile ranj) yapılmıştır.
- ✓ Deney ve kontrol grubunun öntest akademik başarı puanları, normal dağılım sergilemesinden dolayı bu puanlar bağımsız örneklemeler için t testi uygulanarak karşılaştırılmıştır.

- ✓ Deney ve kontrol grubunun uygulama sonrası akademik başarı puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığının tespit edilebilmesi için sontest ile öntest akademik başarı puanlarının farkı (ilerleme puanı veya fark puanı) alınmıştır. Elde edilen bu fark puanlarının normal dağılım göstermesinden dolayı gruplar arasındaki anlamlı farkın tespiti için bağımsız örneklem için t testi uygulanmıştır.
- ✓ Deney grubunun öntest ve sontest akademik başarı puanları arasında, anlamlı farkın tespiti amacıyla ilişkili (bağımlı) örneklem için t testi kullanılmıştır.
- ✓ Deney grubuna benzer şekilde kontrol grubunun öntest ve sontest akademik başarı puanları arasında, anlamlı farkın belirlenmesi amacıyla ilişkili (bağımlı) örneklem için t testi uygulanmıştır.

Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon ve Sosyal Bilgiler Dersi Tutum puanları üzerinde yapılan normallik analizleri sonucunda, verilerin normal dağılım sergilemediği tespit edilmiştir. Bundan dolayı motivasyon ve tutuma ilişkin puanların hem gruplar arasında hem de gruplar içindeki karşılaştırmalarında parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu veriler üzerinde yapılan analizler, aşağıdaki gibidir:

- ✓ Deney ve kontrol grubunun öntest tutum puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesi için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.
- ✓ Deney ve kontrol grubunun uygulama sonrası tutum puanları arasında anlamlı farkın belirlenmesi için grupların fark puanları hesaplanmıştır. Normal dağılım sergilemeyen bu fark puanlarının gruplar arasındaki kıyaslaması, Mann-Whitney U testi kullanılarak yapılmıştır.
- ✓ Hem deney hem de kontrol grubunda, öntest ve sontest tutum puanlarının gruplar içindeki kıyaslaması, Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılarak yapılmıştır.
- ✓ Deney ve kontrol grubunun öntest motivasyon puanları arasında anlamlı farkın tespiti için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.
- ✓ Deney ve kontrol grubunun uygulama sonrası motivasyon puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla grupların fark puanları hesaplanmıştır. Tutum puanlarında olduğu gibi motivasyon puanlarında da elde edilen fark puanları üzerinde, Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

- ✓ Her iki grupta öntest ve son test motivasyon puanlarının gruplar içindeki kıyaslamasını yapabilmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır.

9.2. NİTEL VERİ ANALİZİ

Veri analizinin amacı, araştırma sorularına yanıt bulmaktır. Veri analiziyle araştırma kapsamında elde edilen verilerin anlamı dışarıya aktarılır. Böylece veri analizi sayesinde araştırma sorularına yanıt bulunabilmektedir. Anlamın dışarıya aktarılması; “insanların ne söylediğini, araştırmacının ne gördüğünü ve okuduğunu birleştirme, indirgeme ve yorumlamayı içerir”. Bu süreç, verilere anlam yükleme sürecidir (Merriam, 2013: 167-168).

Araştırmanın nitel problemine yanıt bulabilmek için çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretimine ilişkin elde edilen nitel veriler üzerinde, içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, “birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek” yorumlamayı içerir. İçerik analizi birbirini izleyen dört aşamadan oluşur: 1-verilerin kodlanması, 2- temaların bulunması, 3-kodların ve temaların düzenlenmesi, 4- bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259-260).

İçerik analizinin ilk aşamasını, toplanan verilerin dikkatli bir şekilde okunarak “kodlanması” oluşturur. Nitel veri analizinin temel özelliğini oluşturan kodlama, “kanıtları sınıflandırma ve fikirleri giderek daha geniş bakış açılarını yansıtacak şekilde etiketleme süreci” olarak tanımlanmıştır (Creswell & Plano-Clark, 2014: 222). Glesne (2012)’ye göre, nitel veri toplama sonucunda elde edilen verileri bir bütün olarak anlamlandırmak zordur. Bu nedenle araştırmacıların verilerin açığa çıkardığı durumu, verilerin birbirleri ile nasıl bağlantılı olduğunu ve verilerin hangi tema ve örüntülerden oluştuğunu ortaya çıkarmak için kodlamaya başvurmaları gerekmektedir. Araştırmacılar, verileri kodlayarak tema ve süreçler oluşturabilir, karşılaştırmalar yapabilir ve kuramsal açıklamalar geliştirebilirler (Glesne, 2012).

Merriam (2013)'e göre kodlama, araştırma sorularına cevap niteliğindeki veri parçalarıyla karşılıklı konuşma biçiminde sorgulama yapmayı gerektirir. Araştırmanın amacı kapsamında verilerin kodlanma süreci, genellikle verilerin defalarca okunmasını ve bu okuma sonucunda elde edilen kodlar üzerinde çalışılmasını içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin okunması sırasında kullanılan kod etiketleri araştırmacının kendi ifadelerinden, katılımcılar tarafından kullanılan kelimelerden veya çeşitli bilimlerde kullanılan kavramlardan oluşabilir (Creswell & Plano-Clark, 2014). Bireysel birer icat özelliği taşıyan kodların, adı veya görevlerinin değiştirilemez özellikte olmadığı belirtilmektedir. Verilerin anlamlandırılması ve düzenlenmesine katkı sağlayacağının fark edilmesi üzerine kodların yeniden isimlendirilmesine (düzenlenmesine /değiştirilmesine) gidilebilir (Glesne, 2012).

Nitel verilerin kodlanmasının ardından veri analizinin ikinci aşamasına geçilir. İkinci aşamada, elde edilen kodların yer alacağı temalar belirlenir. Bunun bir bakıma “tematik kodlama” olduğu belirtilir. Kodlara ilişkin temaların oluşturulabilmesi için kodların benzer ve farklı özellikleri belirlenerek kodların sınıflandırılması / kategorize edilmesi sağlanır. Bu sınıflandırma sonunda elde edilen temalar, kodlardan daha genel bir olguyu ifade ederler (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Glesne (2012)'ye göre, kodların hiyerarşik bir şekilde düzenlenmesi, analiz sürecinin bir parçasını oluşturmaktadır. Bu düzenlemede, hangi kodların aynı başlık altında toplanıp toplanmayacağının, kodların kategorilere veya daha alt kategorilere ayrılıp ayrılmayacağının kararı, tekrarlayan kodlama işlemleri sayesinde verilir.

Bir veri setinden kategorilerin nasıl oluşturulabileceği Merriam (2013) tarafından verilen şu örnekle açıklanabilir: Bir markette iki yüz besin olduğunu ve bize bu besinleri sınıflandırma görevi verildiğini varsayalım. Markette yer alan bu iki yüz besinin her birini birer analiz birimi olarak kabul edelim. Her analiz biriminin kendine ait bir adı başka bir ifadeyle bir kodu (mısır gevreği, portakal vb.) bulunmaktadır. Bu analiz birimlerinin her biri birbiriyle kıyaslanarak kategorilere ayrılması sağlanır. Örneğin; analize bir portakalın (bir analiz birimi) peynire (bir diğer analiz birimine) benzer olup olmadığının sorgulanarak başladığını düşünelim. Bu iki analiz biriminin birbirine benzer olmadığı ortadadır. Bundan sonra ele alınacak üçüncü bir analiz biriminin yer alıp alamayacağı iki küme bulunmaktadır.

Üçüncü analiz biriminin mandalina olması halinde, daha önceki iki analiz biriminden biri olan portakal ile meyve olma veya turunçgil olma açısından benzer özellik gösterdiği için mandalinaların portakal ile aynı kategoride yer almasına karar verilebilir. Bu şekilde yapılan karşılaştırmalar sonucunda, markette yer alan iki yüz ürün çeşitli kategoriler altında toplanmış olur. Bu kategoriler, kendi içlerinde alt kategorilere de ayrılabilir. Örneğin “sebzeler ve meyveler” kategorisi “sebzeler” ve meyveler alt kategorilerini içerir. Meyveler de turunçgil ve turunçgil olmayanları içerir (Merriam, 2013: 169).

Veri analizinde ilk iki aşamadan sonra üçüncü aşamaya geçilir. Bu aşama, “verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenip tanımlanması”nı içerir. Başka bir deyişle bu aşamada, “verilerin sunumu” gerçekleştirilir. Verilerin sunumunda, araştırmacı elde ettiği işlenmiş bilgileri kişisel yorumlarına yer vermeden okuyucuya sunar. Verilerin sunumunda, açık ve anlaşılır bir dil kullanılmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerin sunumunda kullanılan tablolar, grafikler, akış şemaları vb. sunum türlerinin verilerin daha kolay anlamlandırılmasını sağladığı belirtilmektedir. Veri sunumunda amaç, elde edilen bilgilerin genel hatlarıyla görünümünü sağlamaktır. Örneğin uydu görüntülerinden dünyaya bakıldığında, dünya yüzeyindeki jeolojik yapılar ve insanların yaşam şekillerine ilişkin genel bilgiler elde ederiz. Benzer şekilde verilerin sunumunda da ayrıntılara girmeden genel örüntülerin görünmesi sağlanır (Glesne, 2012).

Veri analizinin dördüncü ve son aşamasında, elde edilen “bulguların yorumlanması”na gidilir. Bu aşamada sunumları yapılan veriler, yorumlanıp verilerden bazı sonuçlar elde edilmeye çalışılır. Sunumu yapılan verilerin anlamlandırılması, verilerin ilişkilendirilmesi, açıklanması ve neden-sonuç ilişkilerinin kurulması, bu aşamada gerçekleştirilir. Araştırma sürecinin doğal bir parçası olan ve gerektiğinde sahada veri kaynaklarıyla bire bir etkileşim içinde olan araştırmacının verilerle ilgili yapacağı yorumlar, büyük önem taşır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerin analizinde, yukarıda detaylı bir şekilde açıklanan dört aşama izlenmiştir. Elde edilen nitel veriler, bilgisayar ortamında yazıya aktarıldıktan sonra çıktısı alınmıştır. Veriler, kodlanmaya başlamadan önce en az iki kez okunmuştur. Ardından verilerin kodlanmasına geçilmiştir. Kodlama işlemi yapılırken her bir soruya ilişkin verilen cevaplar satır satır okunup araştırmanın sorularına cevap niteliğinde olan bilgi parçalarına birer etiket verilerek kodlanmaları sağlanmıştır. İç geçerliği (inandırıcılık) artırmanın yollarından birinin uzman görüşüne başvurarak değerlendirme toplantıları yapmak, olduğu ifade edilmektedir. Bu toplantılarda araştırmanın deseni, toplanan veriler ve bu verilerin analiz edilip yorumlanmasına kadar uygulanan işlemler hakkında uzmana bilgi verilir. Uzmandan, yapılan işlemleri eleştirel bir gözle değerlendirip geri bildirimde bulunması istenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada, iç geçerliği artırmak için uygulanan işlemler hakkında eş gözlemciye bilgi verildikten sonra kodlanan verilerin eş gözlemci tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Eş gözlemci tarafından yapılan incelemede, bazı veriler yeniden kodlanmıştır. Kodlamanın ardından eş gözlemciyle bir araya gelerek farklılıklar üzerinde uzlaşmaya çalışılmıştır. Kodlayıcıların üzerinde uzlaştığı kodlar görüş birliği, üzerinde uzlaşa sağlayamadıkları kodlar ise görüş ayrılığı çatısı altında toplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyumun hesaplanması için “[Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x100]” formülü kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994; akt. Yapıcıoğlu, 2016: 76). Kodlama işleminden sonra elde edilen kodlar, sınıflandırılarak temalar oluşturulmuştur. Kodlar, temalar altında toplandıktan sonra tekrar uzman görüşüne başvurulmuştur. Elde edilen temalar Eğitim Bilimleri, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve BÖTE’ de görevli birer uzmana incelettirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda, temalar üzerinde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra verilerin tablolar halinde sunumu sağlanmıştır. Kodlar ve temalar üzerinde yapılan değişikliklerden sonra hesaplanan kodlama güvenilirlik katsayısı (kodlayıcılar arası uyum yüzdesi) % 93’tür. Son aşamada ise tablolar halinde sunulan bulgular yorumlanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin akademik başarıya, motivasyona ve derse yönelik tutuma etkisi ile çoklu ortamla öğrenmeye ilişkin öğrenci görüşlerinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde, alt problemlere ilişkin yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

1. ARAŞTIRMANIN NİCEL BÖLÜMÜNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

“Deney ve kontrol grubunun öntest akademik başarı puanlarının dağılımı nasıldır?” sorusuna yanıt bulmak için yapılan betimsel istatistik sonuçları, Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Öntest Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Mod	S	Min.	Max.	Ranj
Deney Grubu	42	14.76	13	5.22	6	24	18
Kontrol Grubu	39	16.03	16	5.42	5	26	21

Tablo 13’te verilen bilgilere göre, deney grubunda 42, kontrol grubunda ise 39 öğrenci yer almaktadır. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, deney grubunun öntest akademik başarı puan ortalaması 14.76; kontrol grubunun öntest akademik başarı puan ortalaması ise 16.03’tür.

Deney grubunda en sık tekrar eden akademik başarı puanı (mod: 13), kontrol grubunda en sık tekrar eden akademik başarı puanından (mod: 16) daha düşüktür. Öğrencilerin akademik başarı puanlarının standart sapma değerleri incelendiğinde ise deney grubunun kontrol grubuna göre, daha homojen (benzeşik) puanlara sahip olduğu söylenebilir.

Aynı tablodaki veriler incelendiğinde, deney grubunda öntestten alınan en düşük puan 6, kontrol grubunda ise 5 iken; deney grubunda öntestten alınan en yüksek puanın 24, kontrol grubunda ise 26 olduğu görülmektedir.

“Deney ve kontrol grubunun öntest akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin grupların öntest akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olup olmadığının test edilebilmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem için *t* testi istatistik sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu Öntest Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem için *t* Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	42	14.76	5.22	79	1.069	.288
Kontrol Grubu	39	16.03	5.42			

Tablo 14’te verilen bilgilere göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{42}=14.76$) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamasından ($\bar{X}_{39}=16.03$) daha düşüktür. Yapılan analiz sonucunda kontrol grubunun akademik başarı puan ortalamasının deney grubunkine göre daha yüksek olmasına karşın aradaki bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya konmuştur, [$t_{(79)} = 1.07$, $p>0.05$].

“Deney ve kontrol grubunun sontest akademik başarı puanlarının dağılımı nasıldır?” alt problemine ilişkin yapılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Mod	S	Min.	Max.	Ranj
Deney Grubu	42	20.36	23	6.48	8	33	25
Kontrol Grubu	39	20.51	20	5.24	10	32	22

Tablo 15’te yer alan bilgiler incelendiğinde, deney grubunun son test akademik başarı puanlarının ortalaması 20.36; kontrol grubunun son test akademik başarı puanlarının ortalaması ise 20.51 olduğu görülmektedir.

Deney grubunda en sık tekrar eden akademik başarı puanı (mod: 23), kontrol grubunkine göre (mod: 20) daha yüksektir. Standart sapma değerleri açısından öğrencilerin akademik başarı puanları değerlendirildiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin başarı puanlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı puanlarına göre daha heterojen olduğu söylenebilir.

Deney grubunda son testten alınan en düşük puan 8, kontrol grubunda ise 10 iken; deney grubunda son testten alınan en yüksek puan 33, kontrol grubunda ise 32 olduğu görülmektedir. Akademik başarı puanlarının ranj değeri incelendiğinde, deney grubunda yer alan puanların daha geniş yelpazeye yayıldığı söylenebilir.

“Deney ve kontrol grubunun son test akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine yanıt bulabilmek amacıyla “fark puan dizilerinin karşılaştırıldığı” bağımsız örneklem için t testi analizi uygulanmıştır.

Bu analizin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle öğrencilerin son test ve ön test akademik başarı puanlarının farkı alınmıştır. Bu şekilde elde edilen fark puanlarının (önte göre ilerleme puanı) normal dağılımı incelendikten sonra fark puanları üzerinde bağımsız örneklem için t testi analizi yapılmıştır. Analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Başarı Fark Puanlarına İlişkin Uygulanan Bağımsız Örneklem için t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	42	5.60	5.68	79	-.961	.339
Kontrol Grubu	39	4.49	4.59			

Tablo 16’ya bakıldığında, çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler dersinin işlendiği deney grubunun akademik başarı puan farkı 5.60 iken deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunda ise bu puan farkının 4.49 olduğu görülmektedir.

Yine akademik başarı puan farkına bakıldığında, deneysel işlemin uygulandığı deney grubunda ilerleme puanının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

İki grup arasındaki puan farkının anlamlılığına ilişkin “ p ” değerine bakıldığında, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır, [$t_{(79)} = .96$, $p > 0.05$]. Başka bir deyişle, çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretimi, geleneksel öğretime göre akademik başarıyı daha olumlu etkilemesine karşın bu etki istatistiksel olarak anlamlı değildir.

“Deney grubunun öntest ve sontest akademik başarı puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” alt problemine cevap bulmak için bağımlı (ilişkili) gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Deney Grubu Öntest ve Sontest Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem için t Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öntest	42	14.76	5.22	41	-6.386	.000
Sontest	42	20.36	6.48			

Tablo 17’de çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretimi öncesi ve sonrasında uygulanan başarı testi puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları yer almaktadır. Tablodaki verilere göre deney grubunun deneysel işlem öncesi akademik başarı puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{öntest}}=14.76$) ile deneysel işlem sonrası akademik başarı puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{sontest}}=20.36$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır, [$t_{(41)} = -6.39$, $p < 0.05$].

“Kontrol grubunun öntest ve sontest akademik başarı puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla öntest ve sontest akademik başarı puanları, bağımlı gruplar için t testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Tablo 18’deki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 18. Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklemeler için t Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öntest	39	16.03	5.42	38	-6.101	.000
Sontest	39	20.51	5.24			

Tablo 18’de dersin geleneksel olarak işlendiği kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrasındaki akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan analiz sonuçları yer almaktadır. Kontrol grubunun uygulama öncesi akademik başarı puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{öntest}}=16.03$) ile uygulama sonrası akademik başarı puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{sontest}}=20.51$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir, [$t_{(38)} = -6.10$, $p<0.05$].

“Deney ve kontrol grubunun öntest sosyal bilgiler dersi motivasyon puanlarının dağılımı nasıldır?” sorusu için yapılan betimsel istatistik sonuçları, Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubu Öntest Motivasyon Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Mod	S	Min.	Max.	Ranj	Motivasyon Düzeyi*
Deney Grubu	44	87.27	105	16.00	36	105	69	Yüksek Motivasyon
Kontrol Grubu	37	88.65	97	13.28	59	105	46	Yüksek Motivasyon

*21-49: Düşük düzeyde motivasyon, 50-77: Orta düzeyde motivasyon, 78-105: Yüksek düzeyde motivasyon

Tablo 19’da deney ve kontrol grubunun deneysel işlem öncesi uygulanan sosyal bilgiler dersi motivasyon öntest ölçeğine verdikleri yanıtlara ilişkin betimsel istatistik sonuçları yer almaktadır. Tablodaki verilere göre, kontrol grubunun öntest motivasyon puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{37}=88.65$) deney grubunun öntest motivasyon puanlarının ortalamasından ($\bar{X}_{44}=87.27$) daha yüksektir.

Kontrol grubunda en sık tekrar eden motivasyon puanı 97 iken deney grubunda bu puan 105 olup bu değer aynı zamanda ölçekten alınabilecek en yüksek puandır. Sosyal bilgiler dersi motivasyon öntest puanları standart sapma değerleri açısından incelendiğinde deney grubunun kontrol grubuna göre daha heterojen olduğu görülmektedir.

Her iki grubunda deneysel işlem öncesi en yüksek motivasyon puanları 105'tir. En düşük motivasyon puanı ise deney grubu için 36, kontrol grubu için ise 59'dur. Ranj değerlerine bakıldığında, deney grubunda yer alan motivasyon puanlarının kontrol grubuna göre daha geniş aralıklarda yer aldığı anlaşılmaktadır.

Aynı tabloya göre, sosyal bilgiler dersi motivasyon puanlarının ortalaması deney grubu için 87.27, kontrol grubu için 88.65'tir. Bu ortalamalardan hem deney grubunun hem de kontrol grubunun deneysel işlem öncesinde sosyal bilgiler dersi motivasyon puan ortalamalarının “yüksek düzeyde” olduğu anlaşılmaktadır.

“Deney ve kontrol grubunun öntest motivasyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” alt problemine yanıt bulabilmek için iki grubun öntest puanları kıyaslanmıştır. Sosyal bilgiler dersi motivasyon öntestine ilişkin veriler, normal dağılım sergilemediği için Mann-Whitney *U* testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubu Öntest Motivasyon Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem için Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	44	40.86	1798	808	.955
Kontrol Grubu	37	41.16	1523		

Tablo 20’de görüldüğü gibi, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin motivasyonu (41.16) deney grubunda yer alan öğrencilerin motivasyonundan (40.86) daha yüksektir. Deney ve kontrol grubu arasında, öntest motivasyon puanları açısından anlamlı fark olup olmadığına yönelik yapılan analiz sonucunda, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı ortaya çıkmıştır, ($U=808$, $p>0.05$).

“Deney ve kontrol grubunun son test sosyal bilgiler dersi motivasyon puanlarının dağılımı nasıldır?” sorusu için yapılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Motivasyon Puanlarına İlişkin Yapılan Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Mod	S	Min.	Max.	Ranj	Motivasyon Düzeyi*
Deney Grubu	44	87.61	105	15.03	56	105	49	Yüksek Düzeyde Motivasyon
Kontrol Grubu	37	89.35	97	10.49	62	105	43	Yüksek Düzeyde Motivasyon

*21-49: Düşük düzeyde motivasyon, 50-77: Orta düzeyde motivasyon, 78-105: Yüksek düzeyde motivasyon

Tablo 21’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun deneysel işlem sonrası son test motivasyon puanları: deney grubu için 87.61 kontrol grubu için ise 89.35’tir. Bu ortalamalara dayanarak hem deney grubunun hem de kontrol grubunun deneysel işlem sonrasında sosyal bilgiler motivasyon puan ortalamalarının “yüksek düzeyde” olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunda en sık tekrar eden motivasyon puanı 97 iken deney grubunda ise bu puan 105’tir. Sosyal bilgiler dersi son test motivasyon puanları standart sapma değerleri açısından incelendiğinde, deney grubunun kontrol grubuna göre daha heterojen olduğu görülmektedir.

Her iki grubunda deneysel işlem sonrası en yüksek motivasyon puanları 105’tir. En düşük motivasyon puanları ise; deney grubu için 56, kontrol grubu için ise, 62’dir. Ranj değerlerine bakıldığında, deney grubunda yer alan motivasyon puanlarının kontrol grubuna göre daha geniş aralıklarda yer aldığı görülmektedir.

“Deney ve kontrol grubunun son test sosyal bilgiler dersi motivasyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine cevap bulabilmek amacıyla “fark puan dizilerinin karşılaştırıldığı” bağımsız örneklem için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Bu analiz yapılmadan önce deney ve kontrol grubunun sosyal bilgiler dersi motivasyon puanlarının farkı alınmıştır. Elde

edilen fark puanlarının normal dağılımı incelendikten sonra fark puanları üzerinde Mann-Whitney *U* testi analizi yapılmıştır. Analizlere ilişkin sonuçlar, Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22. Deney ve Kontrol Grubu Motivasyon Fark Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	44	41.01	1805	814	.996
Kontrol Grubu	37	40.99	1517		

Tablo 22’de çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler dersinin işlendiği deney grubunun motivasyon puan farkının sıra ortalaması 41.01 iken kontrol grubunda ise bu puanın 40.99 olduğu görülmektedir. Motivasyon fark puanları değerlendirildiğinde, deney grubunun kontrol grubuna göre sosyal bilgiler dersine karşı motivasyonun daha fazla yükseldiği anlaşılmaktadır. Deney ve kontrol grubu arasında, motivasyon fark puanları açısından anlamlı fark olup olmadığına yönelik yapılan analiz sonucunda iki grup arasındaki puan farkının anlamlı olmadığı görülmüştür, (U=814, p>0.05).

“Deney grubunun öntest ve sontest sosyal bilgiler dersi motivasyon puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” alt problemine yanıt bulmak amacıyla bağımlı (ilişkili) gruplar için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır.

Tablo 23. Deney Grubu Öntest ve Sontest Motivasyon Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	21	22.48	472	-.257	.798
Pozitif sıra	21	20.52	431		
Eşit	2	-	-		

Deneyisel işlem öncesi ve sonrası deney grubunun sosyal bilgiler dersi motivasyonlarının anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar test sonuçları Tablo 23’te yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin motivasyon ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır, (z=-.257, p>0.05). Diğer bir ifade ile çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin

motivasyon puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkide bulunmadığı görülmüştür.

“Kontrol grubunun öntest ve sontest sosyal bilgiler dersi motivasyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” alt sorusuna yanıt bulabilmek için öntest ve sontest motivasyon puanları üzerinde, Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır.

Tablo 24. Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Motivasyon Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	18	18.42	332	-.271	.787
Pozitif sıra	17	17.56	299		
Eşit	2	-	-		

Tablo 24’te kontrol grubunun öntest ve sontest sosyal bilgiler dersi motivasyon puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralı test sonuçları yer almaktadır. Tablodaki verilere göre, kontrol grubunun öntest ve sontest motivasyon puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir, ($z=-.271$, $p>0.05$). Bu bulgular, geleneksel öğretime dayalı sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkide bulunmadığını gösterir.

“Deney ve kontrol grubunun öntest sosyal bilgiler dersi tutum puanlarının dağılımı nasıldır?” alt problemine ilişkin betimsel istatistik yapılmıştır.

Tablo 25. Deney ve Kontrol Grubu Öntest Tutum Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Mod	S	Min	Max	Ranj	Tutum Düzeyi*
Deney Grubu	44	101.64	108	20.29	46	125	79	Yüksek Düzeyde Tutum
Kontrol Grubu	37	102.54	109	16.17	58	125	67	Yüksek Düzeyde Tutum

*25-58: Düşük düzeyde tutum, 59-92: Orta düzeyde tutum, 93-125: Yüksek Düzeyde tutum

Tablo 25’te deney ve kontrol grubunun öntest sosyal bilgiler dersi tutum puanlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları yer almaktadır. Tablodaki verilere göre, kontrol grubunun öntest tutum puanları ($\bar{X}_{37}=102.54$) deney grubunun öntest tutum puanlarının ($\bar{X}_{44}=101.64$) ortalamasından daha yüksektir. Tutum puan ortalamaları değerlendirildiğinde, hem kontrol grubunun hem de deney grubunun deneysel işlem öncesinde sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının “yüksek düzeyde” olduğu anlaşılmaktadır.

Deney grubunda en sık tekrar eden tutum puanı, 108 iken kontrol grubunda 109’dur. Her iki grupta da en sık tekrar eden tutum puanı “yüksek düzey” aralığına denk gelmektedir. Sosyal bilgiler dersi öntest tutum puanları standart sapma değerleri açısından incelendiğinde, deney grubunun kontrol grubuna göre daha heterojen olduğu görülmektedir.

Aynı tablodaki verilere göre, deney ve kontrol grubunda deneysel işlem öncesi en yüksek tutum puanı 105’tir. En düşük tutum puanı ise; deney grubu için 46, kontrol grubu için 58’dir. Ranj değerlerine bakıldığında, deney grubunun tutum puanlarının kontrol grubuna göre daha geniş aralıklarda yer aldığı anlaşılmaktadır.

“Deney ve kontrol grubunun öntest sosyal bilgiler dersi tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine yanıt bulabilmek için iki grubun öntest puanları kıyaslanmıştır. Sosyal bilgiler dersi tutum öntestine ilişkin veriler, normal dağılım sergilemediği için Mann-Whitney *U* testi uygulanmıştır.

Tablo 26. Deney ve Kontrol Grubu Öntest Tutum Puanlarına İlişkin Mann-Whitney *U* testi Sonuçları

Grup	<i>N</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>
Deney Grubu	44	41.57	1829	789	.813
Kontrol Grubu	37	40.32	1492		

Tablo 26’da deneysel işlem öncesi deney ve kontrol grubunun tutum puan ortalamaları arasında, anlamlı fark olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla uygulanan Mann-Whitney *U* testi sonuçları yer almaktadır.

Tabloda görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan öğrencilerin tutumu (41.57) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutumundan (40.32) daha yüksektir. Deney ve kontrol grubu arasındaki puan ortalaması farkına ilişkin “*p*” değerine bakıldığında, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır, ($U=789$, $p>0.05$).

“Deney ve kontrol grubunun son test sosyal bilgiler dersine yönelik tutum puanlarının dağılımı nasıldır?” sorusu için yapılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Tutum Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Mod	S	Min.	Max.	Ranj	Tutum Düzeyi*
Deney Grubu	44	106.05	121	15.67	73	125	52	Yüksek Düzeyde Tutum
Kontrol Grubu	37	103.30	95	14.99	65	123	58	Yüksek Düzeyde Tutum

*21-49: Düşük düzeyde Tutum, 50-77: Orta düzeyde Tutum, 78-105: Yüksek düzeyde Tutum

Tablo 27’deki verilere göre, deneysel işlem sonrası deney grubunun son test tutum puan ortalaması ($\bar{X}_{44}=106.05$), kontrol grubunun puan ortalamasından ($\bar{X}_{37}=103.30$) daha yüksektir. Her iki grubun deneysel işlem sonrasında sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları “yüksek düzeyde” dir.

Deney grubunda en sık tekrar eden son test puanı 121 iken kontrol grubunda bu puan, 95’tir. Sosyal bilgiler dersi son test tutum puanları standart sapma değerleri açısından incelendiğinde, deney grubunun kontrol grubuna göre, daha heterojen olduğu görülmektedir.

Tabloda 27’de görüldüğü gibi, deney grubunun en düşük tutum puanı 73 iken kontrol grubunun 65’tir. En yüksek puanlar ise: deney grubu için 125 kontrol grubu için ise 123’tür. Ranj değerlerine bakıldığında, kontrol grubunda yer alan tutum puanlarının deney grubuna göre, daha geniş aralıklarda yer aldığı anlaşılmaktadır.

“Deney ve kontrol grubunun sontest sosyal bilgiler dersi tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine yanıt bulabilmek amacıyla “fark puan dizilerinin karşılaştırıldığı” bağımsız örneklemeler için Mann-Whitney *U* testi analizi uygulanmıştır.

Bu analizin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle öğrencilerin sontest ve öntest tutum puanlarının farkı alınmıştır. Bu şekilde elde edilen fark puanlarının (önteste göre ilerleme puanı) normal dağılımı incelendikten sonra fark puanları üzerinde, bağımsız örneklemeler için Mann-Whitney *U* testi analizi yapılmıştır. Analizlere ilişkin sonuçlar, Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28. Deney ve Kontrol Grubunun Tutum Fark Puanlarına İlişkin Mann-Whitney *U* Testi Sonuçları

Grup	<i>N</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>
Deney Grubu	44	43.56	1917	702	.286
Kontrol Grubu	37	37.96	1405		

Tablo 28’de, deney grubunun tutum puan farkının sıra ortalaması 43.56 iken kontrol grubunda aynı sıra ortalamasının 37.96 olduğu görülmektedir. Tutum fark puanları değerlendirildiğinde, deney grubunun kontrol grubuna göre sosyal bilgiler dersine karşı tutumunun daha fazla yükseldiği anlaşılmaktadır. İki grup arasındaki puan farkının anlamlılığına ilişkin yapılan analizde, bu farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir, ($U=702$, $p>0.05$).

“Deney grubunun öntest ve sontest sosyal bilgiler dersi tutum puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine cevap bulmak amacıyla bağımlı gruplar için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır.

Tablo 29. Deney Grubu Öntest ve Sontest Tutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	<i>N</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>Z</i>	<i>p</i>
Negatif Sıra	18	19.97	360	-1.371	.170
Pozitif sıra	25	23.46	587		
Eşit	1	-	-		

Deney grubunun deneysel işlem öncesi ve sonrası sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında, anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 29’da yer almaktadır. Tablodaki fark puanları incelendiğinde, pozitif sıralar lehine bir farklılık olduğu görülmektedir. Ancak “*p*” değerine bakıldığında deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır, ($z=-1.371$, $p>0.05$).

“Kontrol grubunun öntest ve sontest sosyal bilgiler dersi tutum puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine cevap bulmak amacıyla bağımlı gruplar için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır.

Tablo 30. Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Tutum Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	18	16.58	299	-.271	.787
Pozitif sıra	17	19.50	332		
Eşit	2	-	-		

Tablo 30’da kontrol grubunun öntest ve sontest sosyal bilgiler dersi tutum puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları yer almaktadır. Tablodaki fark puanları incelendiğinde, pozitif sıralar lehine bir fark olduğu görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır, ($z=-.271$ $p>0.05$). Bu bulgulardan yola çıkarak geleneksel öğretime dayalı sosyal bilgiler öğretiminin tutum puanları üzerinde olumlu etkisinin bulunmasına karşın bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

2. ARAŞTIRMANIN NİTEL BÖLÜMÜNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, deney grubunda yer alan “5. sınıf öğrencilerinin çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt bulabilmek için uygulanan açık uçlu anket formundan elde edilen verilerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi için on bir açık uçlu sorudan oluşan açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtlar üzerinde içerik analizi yapıp elde edilen kod ve temalar tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur. Katılımcıların bakış açılarının daha açık yansıtılabilmesi için tabloların yorumlanmasında, kodlara ilişkin doğrudan alıntılara sıkça yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu: Altı hafta boyunca işlenen sosyal bilgiler dersinde hoşuna giden, ilginç çeken veya sevdiğin şeyler nelerdi? Neden?

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ilk soruya verdikleri yanıtlardan hareketle oluşturulan tema ve kodlara ilişkin betimsel istatistik sonuçları, Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Çoklu Ortama Dayalı Öğretimde Öğrencilerin Hoşlandıkları Durumlara Yönelik Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Materyallere İlişkin	Animasyonlar	19
	Haritalar	5
	Resimlemeler/Fotoğraflar	4
	Etkileşimli Tahta	1
	Toplam	29
Yöntem ve Tekniklere İlişkin	Öğretmenin Anlatış/Ders İşleyiş Şekli	12
	Gösteri Tekniği	5
	Soru-Cevap/ Tartışma	3
	Beyin Fırtınası Tekniği	1
	Toplam	21
Öğretim Özelliklerine İlişkin	Eğlenceli	14
	Verimli	5
	Toplam	19
Toplam		69

Tablo 31’ de deney grubunda yer alan öğrencilerin “Çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretimi süresince derste hoşlandıkları, sevdikleri veya ilgilerini çeken şeyler nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin yapılan içerik analizi sonuçları yer almaktadır. Birinci soru üzerinde yapılan analiz sonuçlarına göre, toplam 69 tane kod ortaya çıkmıştır. Bu kodlar materyallere ilişkin (29), yöntem ve tekniklere ilişkin (21) ve öğretim özelliklerine ilişkin (19) olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır.

Tablodaki veriler incelendiğinde, en fazla kodun sosyal bilgiler dersinde kullanılan materyallere ilişkin oluşturulduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminde sevdikleri, hoşlarına giden ve ilgilerini çeken şeylerin başında ders kapsamında kullanılan animasyon, harita, resimleme/fotoğraf ve etkileşimli tahta gibi materyallerin yer aldığı söylenebilir. Bu temada yer alan kodların frekans değerlerinin büyükten küçüğe doğru sıralaması: animasyon (19), harita (5), resimleme/fotoğraf (4) ve etkileşimli tahta (1) şeklindedir. En fazla yüklemeye sahip kodun animasyonlar olduğu dolayısıyla ders kapsamında kullanılan materyaller arasında en sevilen materyalin animasyonlar olduğu anlaşılmaktadır. Animasyonların hemen ardından en fazla sevilen materyallerin haritalar olduğu anlaşılmaktadır. Üçüncü sırada en çok yüklemeye sahip olan kod, resimlemeler/fotoğraflardır. Üçüncü sıradaki kodlamada birbiri ile benzer olarak algılanan iki kavramın kullanılmasının nedeni, öğrencilerin ders kapsamında kullanılan resimleme ve fotoğrafların kavramsal olarak arasındaki farkı bilmemeleridir. Bu temaya ait son kod, etkileşimli tahta olup bir öğrenci tarafından ifade edilmiştir.

Aşağıda “materyallere ilişkin” adlı tema altında yer alan kodlara yönelik bazı katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir. Öğrencilerden alıntılanan bazı cümlelere dikkat edildiğinde, aynı cümle içerisinde birden fazla kodun yer aldığı görülebilir.

Ö24: “Altı hafta boyunca işlediğimiz her şeyi çok sevdim. Nedeni: Derste işlediğimiz her şey birbirinden güzel olduğu için ilgimi çekti. Mesela: Resimler, videolar (animasyonlar) anlatımlar vb.”

Ö1: “Hocanın anlatış şekli ve videoların ilgi çekiciliği. Animasyonların eğlenceli ve ilgi çekici olması hoşuma gitti.”

Ö3: “Videolar (animasyon), resimler, animasyonlar ve haritalar hoşuma gitmiştir; Çünkü hem eğlenceli hem de hoca dersi güzel anlattı.”

Ö16: “En çok animasyonları sevdim; çünkü hem eğlenceli hem de öğretici...”

Ö22: “Resimleri sevdim. Animasyonlar ilgimi çekti.”

Ö33: “Video (animasyon), animasyon... Güzel şeyler olduğu için sevdim.”

Ö34: “Harita ve etkileşimli tahta kullanımı hoşuma gitti.”

Ö28: “Konular, videolar (animasyonlar)... Yani ders kapsamında kullanılan her şey hoşuma gitti.”

Ö37: “Haritalar, bölgeler ve iklimler çok güzellerdi.”

Yukarıda öğrencilerden alıntılanan örnek ifadeler, kullanılan materyaller açısından incelendiğinde, bazı öğrencilerin çoklu ortama dayalı olarak işlenen sosyal bilgiler dersinde animasyon, harita, resimleme/fotoğraf ve etkileşimli tahta kullanımından hoşlandıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 31’deki verilere göre, materyallere ilişkin adlı temadan sonra en fazla kodlamaya “yöntem ve tekniklere ilişkin” adlı temanın sahip olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, öğrencilerin çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminde sevdikleri, hoşlarına giden ve ilgilerini çeken şeyler arasında ders kapsamında kullanılan yöntem ve tekniklerin yer aldığı söylenebilir. Bu temada yer alan kodların frekans değerlerinin büyükten küçüğe doğru sıralaması: öğretmenin dersi işleyişi (12), gösteri (5), soru-cevap/tartışma (3) ve son olarak beyin fırtınası tekniği (1) şeklindedir. Yöntem ve tekniklere ilişkin adlı tema altında, en fazla yüklemeye sahip olan kod, öğretmenin ders işleme şeklidir. Bu tema kapsamında, öğrencilerin en çok sevdikleri, beğendikleri veya hoşlarına giden şeyin öğretmenin ders işleme şeklinin olduğu anlaşılmaktadır. (“Öğretmenin ders işleyiş şekli” adlı kod, öğretmenin derste kullandığı strateji, yöntem ve teknikleri içeren genel bir anlamda kullanılmıştır.). Öğretmenin ders işleyiş şeklinden sonra en çok sevilen, beğenilen veya hoşlanılan teknik gösteridir. Üçüncü sırada en çok yüklemeye sahip olan kodun, “soru-cevap/tartışma” olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, soru-cevap tekniği/yöntemi ile tartışma yöntemi arasındaki farkı bilmediklerinden dolayı öğrencilerin kullanmış oldukları ifadelerden doğrudan soru-cevap tekniğine/yöntemine veya tartışma yöntemine atıfta bulundukları anlaşılamamaktadır. Bu nedenle ifadeler birbiri ile

ilişkili olan iki (soru-cevap/tartışma) kavramla kodlanmıştır. Bu temaya ait son kod ise, beyin fırtınası tekniği olup bir öğrenci tarafından dolaylı olarak ifade edilmiştir.

Aşağıda “yöntem ve tekniklere ilişkin” adlı tema altında yer alan kodlara yönelik bazı katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir. Öğrencilerden alıntılanan bazı cümlelere dikkat edildiğinde, aynı cümle içerisinde birden fazla kodun yer aldığı görülebilir.

Ö11: *“En sevdiğim şey EBA’dan video ve animasyon izlenmesi.”*

Ö40: *“Hocamızın ders anlatışını dinlemek ve animasyon izlemek; çünkü çok güzeldi.”*

Ö31: *“Öğretmen resimleri kullanarak ve animasyonları izleterek konuları çok güzel anlattı.”*

Ö20: *“Animasyonları izlemek ve öğretmenimizin ders anlatışı...”*

Ö5: *“Öğretmenimizin derslerde animasyonlar izletmesi.”*

Ö18: *“Derste işlenen konular hoşuma gitti; R. öğretmen güzel işledi.”*

Öğrencilerden alıntılanan ifadeler, derste kullanılan yöntem ve teknik açısından değerlendirildiğinde, bazı öğrencilerin çoklu ortama dayalı olarak işlenen sosyal bilgiler dersinde öğretmenin ders işleyiş şeklini ve derste kullanılan gösteri tekniğini beğendikleri anlaşılmaktadır.

Ö4: *“Sevdiğim şeyler: Hocamızın ders anlatması ve bize derste sorular sormasıdır.”*

Ö25: *“Dersin verimli geçmesini ve bize değişik sorular sormasını seviyorum.”*

Yukarıda iki öğrenciden alıntılanan örnek ifadelerden, öğrencilerin ders kapsamında yapılan soru-cevap/tartışma etkinliklerinden hoşlandıkları anlaşılmaktadır. Yöntem ve teknik temasında yer alan son kod ise, beyin fırtınası tekniği olup bir öğrenci tarafından ifade edilmiştir. (Bu teknik derse dikkati çekme, güdülenme ve konu ile ilgili ön öğrenmeleri belirme gibi farklı amaçlarla kullanılmaktaydı. Öğrencilere sunulan resimleme, fotoğraf veya animasyon gibi materyaller incelendikten sonra konu ile ilgili düşüncelerin alınabilmesi için öğrencilere söz hakkı verilirdi.)

Tablo 31’ incelendiğinde üçüncü sırada “öğretim özelliklerine ilişkin” adlı temanın yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminde sevdikleri, hoşlarına giden veya ilgilerini çeken şeyler arasında, dersin öğretim özelliklerinin yer aldığı söylenebilir. Bu temada iki tane kod yer almakta olup kodların frekans değerleri: eğlenceli (14) ve verimli (5) şeklindedir. Öğretim özelliklerine ilişkin adlı temada, öğrencilerin en çok sevdikleri, beğendikleri veya hoşlarına giden şeyin dersin eğlenceli geçmesi olduğu ortaya konmuştur. Bu tema altında öğrencilerin hoşnut oldukları bir diğer öğretim özelliği ise verimliliktir.

Aşağıda “öğretim özelliklerine ilişkin” tema altında yer alan kodlarla ilgili birkaç öğrencinin duygu ve düşünceleri yer almaktadır.

Ö39: Dersin verimli geçmesi beni mutlu etti. Çünkü animasyon vardı.

Ö25: Dersin verimli geçmesini ve bize değişik sorular sormasını seviyorum.

Ö13: Dersin güzel ve verimli geçmesi hoşuma gitti.

Ö24: Altı hafta boyunca işlediğimiz her şeyi çok sevdim. Nedeni: Derste işlediğimiz her şey birbirinden güzel olduğu için ilgimi çekti. Mesela: Resimler, videolar anlatımlar vb.

Ö35: Hepsi; çünkü eğlenceliydi.

Öğrencilerin duygu ve düşüncelerine ilişkin yapılan yukarıdaki alıntılara göre, çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminden hoşnut olunmasının nedenlerinden bazılarının dersin eğlenceli ve verimli geçmesinin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci sorusu: Altı hafta boyunca işlenen sosyal bilgiler dersinde hoşuna gitmeyen, ilgini çekmeyen veya sevmediğin şeyler nelerdi? Neden?

Bu soru kapsamında, öğrencilerin çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler dersinin işleniş süresince beğenmedikleri veya hoşlarına gitmeyen şeylerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan hareketle oluşturulan tema ve kodlara ilişkin betimsel istatistik sonuçları, Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Çoklu Ortama Dayalı Öğretimde Öğrencilerin Hoşlanmadıkları Durumlara İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Öğrenme Ortamına İlişkin	Gürültü	7
	Harita	2
Materyallere İlişkin	Resimleme/fotoğraf	1
	Toplam	3
Toplam		10

Öğrencilerin “Çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretimi süresince derste hoşlanmadıkları, sevmedikleri veya ilgilerini çekmeyen şeyler nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin yapılan içerik analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin yarısından fazlasının uygulama süresince hoşlarına gitmeyen veya sevmedikleri “hiçbir şey” ile karşılaşmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu ifadeyi destekleyen doğrudan alıntılar, aşağıda verilmiştir:

Ö24: “Kesinlikle hoşuma gitmeyen hiçbir şey yoktu. Nedeni: Hoca’nın anlattığı ve gösterdiği her şey güzeldi.”

Ö7: “Hiçbir şey çünkü çok eğlenceli geçti.”

Ö16: “Her şeyi sevdim. Sevmediğim hiçbir şey olmadı; çünkü öğretmenimiz bize her şeyi sevdirdi.”

Ö15: “Her şeyi sevdiğim için hiçbir şey yok.”

Ö25: “Derste sevmediğim ve hoşuma gitmeyen şeyler yoktu.”

Ö26: “Her şeyi sevdim; çünkü hocamız dersi çok güzel anlattı.”

Ö3: “Hoşuma gitmeyen bir şey yoktu; Çünkü her şey çok güzeldi.”

Ö29: “Hiçbir şey; çünkü hepsini beğendim.”

Öğrencilerden yapılan doğrudan alıntılara dayanarak, bazı öğrencilerin çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminde hoşnut olmadıkları herhangi bir durumla karşılaşmadıkları söylenebilir.

Tablo 32’ye bakıldığında, öğrencilerin çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminde hoşlanmadıkları durum veya olaylara ilişkin görüşlerinden toplam 10 kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretimine yönelik olumsuz görüşler “öğrenme ortamına ilişkin” ve “materyallere ilişkin” adlı iki tema altında toplanmıştır.

Olumsuz düşüncelere ilişkin en fazla yükleme “öğrenme ortamına ilişkin” adlı temaya yapılmıştır. Öğrenme ortamına ilişkin adlı tema altında yer alan düşünceler gürültü kavramıyla kodlanmış olup bu kod yedi frekanstan oluşmaktadır. Buna göre, öğrencilerin çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminde sevmedikleri veya hoşlanmadıkları durumların başında gürültü gelmektedir. Aşağıda gürültü koduna kaynaklık ettiği düşünülen doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Ö1: “Sınıfın gürültüsünden bir şey anlayamadım.”

Ö8: “Arkadaşlarımın derste çok bağırmasından dolayı hocamızın konuları anlatmasına engel oluyorlardı.”

Ö5: “Arkadaşlarımın sessiz olmaması...”

Ö27: “Hoca derste konu anlatırken veya izletirken konuşanlar.”

Ö4: “Öğretmenin arkadaşlarımı susturamaması... Çünkü dersi tam olarak duyamıyorum “

Ö13: Sevmediğim şey arkadaşlarımın derste ses çıkarması.”

Öğrenciler, çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin uygulanması esnasında öğrencilerin konuşmaları ve bağırmasından dolayı sınıfta gürültü yaşandığını ve bu durumun onları rahatsız ettiğini belirtmişlerdir.

Tablo 32 incelendiğinde, olumsuz düşüncelere ilişkin ikinci ve son temanın “materyallere ilişkin” olduğu görülmektedir. Materyallere ilişkin adlı temada iki kod yer almakta olup bu kodların toplam frekansı üçtür. Buna göre, bazı öğrencilerin çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler dersinden hoşnut olmamalarının nedenleri arasında materyaller yer almaktadır. Çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin beğenmedikleri materyallerden birinin haritalar olduğu anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden ikisi ders kapsamında kullanılan haritalardan hoşlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu ifadelerine referans olduğu düşünülen doğrudan alıntılar, aşağıda yer almaktadır.

Ö6: “Haritalar; çünkü bana sıkıcı geliyor.”

Ö17: “Derste kullanılan haritalar ilgimi çekmedi.”

Materyallere ilişkin adlı temada yer alan diğer bir kod ise, resimleme/fotoğraftır. Sadece bir öğrenci tarafından gerekçe belirtilmeden derste kullanılan resimleme/fotoğraflardan hoşlanılmadığı ifade edilmiştir.

Genel olarak öğrencilerin görüşleri üzerinde bir değerlendirme yapıldığında, çoklu ortama dayalı öğretimde öğrencileri rahatsız eden en önemli nedenin sınıftaki gürültünün olduğu söylenebilir. Ayrıca, iki öğrenci derste kullanılan haritaların ilgilerini çekmediğini, bir öğrenci ise derste kullanılan resimlemeleri/fotoğrafları beğenmediğini ifade etmiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusu: Altı hafta boyunca işlenen sosyal bilgiler dersi, bu derse yönelik ilginde veya sevginde bir değişime neden oldu mu? Niçin?

Deney grubunda yer alan öğrencilerin araştırmanın üçüncü sorusuna verdikleri yanıtlardan hareketle oluşturulan tema ve kodlara ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 33’te yer almaktadır.

Tablo 33. Çoklu Ortama Dayalı Öğretimin Derse Yönelik İlgiye Etkisi

	Temalar	Kodlar	<i>f</i>
Evet	Etkili Öğrenme ve Öğretme	Öğretmenin anlatışı	10
		Daha iyi anlama/öğrenme	9
		Toplam	19
	Öğretim Özelliği	Motivasyon artırıcı	10
		Eğlenceli	9
		Toplam	19
	Materyaller	Animasyonlar	3
		Resimler	1
		Haritalar	1
		Toplam	5
Hayır	Değişmedi/hayır	6	
Toplam		49	

Öğrencilerden elde edilen veriler üzerinde yapılan analiz sonuçlarına göre, çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretimi, öğrencilerin yarıdan fazlasının derse yönelik ilgi veya sevgisini olumlu yönde etkilerken altı öğrenci çoklu ortama dayalı öğretimin derse yönelik ilgi veya sevgilerinde bir değişime neden olmadığını belirtmiştir.

Tablo 33'teki veriler incelendiğinde, çoklu ortama dayalı öğretimden kaynaklı derse yönelik ilgi veya sevgide meydana gelen değişim nedenlerin üç ana tema altında toplandığı görülmektedir. Üç ana tema altında toplam 43 kod yer almaktadır. Kodların temalara göre dağılımlarına bakıldığında, “etkili öğrenme ve öğretme” ile “öğretim özelliği” adlı temalarda 19’ar kod bulunurken “materyaller” adlı temada ise 5 kod bulunmaktadır.

Öğrencilerin verdikleri cevaplara yapılan yüklemelerden hareketle öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik ilgi veya sevgilerinin artış nedenlerinden bazılarının “etkili öğrenme ve öğretme” teması altında toplandığı anlaşılmaktadır. Etkili öğrenme ve öğretme temasında iki kod yer almakta olup bu kodların toplam frekans değerleri 19’dur. Frekans değeri açısından incelendiğinde en fazla yüklemeye sahip kodun, öğretmenin anlatış şeklinin olduğu görülmektedir. Daha iyi anlama/öğrenme kodu ise, dokuz frekansa sahiptir. Bu tema altında bulunan kodlara kaynaklık ettiği düşünülen örnek alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö10: “Baya bir oldu. Sosyal bilgiler dersini seviyordum, şimdi daha çok seviyorum. Öğretmenimin sayesinde oldu.”

Ö3: “Evet, sosyal bilgiler dersini biraz daha sevdim. Hoca güzel anlattığı için derse karşı ilgin ve sevgim arttı.”

Ö12: “Oldu. R. Hoca çok iyi ders anlatıyordu. Bize animasyonlar, videolar, resimler gösteriyordu. R.Hocayı seviyoruz.”

Ö4: “Evet oldu. Hocamızın ders anlatış şekli çok güzel ve animasyonları da daha sonra gösterince sıkılmıyoruz.”

Ö9: “R. Hoca bize dersi iyi anlattığı için derse katıldım.”

Ö31: “Sosyal bilgiler dersini çok sevdirdi öğretmenimiz.”

Yukarıda öğrencilerden yapılan doğrudan alıntılardan da anlaşılaacağı üzere, çoklu ortama dayalı bir şekilde ders işlenmesinin bazı öğrencilerin derse yönelik ilgi veya sevgilerinde bir artışa neden olduğu söylenebilir.

Ö40: “Evet, bölgeleri öğrenince daha çok hoşuma gitti.”

Ö24: “Evet oldu. Önceki derslerde anlatılanlardan daha fazla bilgi sahibi oldum ve anlatılan dersler çok güzeldi.”

Ö21: “Evet oldu, konuları daha iyi öğrendim.”

Ö20: “Evet. Çünkü konuları daha iyi anlayabiliyorum.”

Öğrencilerden alıntılanan yukarıdaki ifadeler genel olarak değerlendirildiğinde çoklu ortama dayalı öğretimin konuları daha iyi öğrenmeyi veya anlamayı sağlamasından dolayı da öğrencilerin derse yönelik ilgi veya sevgilerinde bir artışa neden olduğu söylenebilir.

Tablo 33'te görüldüğü gibi, ikinci sırada “öğretim özelliği” teması yer almaktadır. Öğretim özelliği temasında, birinci temada olduğu gibi iki kod yer almakta ve bu kodların toplam frekansı 19'dur. Bu temadan elde edilen verilere göre, öğrencilerin derse yönelik ilgi ve sevgilerinin artmasının nedenlerinden bazılarının öğretim özelliklerinden kaynaklandığı ortaya çıkmaktadır.

Öğretim özellikleri teması kapsamında öğrencilerin derse yönelik ilgi ve sevgilerinin artmasını sağlayan faktörlerin başında, çoklu ortama dayalı öğretimin derse karşı motivasyon artırıcı ($f= 10$) özelliğinin olması gelmektedir. Öğrencilerin derse yönelik ilgi veya sevgilerinin artmasını sağlayan bir diğer neden ise çoklu ortama dayalı öğretimin dersin daha eğlenceli ($f= 9$) olmasını sağlamasıdır. Aşağıda öğretim özelliği adlı tema altında yer alan “motivasyon artırıcı” ve “eğlenceli” kodlarına kaynaklık ettiği düşünülen bazı katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir. Öğrencilerden alıntılanan bazı cümlelere dikkat edildiğinde, aynı cümle içerisinde birden fazla kodun (eğlenceli ve motivasyon artırıcı) yer aldığı görülebilir.

Ö11: “Evet, çok sevdirci ve güzel bir ders oldu sosyal bilgiler. Artık sosyal bilgiler dersi hayatımın bir parçası oldu.”

Ö16: “Bir değişime neden oldu; çünkü eğlenceli dersler geçirdik. Sosyal bilgiler dersini sevmeye başladım.”

Ö17: “Evet, çok eğlenceliydi.”

Ö38: “Değişme oldu. Şu an sosyal bilgiler dersini daha çok sevmeye başladım.”

Ö18: “Evet oldu; çünkü çok eğlenceli anlattı.”

Ö29: “Evet, dersi daha çok sevdim.”

Ö23: “Evet, çünkü dersler çok eğlenceliydi.”

Ö9: “Hoca bize dersi iyi anlattığı için derse katıldım.”

Ö27: “Dersi daha çok sevdim.”

Ö35: “Oldu; çünkü eğlendim.”

Yukarıdaki alıntıların genel olarak bir değerlendirmesi yapıldığında, çoklu ortama dayalı öğretimin eğlenceli ve motivasyon artırıcı olarak algılandığı ve bu durumun da sosyal bilgiler dersinin daha çok sevilmesine veya bu derse karşı ilginin daha da artmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 33'e bakıldığında, üçüncü sırada “materyaller” adlı temanın yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı ilgi veya sevgilerinin artmasını sağlayan nedenlerin bir kısmı derste kullanılan materyallerden kaynaklanmaktadır. Materyaller adlı tema altında üç tane kod yer almaktadır. Bu kodların frekans değerlerine göre sıralaması: animasyonlar (3), resimlemeler/fotoğraf (1) ve haritalar (1) şeklindedir. Bu değerlere göre, bu tema altında, derse karşı ilginin veya sevginin artmasını etkileyen en önemli faktörün animasyonlar olduğu anlaşılmaktadır. Animasyonların ardından birer frekans değerlerine sahip resimleme/fotoğraf ve haritalar gelmektedir. Animasyon, resimleme/fotoğraf ve harita kodlarına referans olduğu düşünülen örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö34: “Bir değişme oldu, arttı. Çünkü derste daha iyi etkinlik yaptık. Animasyonlar daha çok ilgimi çekti.”

Ö4: “Evet oldu. Hocamızın ders anlatış şekli çok güzel ve animasyonları da daha sonra gösterince sıkılmıyoruz.”

Ö12: “Oldu. Hoca çok iyi ders anlatıyordu. Bize animasyonlar, videolar ve resimler gösteriyordu.”

Ö26: “Oldu çok güzeldi. Haritalar vardı, değişik konular vardı.”

Yukarıda verilen doğrudan alıntılardan da anlaşılacağı gibi, sosyal bilgiler dersine karşı ilgi veya sevginin artmasını sağlayan nedenler içerisinde, çoklu ortama dayalı öğretim kapsamında kullanılan animasyonlar, resimlemeler/fotoğraflar ve haritalar yer almaktadır.

Çoklu ortama dayalı öğretimin derse karşı ilgi veya sevgi üzerinde etkili olup olmadığına ilişkin verilen yanıtlar arasında, altı öğrenci tarafından bu öğretimin derse karşı duyulan ilgi veya sevgi üzerinde bir etkide bulunmadığı ifade edilmiştir. Derse karşı ilgi veya sevgilerinde herhangi bir değişme olmadığını ifade eden bazı öğrencilerin görüşleri doğrudan alıntılar hâlinde bir sonraki sayfada verilmiştir:

Ö7: "Olmadı. Önceden de çok eğlenceliydi şimdi de çok eğlenceli."

Ö6: "Hayır olmadı."

Ö14: "Olmadı. Çünkü hala seviyorum."

Ö19: "Hayır olmadı."

Doğrudan alıntılardan da anlaşıldığı gibi, iki öğrenci bu dersi daha önce de şimdi de sevdikleri için herhangi bir değişme olmadığını ifade ederken geri kalan diğer öğrencilerse gerekçe belirtmeden sadece derse karşı ilgi ve sevgilerinde herhangi bir değişimin olmadığını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın dördüncü sorusu: Altı hafta boyunca işlenen sosyal bilgiler dersi konuyu öğrenme isteğinde/motivasyonunda bir değişime neden oldu mu? Niçin?

Bu soru kapsamında öğrencilerin çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin konuyu öğrenme isteği üzerinde bir değişime neden olup olmadığı ortaya çıkarılmak amaçlanmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan hareketle oluşturulan tema ve kodlara ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 34'te yer almaktadır.

Tablo 34. Çoklu Ortama Dayalı Öğretimin Öğrenme İsteği/Motivasyon Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar		Kodlar	f
Olumlu Değişim	Öğretimden Kaynaklı	Öğretmenin anlatışı	11
		Eğlenceli	9
	Öğretim Özelliğinden Kaynaklı	Daha verimli	7
		Hırslandırıcı/davetkâr	6
		Heyecan verici	3
		Toplam	25
Olumsuz Değişim	Materyalden Kaynaklı	Animasyon	2
	Öğrenme Ortamından Kaynaklı	Konuşmalar/gürültü ortam	1
	Nötr	Değişmedi/hayır	6
Toplam			45

Tablo 34'teki verilere göre, araştırmaya katılan öğrencilerin dörtte üçünden fazlası çoklu ortama dayalı öğretimin, konuları öğrenme isteği üzerinde olumlu bir etkide bulunduğunu ifade etmiştir.

Çoklu ortama dayalı öğretimin konuları öğrenme isteği üzerinde olumlu etkisinin bulunduğunu ifade eden öğrenci görüşleri üç tema altında toplanmıştır. Bu temalar frekans değerlerine göre: öğretim özelliğinden kaynaklı (25), öğretimden kaynaklı (11) ve materyalden kaynaklı (2) şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 34'teki veriler incelendiğinde, çoklu ortama dayalı öğretimin öğrenme isteği üzerinde olumlu etkisinin bulunmasının en önemli nedenlerinden bazılarının “öğretim özelliğinden kaynaklı” adlı temada toplandığı görülmektedir. Bu temada en yüksek frekans değerine sahip kod “eğlenceli”dir. Bu veriden hareketle, çoklu ortama dayalı öğretimin eğlenceli olarak algılanmasının, öğrencilerin konuları öğrenme isteğini olumlu yönde etkileyen veya değişmesini sağlayan faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Eğlenceli kodunun hemen ardından en yüksek ikinci frekansa sahip “daha verimli” kodu gelmektedir. Dersin verimli olmasının, öğrenme isteğini artıran sebeplerden bir diğerinin olduğu anlaşılmaktadır. Yine bu tema altında, öğrenme isteğini artıran diğer nedenler sırasıyla dersin hırslandırıcı ve heyecan verici olması şeklinde belirtilmiştir. Aşağıda “öğretim özelliğinden kaynaklı” adlı tema altında yer alan kodlara yönelik bazı katılımcıların ifadeleri yer almaktadır:

Ö16: “Oldu. Mesela eskiden zil çalsa da kurtulsak diyordum ama şimdi zilin nasıl çaldığını bilmiyorum. Çünkü eğlenceli dersler geçirdik. Sosyal bilgiler dersini sevmeye başladım.”

Ö1: “Siz dersi daha iyi ve daha eğlenceli işlediğiniz için sizin derslerinizi severek izledim.”

Ö35: “Evet; çünkü hoca dersi eğlenceli anlatıyor.”

Yukarıda verilen doğrudan alıntılar genel olarak değerlendirildiğinde, çoklu ortamın eğlenceli olma özelliğinden dolayı öğrenme isteğini artırdığı söylenebilir.

Ö34: “Bir değişme oldu. Öğrenme isteğim arttı. Çünkü dersi daha iyi ve daha güzel işliyoruz. Bu da benim ilgimi çekiyor.”

Ö32: “Evet. Önceki öğretilerde dersi anlamıyorduk.”

Ö11: “Eskisine göre sosyal bilgiler dersini daha çok sevdim. Benim için çok zor gelen sosyal bilgiler, artık çocuk oynucağıydı.”

Yukarıda “daha verimli” koduna kaynaklık ettiği düşünülen doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Yapılan alıntılara dayanarak, dersin daha verimli

geçmesinin öğrencilerin konuları öğrenme istekleri üzerinde artıcı bir etkisinin bulunduğu söylenebilir.

Ö10: “Öğrenme isteğim baya bir çoğaldı. Öğrenmek istiyordum şimdi daha çok istiyorum. Bu yüzden de sınavlarım çok daha iyi oldu.”

Ö12: “Evet, oldu. Diğer sosyal derslerine göre daha fazla heyecan ve hırs verdi.”

Ö24: “Çok çok neden oldu. Önceden sosyal bilgiler dersini sevmeyerek dinlerdim. Ama şimdi bütün derslerden daha fazla sosyal bilgiler dersini dinlemeyi seviyorum.”

Yukarıda “hırslandırıcı” koduna kaynaklık ettiği düşünülen doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılara göre, çoklu ortama dayalı öğretimin hırslandırıcı olma özelliğinden dolayı öğrencilerin konuları öğrenme isteğini artırdığı söylenebilir.

Ö39: “Evet; çünkü bu ders heyecan verdi.”

Ö13: “Evet; çünkü heyecan vericiydi.”

Ö12: “Evet, oldu. Hocanın anlatımı bana diğer sosyal derslerine göre daha fazla heyecan ve hırs verdi.”

Heyecan verici koduna referans olduğu düşünülen yukarıdaki alıntılara göre, öğrencilerin çoklu ortama dayalı öğretimin heyecanlı olduğunu düşündükleri ve bu durumun da konuları öğrenme isteklerini artırdığı söylenebilir.

Tablo 34’teki verilere göre, çoklu ortama dayalı öğretimin öğrenme isteği üzerinde olumlu etkisinin bulunmasının diğer bir nedeni “öğretimden kaynaklı” adlı tema altında yer alan öğretmen anlatış şeklidir. Konuları öğrenme isteği üzerinde olumlu etkisi bulunan sebepler arasında en yüksek frekansa (11) öğretmenin ders işleyiş şekli sahiptir. Bu verilere göre, çoklu ortama göre tasarlanan ders işleyiş şeklinin öğrencilerin konuları öğrenme isteğini artırmada en etkili neden olduğu söylenebilir. Öğretmenin anlatışı koduna ilişkin kaynaklık ettiği düşünülen örnek alıntılar, aşağıda verilmiştir.

Ö3: “Evet, hocamız bize dersi çok güzel anlattığından öğrenme isteğim çok fazla arttı.”

Ö9: “Evet, oldu. R. Hoca’nın bize ders anlatma şekli çok iyi olduğu için derse daha çok katıldım.”

Ö18: “Öğrenme isteğim arttı; çünkü R. Öğretmen’im dersi çok iyi anlattı.”

Ö26: “Öğrenme isteğimde artış oldu. Hoca dersi müthiş anlattı.”

Ö5: “Oldu. Hoca dersi daha iyi anlattığı için öğrenme isteğimde değişme oldu.”

Ö32: “Evet. Önceki öğretilerde dersi anlamıyorduk.”

Ö40: “Evet, çünkü çok güzel bir konuydu ve hocamızın ders anlatışı çok güzeldi.”

Tablo 34’teki verilere göre, öğrencilerin konuları öğrenme isteği üzerinde olumlu etkisi bulunan diğer bir neden ise, “materyalden kaynaklı” adlı tema altına bulunan animasyonlardır. Bu kod iki frekansa sahip olup bu koda ilişkin kaynaklık ettiği düşünülen iki öğrencinin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ö27: “İzletiler ve animasyonlar dersi öğrenme isteğimin artmasını sağladı.”

Ö30: “Evet, (çünkü) sosyal bilgiler dersinde hocamız söz hakkı veriyor, videolar izletiyor vb. güzel şeyler...”

İki öğrenciden alıntılanan ifadeler değerlendirildiğinde, çoklu ortam kapsamında kullanılan animasyonların konuları öğrenme isteğini artırdığı söylenebilir.

Tablo 34’teki çoklu ortama dayalı öğretimin öğrenme isteği üzerindeki etkisine ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde, araştırmaya katılan yalnızca bir öğrenci tarafından olumsuz görüş belirtildiği görülmektedir. Olumsuz görüş belirten öğrencinin ifadeleri şu şekildedir:

Ö8: “Olumsuz oldu. Neden: Arkadaşlarımın çok konuşması...”

Aktarılan ifadeden de anlaşılacağı üzere sınıftaki öğrencilerin gürültü yapmalarından dolayı öğrencinin öğrenme isteğinin olumsuz etkilendiği anlaşılmaktadır.

Son olarak aynı tabloya bakıldığında “nötr” teması adı altında, altı öğrenci tarafından çoklu ortama dayalı öğretimin öğrenme isteği üzerinde bir değişime neden olmadığı belirtilmiştir. Çoklu ortama dayalı öğretimin öğrenme isteği üzerinde etkisinin bulunmadığını belirten öğrencilere ait görüşler şöyledir:

Ö4: “Hayır, olmadı.”

Ö6: “Hayır, olmadı.”

Ö15: “Olmadı.”

Ö28: “Hayır, hiç olmadı.”

Alıntılardan da anlaşıldığı gibi bazı öğrenciler, konuları öğrenme istekleri üzerinde herhangi bir değişimin olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın beşinci sorusu: Altı hafta boyunca işlenen sosyal bilgiler dersi ile daha önce işlenen sosyal bilgiler derslerini karşılaştırınız. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlardan hareketle oluşturulan tema ve kodlara ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 35’te yer almaktadır.

Tablo 35. Çoklu Ortama Dayalı Öğretim ile Geleneksel Öğretim Yöntemine İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Temalar	Kodlar	f
Öğretim Yöntemleri	Çoklu Ortama Dayalı Öğretim	Daha iyi	26
	Geleneksel Yöntem	Daha iyi	3
	Her İki Yöntem	Aynı	3
Toplam			32

Tablo 35’te görüldüğü gibi, öğrencilerden elde edilen veriler üzerinde yapılan içerik analizine göre, öğrenci görüşleri “öğretim yöntemleri” adlı genel bir tema altında üç alt temaya ayrılmaktadır. Bu üç alt tema altında birer kod yer almaktadır.

Aynı tabloya bakıldığında, en yüksek frekansa sahip temanın “çoklu ortama dayalı öğretim”in olduğu görülmektedir. Bu veriye göre, araştırmaya katılanların büyük bir kısmının çoklu ortama dayalı öğretimin “daha iyi” olduğunu belirttiği söylenebilir. Çoklu ortama dayalı öğretim adlı temanın altında yer alan görüşler “daha iyi” ifadesi ile kodlanmışlardır. Bu koda ilişkin kaynaklık ettiği düşünülen doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Ö16: “Eskiden sosyal bilgiler dersini sıkıcı ve bunaltıcı bir ders olarak değerlendiriyordum; ama şimdi eğlenceli ve öğretici bir ders olarak nitelendiriyorum.”

Ö30: “Altı hafta boyunca işlenen sosyal bilgiler dersi daha iyi; çünkü videolara ve filmlere baktık. Artık sosyal bilgiler dersini daha çok seviyoruz.”

Ö28: “Bence bu sosyal bilgiler dersinde çok daha eğlendim ve çok mutlu oldum.”

Ö11: “Daha önce neredeyse bizim sınıfımız sosyal bilgiler dersini hiç sevmezdi. Ama R. Hoca sosyal bilgiler dersinin çok güzel olduğunu öğretti.”

Ö40: “Önceki sosyal bilgiler dersi güzeldi ama yine de altı hafta boyunca işlenen sosyal bilgiler dersi daha güzeldi.”

Ö27: “Önceki sosyal bilgiler dersinde hep konu anlatılıyordu. Şimdiki sosyal bilgiler dersi daha güzel.”

Ö31: “Arasında dağlar kadar fark var; ama şimdi sosyal bilgiler dersini daha çok seviyorum.”

Ö36: “Evet karşılaştırdık: Önceki biraz kötü; şimdiki çok iyi.”

Ö18: “Karşılaştırdım ve sonuç olarak daha iyi anlattığınızı fark ettim.”

Ö19: “Evet, karşılaştırdım öbür derslere göre bu dersler daha iyi geçti.”

Ö20: “Eski sosyal bilgiler dersine göre daha iyiydi; çünkü daha çok şeyi sevdim “

Doğrudan alıntılar genel olarak değerlendirildiğinde, çoklu ortama dayalı öğretimin geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha iyi olarak nitelendirildiği söylenebilir.

Tablo 35’e bakıldığında, bu soruya ilişkin diğer yanıtların üçer frekansla “geleneksel yöntem” ve “her iki yöntem” adlı alt temalarında toplandığı görülmektedir. Geleneksel yöntem adlı temada, üç öğrenci tarafından geleneksel yöntemin daha iyi olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin bu düşüncelerine kaynaklık ettiği düşünülen doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Ö33: “Önceki çok güzel, sıkıcı olmuyor. Sonraki çok kötü ve sıkıcı.”

Ö39: “S. Hoca daha iyi.”

Ö13: “S. Hoca bence daha verimli anlatıyordu. Kusura bakmayın.”

Yukarıda öğrencilerden alıntılanan ifadelerle göre, üç öğrencinin daha önceki öğretmenin ders işleme yaklaşımını, çoklu ortama dayalı öğretime yeğledikleri anlaşılmaktadır. İki öğrencinin daha önceki öğretim yöntemini çoklu ortama tercih etmelerinin araştırmacının ders işleyiş biçiminden kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Son olarak her iki yöntem adlı tema altında yer alan “aynı” koduna ilişkin öğrencilerden yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Ö25: “Bence ikisi de güzeldi.”

Ö26: “İyi ama en güzelini bilmem.”

Ö22: “Her ikisi de iyi anlattı.”

Doğrudan alıntılanan bu ifadelere dayanarak, üç öğrencinin her iki yöntemin de aynı olduğu düşüncesine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmanın altıncı sorusu: Derste kullanılan animasyon, fotoğraf, resim ve haritalar anlatılan konuları öğrenmeni nasıl etkiledi? Örnek vererek açıklayınız.

Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlardan hareketle oluşturulan tema ve kodlara ilişkin yüzde ve frekans sonuçları, Tablo 36’da yer almaktadır.

Tablo 36. Çoklu Ortama Dayalı Öğretimin Konuları Öğrenme Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Olumlu Görüşler	Akademik başarı	26
	Daha iyi anlama/öğrenme	23
	Somutlaştırma/Görselleştirme	12
	Öğrenmeyi kolaylaştırma	6
	Kalıcı öğrenme	2
	Toplam	69
Öğrenme İsteği	Motivasyon artışı	16
	Toplam	85
Olumsuz Görüşler	Yetersizlik	2
	Etkilemedi	1
	Toplam	3
Toplam		88

Tablo 36’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı çoklu ortama dayalı öğretimin konuları öğrenme başarısını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Konuları öğrenme üzerinde olumlu etkide bulunduğunu belirten görüşler “etkili, verimli ve cazip öğrenme” ile “öğrenme isteği” olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır.

Çoklu ortamın konuları öğrenme üzerinde olumlu etkide bulunmasının en önemli nedenlerinden bazılarının “etkili, verimli ve cazip öğrenme” adlı temada toplandığı görülmektedir. Bu tema diğer temalarla kıyaslandığında bu temanın en yüksek frekans değerine sahip olduğu görülür. Buna göre, çoklu ortamın konuları öğrenme başarısı üzerindeki olumlu etkisinin büyük bir kısmının etkili, verimli ve cazip öğrenmeden kaynaklandığı söylenebilir. Bu temada beş kod bulunmaktadır. Frekans değerlerine göre kodların büyükten küçüğe doğru sıralaması: akademik başarı (26), daha iyi anlama/öğrenme (23), somutlaştırma/görselleştirme (12), öğrenmeyi kolaylaştırma (6) ve kalıcı öğrenme (2) şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 36’ya bakıldığında; etkili, verimli ve cazip öğrenme teması altında en yüksek frekansa sahip kodun “akademik başarı” olduğu görülmektedir. Bu veriden hareketle, çoklu ortama dayalı öğretimin konuları öğrenmede başarıyı artırdığı söylenebilir. Öğrencilerin bu görüşlerine kaynaklık ettiği düşünülen doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Ö16: “Başarımı yükselttiğini düşünüyorum; çünkü anlatım ve görsel olduğu için daha iyi anlıyorum.”

Ö3: “Olumlu etkiledi, başarımla daha çok yükseldi.”

Ö39: “Başarımı yükseltti, yanılsım çıkmıyor.”

Ö24: “Olumlu etkiledi diye düşünüyorum; çünkü daha fazla öğrendim.”

Öğrencilerden alıntılanan ifadelerle göre, çoklu ortama dayalı öğretimin konuların öğrenilmesini sağlayarak öğrencilerin akademik başarısını yükselttiği söylenebilir.

Etkili, verimli ve cazip öğrenme teması kapsamında en yüksek ikinci frekansa sahip olan kod, “daha iyi anlama/öğrenme” dir. Bu koda kaynaklık ettiği düşünülen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö5: “İyi etkiledi; animasyon fotoğraf vb. şeylerden dolayı fotokopilerin hepsini yaptım ve konuları anladım.”

Ö30: “İyi. Konuyu daha iyi anladım. Hoca bize fotoğraflardan soru sordu. Dersimiz iyi ve güzel geçti.”

Ö24: “Çok güzel etkiledi. Animasyonlar, haritalar ve resimler biraz daha fazla anlamama yol açtı.”

Ö8: “Her şeyi daha iyi anladım ve sevmeye başladım.”

Ö31: “Dersler çok eğlenceli geçti ve konuları daha iyi anladık.”

Ö14: “Konuları daha iyi anladım.”

Ö27: “Bu şekilde konuyu daha iyi anladım.”

Ö38: “Çok iyi etkiledi, daha iyi bilebiliyorum.”

Yukarıda öğrencilerden alıntılanan ifadeler üzerinde genel bir değerlendirme yapıldığında, çoklu ortama dayalı öğretimin konuların daha kolay öğrenilmesini ve anlaşılmasını sağladığı söylenebilir.

Daha iyi anlama/öğrenme kodunun hemen ardında, üçüncü sırada somutlaştırma/ görselleştirme kodu yer almaktadır. Somutlaştırma/görselleştirme koduna kaynaklık ettiği düşünülen ifadeler şu şekildedir:

Ö10: “Fotoğraf ve haritalar öğrenmemi etkiledi. Mesela önce nasıl olduğunu göremiyordum, fotoğraflar sayesinde gördüm ve iyi öğrendim.”

Ö17: “Evet etkilediğini düşünüyorum; çünkü anlatım ve görsel olduğu için daha iyi anlıyorum.”

Ö11: “Önceki sosyal bilgiler dersinde hiç harita ve animasyon izlemedik. Ama R. Hoca bize animasyon izletti ve konuları öğrenmemizi sağladı.”

Ö6: “Olumlu etkiledi; çünkü kitaptan anlayamıyorum.”

Ö22: “Fotoğraf ve resim sayesinde konuları daha iyi anladım.”

Ö24: “Çok güzel etkiledi animasyonlar, haritalar ve resimler biraz daha fazla anlamama yol açtı.”

Ö4: “Olumlu etkiledi; çünkü resim ve fotoğrafla daha iyi anlıyorum.”

Öğrencilerden alıntılanan yukarıdaki ifadeler genel olarak değerlendirildiğinde, çoklu ortama dayalı öğretimin konuların somutlaştırılmasını/görselleştirilmesini sağladığı ve böylece konuların öğrenilmesini kolaylaştırdığı söylenebilir.

Etkili, verimli ve cazip öğrenme temasına ilişkin diğer bir kod, öğrenmeyi kolaylaştırma kodudur. Bu koda kaynaklık ettiği düşünülen doğrudan örnek alıntılar şöyledir:

Ö12: “Olumlu etkilediğini düşünüyorum, daha kolay oluyor görsellerle.”

Ö16: “Eskiden okuyorduk bazı cümlelerde ne anlatılmak istendiğini anlamıyordum ama şimdi animasyon, resim vb. görsel olduğu için anlayabiliyorum.”

Ö40: “İyi etkiledi konular daha kolay geldi.”

Öğrencilerden alıntılanan ifadelerden yola çıkarak çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin konuların daha kolay öğrenilmesini sağladığı söylenebilir.

Etkili, verimli ve cazip öğrenme temasına ilişkin oluşturulan son kod, “kalıcı öğrenme”dir. İki öğrenci tarafından ifade edilen bu koda ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Ö5: “İyi etkiledi; çünkü resim, animasyon ve fotoğraf görünce aklımda daha çok kalıyor.”

Ö20: “Evet, konuların daha iyi pekişmesini sağlıyor.”

Yukarıdaki alıntılardan anlaşılacağı üzere, çoklu ortama dayalı öğretimin öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olmasını sağladığı söylenebilir.

Tablo 36’ya bakıldığında, olumlu görüşlere ilişkin diğer temanın “öğrenme isteği” olduğu görülmektedir. Buna göre, konuları öğrenme başarısı üzerinde etkili olan faktörlerden birinin “öğrenme isteği” olduğu söylenebilir. Bu tema altında “motivasyon artışı” adlı tek kod yer almaktadır. Bu koda ilişkin frekans değeri 16’dır. Motivasyon artışı koduna ilişkin kaynaklık ettiği düşünülen ifadeler şu şekildedir:

Ö3: “Sosyal bilgiler dersini daha çok sevdim ve sosyal bilgiler dersinde daha çok öğrenme isteği hissettim.”

Ö19: “Konuları öğrenme isteğim diğerine göre daha çok arttı.”

Ö1: “Eğlenceli olduğu için severek yaptım.”

Ö10: “Etkilediğini düşünüyorum. Öğrenmeme, ilgime ve alakama baya çok etkisi oldu.”

Ö8: “Her şeyi daha iyi anladım ve sevmeye başladım.”

Öğrencilerden alıntılanan ifadelerden hareketle çoklu ortama dayalı öğretimin konuları öğrenmede motivasyon artışı sağladığı söylenebilir.

Tablo 36 incelendiğinde, az da olsa bazı öğrenciler (3 kişi) çoklu ortama dayalı öğretimin yetersiz kaldığını veya konuları öğrenme üzerinde bir etkisinin olmadığını ifade ederek olumsuz beyanda bulunmuştur. Olumsuz görüş belirten öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

Ö13: “Ovaları gösterdiniz; ama sınavda yanlışıımız çıktı.”

Ö25: “Çok etki etmedi.”

Ö23: “Hayır, etkilediğini düşünmüyorum.”

Araştırmanın yedinci sorusu: Diğer sosyal bilgiler konularını, nasıl öğrenmek istersin? Neden?

Tablo 37. Diğer Sosyal Bilgiler Konularının Nasıl Öğrenilmek İstendiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Kodlar	f
Öğrenme Ortamına İlişkin Beklentiler	Çoklu ortama dayalı	24
	Sessiz bir ortamda	3
	Toplam	27
Öğretim Sürecine İlişkin Beklentiler	Eğlenerek	6
	Oyunlar oynayarak	1
	Çalışma yaprakları kullanarak	1
	Ödüllendirme yaparak/ ödüllendirilerek	1
	Toplam	9
Toplam		36

Deney grubunun diğer sosyal bilgiler konularını nasıl öğrenmek istediğine ilişkin yanıtları üzerinde yapılan içerik analizi sonuçlarına göre, toplam 36 tane kod ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu kodlar “öğrenme ortamına ilişkin beklentiler” (27) ve “öğretim sürecine ilişkin beklentiler” (9) olmak üzere iki temaya ayrılmıştır.

Tablo 37’deki veriler incelendiğinde, en fazla kodun “öğrenme ortamına ilişkin beklentiler” üzerine oluşturulduğu görülmektedir. Bu temada yer alan kodların frekans değerlerinin büyükten küçüğe doğru sıralaması: çoklu ortama dayalı (24) ve sessiz bir ortamda (3) şeklinde sıralanmaktadır. En fazla yüklemeye sahip kodun “çoklu ortama dayalı” olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin büyük

çoğunluğunun deneysel işlem sürecinde çoklu ortama göre tasarlanan öğretimin diğer sosyal bilgiler konularının öğretiminde de kullanılmasını istedikleri söylenebilir. Çoklu ortama dayalı adlı koda ilişkin kaynaklık ettiği düşünülen doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Ö10: “Fotoğraf, animasyon, video, resim ve harita kullanılarak işlenmesini isterim. Çünkü öyle olduğunda daha çok ilgili oluyorum.”

Ö16: “Animasyon, resim, fotoğraf ve haritalarla öğrenmek isterim; çünkü bu yolla daha iyi anlayabiliyorum.”

Ö6: “Animasyon, fotoğraf ve resim kullanılarak işlenen derslerle öğrenmek isterim.”

Ö12: “Video ve animasyonlu anlatımın olmasını isterdim.”

Ö13: “Aynı bu şekilde devam etmesini isterdim.”

Ö14: “Animasyon ve fotoğraflarla öğrenmek isterim.”

Ö23: “Hep böyle; çünkü böyle daha güzel.”

Ö24: “Altı hafta boyunca işlenen ders gibi işlenmesini isterim.”

Ö30: “Video ve fotoğraf... Çünkü daha iyi anlıyorum.”

Yukarıda öğrencilerden alıntılanan ifadeler genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin diğer sosyal bilgiler konularını öğrenirken başta animasyon olmak üzere resimleme/fotoğraf ve harita gibi materyaller kullanılarak tasarlanan çoklu ortama dayalı öğretimin uygulanmasını istedikleri söylenebilir.

Öğrenme ortamına ilişkin beklentiler temasında yer alan diğer bir kod ise, “sessiz bir ortam” dır. Bu koda dayanak oluşturan öğrenci görüşlerine göre, diğer sosyal bilgiler konularının daha sessiz bir ortamda öğrenilmesi istenmektedir. Bu bulguya kaynak olduğu düşünülen öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö22: “Sessiz sakin ve huzurlu bir sınıfta öğrenmek isterim.”

Ö28: “Güzel sessiz ve eğlenceli (eğlenerek) öğrenmek isterim.”

Tablo 37 incelendiğinde, öğrencilerin diğer sosyal bilgiler konularını öğrenmeye yönelik görüşlerinin bir kısmı “öğretim sürecine ilişkin beklentiler” teması altında toplandığı görülmektedir. Bu tema altında dört tane kod yer almaktadır. En yüksek frekansa sahip “eğlenerek” kodu altı öğrenci tarafından ifade edilirken “oyun oynayarak”, “çalışma yaprakları kullanarak” ve “ödüllendirme yaparak” kodları ise birer öğrenci tarafından ifade edilmiştir.

Bu tema altında en fazla tekrar edilen “eğlenerek” koduna kaynaklık ettiği düşünülen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö7: “Eğlenceli olmasını isterdim. Hem eğlenip hem öğrenirdik.”

Ö11: “Animasyonlu, eğlenceli ve daha heyecanlı olmasını isterim.”

Ö38: “Eğlenceli olsun ve animasyon kullanarak işlenmesini isterdim.”

Yukarıda öğrencilerden alıntılanan ifadelerden de anlaşılacağı gibi öğrenciler sosyal bilgiler konularını eğlenerek öğrenmek istemektedirler. Bu tema altında birer öğrenci tarafından ifade edilen “oyunlar oynayarak, çalışma yaprakları kullanarak ve ödüllendirme yaparak” kodlarına ilişkin doğrudan alıntılar sırasıyla aşağıda verilmiştir.

Ö5: “Video izleyerek ve fotokopilerle (çalışma yaprakları) ile öğrenmek isterdim.”

Ö34: “Eğlenerek, zevk alarak, oyun oynayarak vs. öğrenmek isterim.”

Ö4: “Ödüllendirme yaparak. Hem ben hem de arkadaşlarım daha çok hırslanarak dersi dinleriz.”

Araştırmanın sekizinci sorusu: Altı hafta boyunca sınıf içinde gördüğün problemler nelerdi?

Tablo 38. Öğrenci Görüşlerine göre Sınıf İçinde Karşılaşılan Problemler

Tema	Kod	f
Sınıf Yönetimine İlişkin	Gürültü + (Anlatılanları duyamama)	30
	Söz hakkı alamama	4

Araştırmaya katılan öğrencilerden 11’i çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretimi süresince herhangi bir problemle karşılaşmadığını belirtmiştir. Bu soru ile ilgili görüş belirten diğer öğrenciler ise deneysel işlem esnasında problemle karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 38'e bakıldığında, deneysel işlem esnasında problemle karşılaştığını belirten öğrencilerin görüşlerinin "sınıf yönetimine ilişkin" adlı tema altında toplandığı görülmektedir. Sınıf yönetimine ilişkin adlı tema altında toplam 34 frekans değerine sahip iki kod yer almaktadır.

Aynı tablo incelendiğinde, temaya ait frekansların büyük bir kısmının "gürültü" (30) koduna ait olduğu görülmektedir. Bu veriye göre, problem vardır, diyen öğrencilerin büyük bir kısmı sınıf yönetimine ilişkin yaşanan problemin gürültüden kaynaklandığını ifade etmiştir. Bu koda kaynaklık ettiği düşünülen bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö11: *"Çok fazla bağıırıyor bizim arkadaşlar. Biraz kısık sesle konuşsalar ve saygılı olsalar konuları rahat rahat anlarız."*

Ö22: *"Sınıfta çok fazla gürültü olduğu için bazı cümleleri duyamadım."*

Ö10: *"Problem, arkadaşlarım yüzünden çıkıyordu; çünkü çok konuşuyorlardı."*

Ö8: *"Arkadaşlarım çok bağırdı ve konuştu. Dersi dinlememe engel oldular."*

Ö12: *"Arkadaşlarımın konuşması, sus demeleri, haksız konuşmaları (söz hakkı almadan) ve ahlaksız konuşmaları."*

Ö20: *"Gürültü olduğundan dolayı rahatsız oluyorum."*

Ö27: *"Öğretmen konu anlatırken arkadaşlarımın konuşması..."*

Ö3: *"Benim arkadaşlarım biraz konuştu, bu yüzden ders biraz yavaş işlendi."*

Ö7: *"Konuşma oldu, onlar kötüydü."*

Ö14: *"Fazla gürültü ve dersi dinlememe..."*

Ö 19: *"Arkadaşlarımın konuşması ve diğer sınıflardan ses gelmesi beni etkiledi."*

Ö31: *"Arkadaşlarımın konuşması dersi olumsuz etkiledi."*

Ö35: *"Arkadaşlarımın konuşmaları dersi dinlememe engel oldu."*

Yukarıda alıntılanan ifadelerle göre, çoklu ortama dayalı öğretim süresince öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları veya bağıışmalarından dolayı sınıfta gürültü yaşandığı ifade edilmiştir. Ayrıca bazı öğrenciler, bu gürültüden dolayı dersi dinleyemediklerini ifade etmişlerdir.

Sınıf yönetimi temasına ilişkin oluşturulan diğer bir kod ise, “söz hakkı alamama”dır. Buna göre sınıfta karşılaşılan bir diğer problemin derslerde söz hakkı alamama olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu koda ilişkin kaynaklık eden bir öğrencinin düşüncesi aşağıdaki gibidir:

Ö24: “Sınıftaki öğrencilerin gürültü yapması nedeniyle sorunlar çıktı. Ayrıca benim söz hakkı sahibi olmamı engellediler.”

Araştırmanın dokuzuncu sorusu: Sosyal bilgiler dersinde daha fazla başarılı olabilmen için neler yapılmasını önerirsin?

Tablo 39. Başarının Artırılmasına İlişkin Öğrenciler Tarafından Sunulan Önerilerin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Öğrencilerin Yapması Gerekenler	Çalışmak	11
	Konu tekrarı yapmak	5
	Test çözmek	3
	Dersi dinlemek	3
	Derse katılmak	2
	Toplam	24
Diğer Yetkililerin Yapması Gerekenler	Sessizliği sağlama	11
	Çoklu ortama dayalı Materyal/Görsel ve işitsel materyallerin kullanımı	6
	Ders saatini artırma	1
	Toplam	18
Toplam		42

Tablo 39’da, sosyal bilgiler dersinde daha başarılı olunabilmesi için yapılması gerekenlere ilişkin öğrenciler tarafından yapılan öneriler yer almaktadır. Öneriler üzerinde yapılan içerik analizi sonuçlarına göre, toplam 42 tane kod ortaya çıkmıştır. Bu kodlar öğrencilerin yapması gerekenler (24) ve diğer yetkililerin yapması gerekenler (18) olmak üzere iki tema altında toplanmıştır.

Tablodaki veriler incelendiğinde, en fazla kodun “öğrenciler tarafından yapılması gerekenler” temasına ilişkin oluşturulduğu görülmektedir. Bu temada yer alan kodların frekans değerlerinin büyükten küçüğe doğru sıralaması: çalışmak (11), konu tekrarı yapmak (5), test çözmek (3), ders dinlemek (3) ve derse katılmak (2) şeklinde sıralanmaktadır. Kodlara ilişkin frekanslar incelendiğinde, en yüksek frekansın “çalışmak” koduna ait olduğu görülmektedir. Bu koda kaynaklık ettiği düşünülen doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Ö40: “Çok fazla çalışmalyız.”

Ö4: “Çok çalışmak ve hocamızın test kitaplarının ismini söylemesini öneririm.”

Ö14: “Çalışmak ve konu tekrarı yapmak.”

Ö17: “Çalışmak ve konu tekrarı yapmak.”

Ö36: “Çok çalışmalyım.”

Ö37: “Çok çalışmak ve başarmak...”

Öğrencilerden alıntılanan ifadelerden de anlaşılacağı üzere, sosyal bilgiler dersinde başarılı olabilmek için öğrencilerin çalışması gerektiği yönünde öneriler yapılmıştır.

Başarının artırılması için öğrencilerin yapması gerekenlerden bir diğerinin “konu tekrarı yapmak” olduğu belirtilmiştir. Konu tekrarı yapma koduna ilişkin kaynak olduğu düşünülen ifadeler aşağıda verilmiştir.

Ö38: “Tekrar yapılmasını ve birkaç saat çalışmak.”

Ö14: “Çalışmak ve konu tekrarı yapmak.”

Ö17: “Çalışmak ve konu tekrarı yapmak.”

Yine öğrenciler tarafından yapılan önerilere göre, sosyal bilgiler dersinde başarının artırılabilmesi için “test çözmek, derse katılmak ve derse dinlemek gerektiği ifade edilmiştir. Bu ifadelerle kaynaklık ettiği düşünülen doğrudan alıntılar şöyledir:

Ö12: “Sık sık tekrar yapmak ve test çözümü etkinlikleri yapmak.”

Ö23: “Parmak kaldırmak ve derslere iyi çalışmak.”

Ö8: “Dersleri daha fazla dinleyebiliriz.”

Öğrenciler tarafından yapılması gerekenler teması genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenciler başta ders çalışma olmak üzere konu tekrarı yapma, test çözme, dersi dinleme ve derse katılma gibi etkinlikleri yaparak sosyal bilgiler dersinde başarının artırılabilceğini ifade etmişlerdir.

Tablo 39'a bakıldığında, sosyal bilgiler dersinde başarının artırılabilmesi için "diğer yetkililerin yapması gerekenler" e ilişkin bazı önerilerde bulunulmuştur. Diğer yetkililerin yapması gerekenler teması kapsamında üç tane kod bulunmaktadır. Bu kodların frekanslara göre büyükten küçüğe doğru sıralaması: sessizliği sağlama (11), çoklu ortama dayalı materyal/görsel ve işitsel materyallerin kullanımı (6) ve ders saatini artırma (1) şeklindedir.

Sosyal bilgiler dersinde başarıyı artırabilmek için diğer yetkililer tarafından yapılması gerekenler arasında en sık tekrar edilen önerinin "sessizliği sağlama" olduğu ortaya çıkmıştır. Sessizliği sağlama koduna kaynaklık ettiği düşünülen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö1: *"Daha sessiz olunmasını; çünkü daha iyi anlardık."*

Ö7: *"Konuşmalar olmasaydı daha iyi olurdu."*

Ö22: *"Sınıfın sessiz olmasını isterim."*

Ö24: *"Sessiz olunmasını ve öğretmenimizin konuşanlara kızmasını isterim."*

Ö28: *"Daha güzel ve daha sessiz olmasını isterim."*

Ö39: *"Konuşanları engelleme."*

Öğrencilerden alıntılanan yukarıdaki ifadelere göre, başarının artırılabilmesi için sınıf içerisinde sessizliğin sağlanması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Başarıyı artırabilmek için diğer yetkililerin yapması gereken şeylerden birinin de derslerde çoklu ortama dayalı materyallerin (görsel ve işitsel materyallerin) kullanılması (6) gerektiğidir. Bu görüşe dayanak olabilecek ifadeler şu şekildedir:

Ö6: *"Animasyon, fotoğraf ve resimlerden faydalanmak isterim."*

Ö10: *"Daha çok fotoğraf, video, animasyon ve bolca test isterim."*

Yukarıdaki alıntılanan ifadelere göre, bazı öğrenciler sosyal bilgiler dersinde daha başarılı olabilmek için derslerde animasyon, resim ve fotoğraf gibi materyallerin kullanılmasını önermektedirler.

Tablo 39’a bakıldığında, sosyal bilgiler dersinde başarının artırılmasına ilişkin diğer yetkililerin yapması gerekenler arasında, bir öğrenci tarafından ifade edilen “ders saatinin artırılması” talebi olduğu görülmektedir. Ders saatinin artırılması koduna ilişkin kaynak olduğu düşünülen öğrenci görüşü aşağıdaki gibidir.

Ö9: “Derslerin biraz daha fazla olması gerekiyor.”

Diğer yetkililer tarafından yapılması gerekenler teması genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin başarıyı artırmak adına diğer yetkililere sınıfta sessizliği sağlama, derslerde görsel ve işitsel materyaller kullanma ve ders saatinin artırma şeklinde önerilerde bulundukları ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın onuncu sorusu: Sosyal bilgiler dersine daha fazla katılabilmen için neler yapılmasını önerirsin?

Tablo 40. Katılımın Artırılmasına İlişkin Öğrenciler Tarafından Sunulan Önerilerin Dağılımı

Temalar	Kodlar	f
Öğrenme Ortamı ile İlgili Öneriler	Söz hakkı alabilme	9
	Gürültüsüz bir ortam	6
	Sınıf mevcudunu azaltma	4
	Toplam	19
Öğrenciler ile İlgili Öneriler	Dersi dinleme	6
	Çalışma	2
	Toplam	8
Öğretmen ile İlgili Öneriler	Ödüllendirme	1
	Eğlenceli konular	1
	Toplam	2
Toplam		29

Tablo 40’ta sosyal bilgiler dersine katılımın artırılmasına yönelik öğrenciler tarafından yapılan öneriler yer almaktadır. Öneriler üzerinde yapılan içerik analizi sonuçlarına göre toplam 29 frekanstan oluşan 7 kod ortaya çıkmıştır. Bu kodlar öğrenme ortamı ile ilgili öneriler (19), öğrenciler ile ilgili öneriler (8) ve öğretmen ile ilgili öneriler (2) olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır.

Önerilere ilişkin oluşturulan temalara bakıldığında, en fazla kodun “öğrenme ortamı ile ilgili öneriler”e ilişkin oluşturulduğu görülmektedir. Bu veriye göre, öğrencilerin derse katılımı artırılabilmesi için öncelikle öğrenme ortamına ilişkin bazı değişikliklerin yapılmasını istedikleri ortaya çıkmaktadır. Bu isteklerin başında “söz hakkı alabilmek” gelmektedir. Söz hakkı alabilme koduna ilişkin kaynaklık ettiği düşünülen doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Ö39: *“Parmak kaldırdığımda söz hakkı alabilmek.”*

Ö38: *“Söz hakkı alabilmeyi.”*

Ö30: *“Cevap vermek isteyen herkesin söz hakkı alması.”*

Ö12: *“Herkesin söz hakkı alarak kalkmasını isterim.”*

Yukarıda alıntılanan ifadeler genel olarak değerlendirildiğinde, bazı öğrenciler derse katılımın artırılabilmesi için söz hakkı almak isteyen herkese konuşma fırsatının verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler dersine katılımın artırılabilmesi için yapılması gereken bir diğer bir şey ise, “gürültüsüz bir ortam”ın sağlanmasıdır. Gürültüsüz bir ortamda katılımın daha fazla olacağını ifade eden öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö7: *“Konuşma ve ses olmasaydı daha fazla katılırdık.”*

Ö16: *“Sosyal bilgiler dersi sessiz bir ortamda daha az kişilik sınıflarda işlenmeli.”*

Ö19: *“Arkadaşlarımın konuşmamasını...”*

Ö22: *“Sınıfın daha sessiz olmasını...”*

Ö24: *“Yine sessiz olunmasını öneririm.”*

Öğrencilerden alıntılanan ifadelerden de anlaşılacağı üzere, derse katılımın daha fazla olabilmesi için sınıfın gürültüsüz bir ortama sahip olması gerekmektedir.

Öğrenci görüşlerine göre, derse katılımın artırılması için öğrenme ortamına ilişkin yapılması gereken diğer bir şey ise, “sınıf mevcudunun azaltılması”dır. Sınıf mevcudunu azaltma koduna ilişkin ifade edilen görüşler şu şekildedir:

Ö3: *“Sınıf mevcudu biraz daha azalırsa ders verimli olur.”*

Ö10: *“Sınıftaki öğrenci sayısını düşürebiliriz. Sıraları ayırabiliriz.”*

Ö20: *“Mevcudun az olmasını isterim.”*

Ö16: *“Sosyal bilgiler dersi sessiz bir ortamda daha az kişilik sınıflarda işlenmeli.”*

Öğrencilerden alıntılanan doğrudan ifadelerle dayanarak, derse katılımın artırılabilmesi için sınıf mevcudunun düşürülmesi gerektiği söylenebilir.

Tablo 40'taki veriler incelendiğinde, derse katılımın artırılabilmesi için öğrenciler tarafından yerine getirilmesi gereken sorumluluklar “öğrenciler ile ilgili öneriler” adlı tema altında toplanmıştır. Bu temada “dersi dinleme” (6) ve “çalışma” (2) olmak üzere iki kod yer almaktadır. Kodlara ilişkin kaynak olduğu düşünülen alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö1: “Dersi verimli dinlemek.”

Ö31: “Öğrencilerin öğretmeni dinlemesi lazım.”

Ö37: “Dersi dinlemeliyiz.”

Ö25: “Her zaman çalışmak.”

Yukarıdaki ifadeler genel olarak değerlendirildiğinde, derse daha fazla katılımın olabilmesi için öğrencilerin dersi dinlemeleri ve ders çalışmaları gerektiği de yapılan öneriler arasında yer aldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 40 incelendiğinde derse katılımın artırılabilmesi için öğretmenlere iki öneride bulunduğu görülmektedir. Birer öğrenci tarafından sunulan bu öneriler: “ödüllendirme” ve “eğlenceli konular” kavramlarıyla kodlanmışlardır. Kodlara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

Ö4: “Hocamızın ödül koymasını...”

Ö6: “Sosyal bilgiler konularının eğlenceli olmasını...”

Yukarıdaki alıntılara göre, derse katılımın artması için öğretmenlerin öğrencileri ödüllendirmeleri ve derste eğlenceli konular işlemeleri gerektiği ifade edilmiştir.

Araştırmanın on birinci sorusu: Elinde sihirli bir değnek olsaydı, altı hafta boyunca işlenen sosyal bilgiler dersinde neleri değiştirmek isterdin? Neden?

Tablo 41. Öğrenci Görüşlerine göre Altı Haftalık Öğrenme-Öğretme Süresinde Değiştirilmek İstenenler

Temalar	Kodlar	f
Öğrenciler ile İlgili Değiştirmek İstenenler	Sessizliği sağlamak	7
	Katılımı artırmak	4
	Toplam	11
Program ile İlgili Değiştirmek İstenenler	Süreyi uzatmak	5
	Konuları değiştirmek	3
	Toplam	8
Öğretmen ile İlgili Değiştirmek İstenenler	Öğretmeni değiştirmek	4
Toplam		23

Elinizde sihirli bir değnek olsaydı altı hafta boyunca işlenen sosyal bilgiler dersinde neleri değiştirmek isterdiniz, sorusunu yanıtlayan 13 öğrenci tarafından hiçbir şeyin değiştirilmek istenmediği ifade edilmiştir. Bu veriye göre, soruyu yanıtlayan öğrencilerin yarıya yakını altı hafta boyunca işlenen çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminde, herhangi bir şeyi değiştirme taleplerinin olmadığı söylenebilir. Bu öğrencilerin görüşlerine kaynak olduğu düşünülen örnek alıntılar, şu şekildedir:

Ö29: “Hiçbir şeyi; çünkü hem eğlenceli hem de bilgi verici.”

Ö35: “Hiçbir şeyi; çünkü her şey çok güzel.”

Ö5: “Hiçbir şeyi değiştirmek istemezdim.”

Ö14: “Hiçbir şey... Çünkü çok güzel geçti.”

Ö18: “Değiştirmek istemezdim; çünkü güzel.”

Ö20: “Hiçbir şeyi değiştirmek istemezdim.”

Tablo 41’e bakıldığında, çoklu ortama dayalı öğretim süresince öğrencilerin değiştirmek istedikleri şeylerin üç tema altında toplandığı görülmektedir. “Öğrenciler ile ilgili değiştirmek istenenler” adlı tema diğerleri ile kıyaslandığında, en fazla yüklenmeye sahip olan tema olduğu görülmektedir. Bu verilere göre öğrencilerin derste değiştirmek istedikleri şeylerin başında öğrenciler ile ilgili davranışların yer aldığı söylenebilir. Bu tema altında toplam 11 frekansa sahip 2 kod yer almaktadır.

En fazla tekrar eden kod, “sessizliğı sağlamak” tır. Bu koda ilişkin öğrencilerden alıntılanan ifadeler aşağıda verilmiştir.

Ö10: “Arkadaşlarımın başarılı, çalışkan ve konuşmayan kişiler olmasını isterdim; çünkü çok konuşuyorlar başarısızlar ve kopya çekiyorlar.”

Ö16: “Ses yapanları susturmak ve ayağa kalkanları oturtmak...”

Ö27: “Konuşan kişileri sınıftan atmak isterdim.”

Ö11: “Çok gürültülü değil de biraz derse önem vermek isterdik.”

Ö7: “Sınıfın susmasını isterdim.”

Yukarıda alıntılanan ifadelerden de anlaşılacağı üzere, altı haftalık deneysel işlem süresince bazı öğrencilerin sınıfta değiştirmek istedikleri şeylerin başında gürültüyü ortadan kaldırıp sessizliğı sağlama isteğı geldiğı görülmektedir.

Aynı temaya bakıldığında, dört frekansa sahip olan “katılımı artırmak” kodunun yer aldığı görülmektedir. Bu koda kaynaklık ettiği düşünülen doğrudan alıntılar şöyledir:

Ö39: “Herkesin derse katılmasını... Çünkü daha verimli ders işlenirdi. “

Ö24: “Sessizliğı sağladım, öğretmeni daha fazla dinlemeleri için sihir yapardım.”

Ö10: “Arkadaşlarımın başarılı, çalışkan ve konuşmayan kişiler olmasını isterdim; çünkü çok konuşuyorlar başarısızlar ve kopya çekiyorlar.”

Doğrudan alıntılanan ifadeler genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenciler derse katılımın daha fazla olmasını sağlamak istedikleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 41’e bakıldığında, öğrencilerin değişiklik yapmak istedikleri diğer alanların programla ilgili olduğu görülmektedir. “Program ile ilgili değiştirmek istenenler” temasında toplam 8 frekanstan oluşan 2 kod yer almaktadır. Bu tema altında en sık tekrar edilen kodun “süreyi uzatmak” (5) olduğu görülmektedir. Bu koda ilişkin kaynak olduğu düşünülen doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö19: “Altı hafta yerine on hafta yapardım.”

Ö30: “Daha da uzatırdım. Hocamızla dersi izliyoruz ve soruları cevaplıyoruz.”

Ö3: “Ders saatini fazlalaştırdım; çünkü ders çok eğlenceli geçiyor.”

Alıntılanan ifadeler genel olarak değerlendirildiğinde, bazı öğrencilerin çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin altı haftadan daha fazla bir süre boyunca devam etmesini istedikleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin değişiklik yapmak istedikleri bir diğer alan ise “konular” ($f=3$) dır. Üç öğrenci tarafından ifade edilen görüşlere göre, öğrenciler altı hafta boyunca işlenen sosyal bilgiler dersinde bazı konuları değiştirmek istemişlerdir.

Ö6: “Konuları yok etmek... Çünkü çok sıkıcı.”

Ö37: “Konuları... Yeni konu işlemek.”

Ö38: “İklimleri değiştirmek isterdim.”

Tablo 41’deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenler ile ilgili de değişiklik yapmak istedikleri görülmektedir. Dört öğrenci tarafından ifade edilen görüşlere göre, eski öğretmen yerine yenisinin tercih edildiği belirtilmiştir. Bu öğrencilere ait örnek alıntılar şu şekildedir:

Ö9: Sosyal bilgiler dersine R. Hoca’nın girmesini...

Ö2: Bizi güldürsün isterdim. Her dersin ve sosyal dersinin hocası R. Hoca olsaydı.

Bir öğrenci ise, bu soruya ilişkin düşüncesini: “Elimde sihirli değnek olsun olmasın normal ders çok daha güzel” diyerek geleneksel ders işleme düzeninden yana olduğunu belirtmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada, çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, sosyal bilgiler dersi motivasyonu ve sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada ayrıca deney grubunun çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretimine ilişkin görüşlerinin de incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlara ulaşabilmek için araştırmada açımlayıcı sıralı desen kullanılmasına karar verilmiştir. Açımlayıcı sıralı desende, araştırmanın ilk safhası, nicel uygulama ile başlar. Araştırmanın nicel safhası bittikten sonra elde edilen nicel sonuçlar analiz edilir. Nicel analizlerden elde edilen bulgular ışığında, beklenmeyen veya şaşırtıcı sonuçların detaylandırılması veya açıklanması için araştırmanın nitel safhası yapılandırılır. Araştırmanın nitel safhası, nicel bulgulardan hareket edilerek oluşturulur. Araştırmanın hem nicel hem de nitel bölümlerinin uygulaması tamamlandıktan sonra analiz edilen verilerin yorumlanmasına gidilmiştir. Araştırmadan elde edilen nicel sonuçların açıklanmasında nitel sonuçların ne ölçüde ve hangi şekilde yardımcı olduğunun tartışılabilmesi için (Creswell & Plano-Clark, 2014) bu bölümde her iki veri türü (nicel ve nitel) birleştirilerek verilmiştir.

1. SONUÇ VE TARTIŞMA

1.1. AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA

Çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin akademik başarıya etkisinin incelenebilmesi için uygulama öncesinde öğrencilere “Bölgemizi Tanıyalım Ünitesi Başarı Testi” uygulanmıştır. Elde edilen öntest sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunun akademik başarı puanları arasında, anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Öntest ile ilgili bulgulara bakıldığında, her iki grubun akademik başarısının birbirine denk olduğu söylenebilir.

Altı haftalık öğretim süreci sonunda her iki gruba sontest uygulaması yapılmıştır. Gruplar içi yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre; hem deney grubunun hem de kontrol grubunun sontest puanları, öntest puanlarına göre anlamlı derecede yükselmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak hem deney grubunda hem de kontrol grubunda kullanılan iki yöntemin de başarıyı olumlu etkilediği söylenebilir. Kontrol grubuna uygulanan geleneksel öğretimin akademik başarı üzerinde anlamlı derecede etkili olduğu yapılan bazı çalışmalar tarafından desteklenmektedir (Baysan, 2015; Küslü, 2015). Benzer şekilde çoklu ortama dayalı öğretimin de akademik başarı üzerinde anlamlı derecede etkisinin olduğu birçok araştırma tarafından desteklenmektedir (Çoruk ve Çakır, 2017; Leow & Neo, 2014; Lui, Olmanson, Horton & Toprac, 2011; Saad, Dandashi, Aljaam & Saleh, 2015; Saran ve Seferoğlu, 2010; Singh, 2013). Deney grubu öğrencilerinden elde edilen görüşler de araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Çoklu ortamın öğrenme üzerindeki etkisine ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin yarısından fazlası çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin akademik başarıyı yükselttiğini ve konuları daha iyi anlamalarını sağladığını belirtmişlerdir. Yine öğrencilerin bir kısmı çoklu ortam sunumlarında kullanılan canlandırma, resim, fotoğraf ve haritaların sözlü anlatımın somutlaştırılmasını sağladığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve kalıcılığı artırdığını belirtmiştir. Deney grubunda yer alan üç öğrenciden ikisi konuları öğrenmede çoklu ortamın yetersiz kaldığını bir öğrencisi ise başarıyı etkilemediğini belirtmiştir. Üç öğrenci tarafından belirtilen bu olumsuz düşüncelerin olası sebeplerinden bir tanesi altı haftalık öğretim sürecinde gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalması olabilir. Sınıf mevcudunun gereğinden fazla (48) olması nedeniyle uygulama sürecinde tüm öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanması ve yapılandırmacı eğitim anlayışı kapsamında aktif katılımın sağlanması oldukça güçtür. Bu durum da çoklu ortama dayalı uygulamanın etkililiğini ve verimliliğini düşürmektedir. Olumsuz görüşlerin altında yatan diğer bir sebep öğrenme stillerinin farklılığından kaynaklanabilir. Çoklu ortam sunumlarının hazırlanması, zaman ve maliyet açısından her zaman ekonomik olmadığı için çoklu ortam tasarımcıları bu bireysel farklılıkları içeren sunumları hazırlayamamaktadırlar. Bu durum çoklu ortam sunumlarının dezavantajı olarak düşünülebilir.

Gruplar arasında yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre, deney grubunun akademik başarı ilerleme puanı kontrol grubunun ilerleme puanına göre daha yüksek olmasına karşın bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Daha açık bir ifade ile çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretimi akademik başarıyı olumlu etkilemesine karşın kontrol grubuna göre anlamlı farklılık oluşturamamıştır. İlgili literatürde araştırmanın bu sonucunu destekleyen ve desteklemeyen çeşitli araştırmalar mevcuttur. Altınışik (2001) tarafından yapılan çalışmada, çoklu ortamın sosyal bilgiler dersinde başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler dersinin işlendiği deney grubunun akademik başarı puanları, kontrol grubuna göre anlamlı derecede farklılaşmamıştır. Yazar (2010), flash programlarında hazırlanan çoklu ortam sunumlarının başarı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla deneysel bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın sonucuna göre, çoklu ortama dayalı kavram karikatürlerin kullanıldığı deney grubunun akademik başarı puanları ile kontrol grubunun akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Bayırtepe ve Tüzün (2007) tarafından çoklu ortam kapsamında değerlendirilen oyun tabanlı yazılımların akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, ortaokul yedinci sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, kullanılan yazılımın deney grubunun akademik başarısını, kontrol grubuna göre anlamlı derecede artırmamıştır.

Araştırmada çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin gruplar arasında anlamlı fark oluşturamamasının nedenlerinden biri, çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin başarılı kişilerden oluşması olabilir. Çalışma gruplarının başarılı öğrencilerden oluşmasının, çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin başarı üzerinde beklenen etkiyi gösterememesine neden olduğu söylenebilir. Mayer (2009), çoklu ortam sunumları bilgi düzeyi düşük olan öğrenciler üzerinde daha başarılı sonuçlar verdiğini belirtilmiştir. Çünkü bilgi düzeyi düşük olan öğrenciler resimsel ve sözel unsurlar arasında ilişki kurmada rehberliğe daha fazla gereksinim duyarlar. Çoklu ortamlar, bilgi düzeyi düşük olan öğrencilerde özellikle de yeni öğrenilecek konularda öğrencilerin daha kolay anlayış geliştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir. Uygulama okulunun müdürüyle yapılan görüşmede, okula kayıt

yaptıran öğrencilerin ilkokulu iyi notlar ile bitirmiş öğrencilerden oluştuğu belirtilmiştir. Okulda görev yapan diğer öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de okula kayıt yaptıran öğrencilerin başarı profili yüksek olan öğrencilerden oluştuğu belirtilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde, her iki grubun da anne ve babalarının çoğunlukla üniversite mezunu oldukları görülmüştür. Yine okul müdürünün görüşlerinden elde edilen bilgilerden de velilerin eğitim düzeyleri ile sosyo-ekonomik düzeylerinin yüksek olduğu ve çocukların başarı düzeyleri ve diğer durumlar üzerinde çok titiz bir yaklaşım sergiledikleri anlaşılmıştır. Bu bilgiler ışında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin genel olarak sosyo-ekonomik durumlarının iyi olduğu ve başarılı öğrencilerden oluştuğu söylenebilir.

Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgulara dayanarak, çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin kontrol grubuna göre deney grubunda akademik başarı üzerinde beklenen etkiyi gösterememesinin diğer bir nedeni sınıfın çok kalabalık (48 kişi) olması olabilir. Öğrencilerden elde edilen görüşlere göre, öğrencilerin bir kısmı sınıf mevcudunun fazla olduğunu ve yarıdan fazlasının ise sınıfın gürültülü olduğunu ve bundan dolayı derste anlatılan bazı şeyleri duyamadıklarını ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Bazı öğrenciler derste söz hakkı almak istemelerine rağmen kendilerine söz hakkı verilemediğinden dolayı derse katılamadıklarını ifade etmişlerdir. Başarının artırılmasına yönelik öğrenciler tarafından sunulan en önemli önerilerden birinin sessizliğin sağlanması olduğu görülmüştür. Bazı öğrenciler de sınıf mevcudunun azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir. Işık'a (2011) göre, 20-30 arasında öğrenci sayısına sahip sınıflar, normal olarak kabul edilmektedir. Bu mevcuda sahip sınıflarda sınıf yönetiminin kolay olacağı, birbirinden farklı öğretim yöntemlerinin sorunsuzca uygulanabileceği ve öğretmen tarafından öğrencilerin tanınmasının mümkün olabileceği belirtilmiştir. Ancak 30'un üstünde öğrenci sayısına sahip olan sınıfların "kalabalık sınıf" olarak nitelendirildiği ve bu tür sınıflarda sınıf yönetiminin zorlaşabildiği belirtilmektedir. Ayrıca kalabalık sınıflarda, tüm öğrencilerin tanınmasının ve problemlerinin çözülmesinin mümkün olamayabileceği belirtilmektedir. Tabancalı (2008)'nın belirttiğine göre, öğrenci sayısının gereğinden fazla olması kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin yararlarını sınırlandırabilmektedir. Bu tür sınıflarda öğrenci

sayısının fazlalığından dolayı sınıf kontrolünün sağlanmasında güçlüklerle karşılaşılabilceğı belirtilmiştir. Çınar, Temel, Beden ve Göçgen (2004) tarafından yapılan çalışmada, kalabalık sınıfların öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkilediğı, öğrencilerin derse katılımını azalttığı ve zaman kaybına neden olduğı ortaya konmuştur. Sınıf mevcudunun öğretme-öğrenme süreci üzerindeki etkileri ve öğrencilerden elde edilen görüşler doğrultusunda, uygulama sınıfının kalabalık olmasının, çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin akademik başarı üzerindeki etkisini sınırlandırdığı söylenebilir.

Çoklu ortama dayalı öğretimin gruplar arasında akademik başarıyı anlamlı derecede farklılaştıramaması, bu öğrenme ortamının uygulamada başarısız olduğı veya çoklu ortama dayalı öğretimin gerçekleştirilmediğı diğer geleneksel öğrenme ortamlarıyla her zaman benzer etkiye sahip olacağı anlamına gelmemektedir. Bu hususta altının çizilmesi gereken temel nokta araştırmanın bu sonucu araştırmanın çalışma grubuna ait olup farklı özelliklere sahip çalışma gruplarında farklı sonuçlar verebileceğı akıldan çıkarılmamalıdır. Nitekim farklı çalışma grupları üzerinde yürütölen çalışmalarda, çoklu ortama dayalı öğretimin akademik başarıyı kontrol grubuna göre anlamlı derecede farklılaştırdığı görölmüştür (Mayer, 2002; Mayer, 1997; Mayer & Moreno, 2002a; Taşçı ve Soran, 2008). Toros (2015), sosyal bilgiler dersinde kavram yanlışlarını giderebilmek amacıyla bilgisayar destekli çoklu ortam sunumlarının akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Yapılan deneysel çalışmanın bulgularına göre, çoklu ortam sunumlarının gerçekleştirildiğı deney grubunun akademik başarı puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğı görölmüştür. Sonuç olarak iklim, hava durumu, coğrafi konum, özel konum, harita ve ölçek ile ilgili kavram yanlışlarının giderilmesinde çoklu ortama dayalı bilgisayar sunumlarının mevcut öğretime göre daha etkili olduğı belirtilmiştir. Bilgisayar destekli çoklu öğrenme ortamlarının prizmalar konusundaki akademik başarıya etkisinin incelendiğı çalışmada da yine çoklu ortamla öğrenim gören deney grubunun, kontrol grubuna göre daha başarılı olduğı ortaya konmuştur (Küslü, 2015). Beydoğan ve Hayran (2015) tarafından yapılan çalışmada, çoklu ortama dayalı öğretimin sosyal bilgiler dersinde yer alan bazı kavramların öğretimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla yapılan deneysel çalışmada, sosyal bilgiler dersinde çoklu ortama dayalı olarak kavramları öğrenen öğrencilerin mevcut sınıf

ortamında öğrenen öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, mevcut araştırma kapsamında başarıya ilişkin elde edilen öğrenci görüşleriyle de doğrulanmaktadır. Başarıya ilişkin elde edilen görüşlere bakıldığında duygu ve düşünceler şöyle ifade edilmiştir: “Eskiden okuyorduk bazı cümlelerde ne anlatılmak istendiğini anlamıyordum ama şimdi animasyon, resim vb. görsel olduğu için anlayabiliyorum.”, “Önceki sosyal bilgiler dersinde hiç harita ve animasyon izlemedik. Ama şimdiki öğretmenimiz bize animasyon izletti ve konuları öğrenmemizi sağladı.” ve “Eskisine göre sosyal bilgiler dersini daha çok sevdim. Benim için zor gelen sosyal bilgiler, artık çocuk oynucağıydı.”. Araştırma kapsamında öğrencilerden çoklu ortama dayalı öğretim ile geleneksel öğretimi kıyaslamaları istendiğinde öğrencilerin tamamına yakını (dörtte üçünden fazlası) çoklu ortama dayalı öğretimin daha iyi olduğunu belirttikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulguya dayanak oluşturan bazı alıntılar şu şekildedir: “Eskiden sosyal bilgiler dersini sıkıcı ve bunaltıcı bir ders olarak değerlendiriyordum; ama şimdi eğlenceli ve öğretici bir ders olarak nitelendiriyorum.” ve “ Altı hafta boyunca işlenen sosyal bilgiler dersi daha iyi; çünkü videolara ve filmlere baktık. Artık sosyal bilgiler dersini daha çok seviyoruz.”. Doğrudan alıntılardan anlaşılacağı üzere çoklu ortama dayalı öğretimin konuları öğrenme başarısı ve derse yönelik tutum üzerinde olumlu etkilerde bulunduğu söylenebilir.

Sezgin (2009), çoklu ortama dayalı öğretimin akademik başarı ve kalıcılık üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, çoklu ortama dayalı öğretimin bilgisayar ortamında gösterilen sunumlara göre akademik başarıyı anlamlı derecede artırdığını belirtmiştir. Ayrıca, çoklu ortama dayalı öğretim gören öğrencilerin bilgilerinin daha kalıcı olduğu da tespit edilmiştir. Bu çalışmanın nitel bulguları incelendiğinde bazı öğrenciler çoklu ortama dayalı öğretimin bilgilerin daha kalıcı olmasını sağladığını belirtmiştir. Bir öğrenciye ait örnek alıntı şöyledir: (çoklu ortama dayalı öğretim öğrenmeyi) “İyi etkiledi; çünkü resim, animasyon ve fotoğraf görünce aklımda daha çok kalıyor.”. Bülbül (2009)’ün simülasyonların akademik başarı üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, simülasyonlarla öğretim gören öğrencilerin akademik başarısının kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Simülasyonlar, çalışma boyunca öğrencilerin aktif olmasını sağladığı için dersin daha verimli olduğu belirtilmiştir. Coğrafya

öğretiminde çoklu ortamın etkisini inceleyen Singh (2013) yapmış olduğu deneysel çalışmada çoklu ortam sunumlarının geleneksel yöntemlere göre akademik başarı üzerinde daha etkili olduğunu belirtmiştir. Bunun sebebi geleneksel yöntemlerle işlenen dersin öğrenciyi pasif öğrenen duruma düşürmesi ve çoklu ortama dayalı öğretime kıyasla öğrencinin birden fazla duyusuna hitap etmeye önem vermemesi şeklinde belirtilmiştir. Çoklu ortama dayalı öğretimin aktif katılımı sağladığına ilişkin bu sonuçlar, mevcut araştırma tarafından da doğrulanmaktadır. Mevcut araştırmanın nitel sonuçlarına bakıldığında öğrenciler; çoklu ortama dayalı öğretimi sevdiklerini, öğrenme isteğinin arttığını, öğrenmenin daha zevkli ve eğlenceli olduğunu belirttikleri görülmüştür. Bu sonuçlara ilişkin doğrudan alıntılar şöyledir: (Öğrenme isteğinin artmasına) “ Çok çok neden oldu. Önceden sosyal bilgiler dersini sevmeyerek dinlerdim. Ama şimdi bütün derslerden daha fazla sosyal bilgiler dersini dinlemeyi seviyorum.”, “Evet, oldu. Öğretmenin bize ders anlatma şekli çok iyi olduğu için derse daha çok katıldım.”, “Evet, oldu. Hocanın anlatımı bana diğer sosyal derslerine göre daha fazla heyecan ve hırs verdi.”, “(...) Dersi daha iyi ve eğlenceli işlediğiniz için sizin derslerinizi severek izledim.” ve “(...) Mesela eskiden zil çalsa da kurtulsak diyordum ama şimdi zilin nasıl çaldığını bilmiyorum. Çünkü eğlenceli dersler geçirdik. Sosyal bilgiler dersini sevmeye başladım.”. alıntılanan ifadelerden anlaşılacağı gibi çoklu ortama dayalı öğretim öğrencilerin öğrenme isteğini (aktif katılım) artırdığı ve öğrencilerin dersi severek takip etmelerini sağladığı anlaşılmaktadır. Araştırmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, çoklu ortama dayalı öğretimin birden fazla duyuya hitap ederek konuların öğrenilmesini kolaylaştırdığı, soyut bilgilerin somutlaştırılmasını sağladığı, bilgilerin kalıcılığını artırdığı ve öğrenme sürecinde öğrencileri aktif kıldığı ve bu durumun da akademik başarı üzerinde çoklu ortama dayalı öğretimi geleneksel yöntemlere göre daha etkili kıldığı yorumuna ulaşılabilir.

1.2. MOTİVASYONA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA

Deney ve kontrol grubunun motivasyon öntest puanları üzerinde yapılan betimsel istatistik sonuçlarına göre, her iki grubun da motivasyon puanlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgu, her iki grubun motivasyon düzeylerinin deneysel işlem öncesinde yüksek düzeyde olduğunu gösterir. Her iki grubun sontest motivasyon puanları üzerinde yapılan betimsel istatistik sonuçlarına göre, her iki grubun deneysel işlem sonrası da motivasyon puanlarının yine yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Gruplar içi kıyaslama sonuçlarına göre, hem çoklu ortama dayalı öğretimin hem de kontrol grubunda uygulanan öğretimin motivasyon düzeyi yüksek olan öğrenciler üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gruplar arası motivasyon puan ortalamaları üzerinde yapılan kıyaslamaya göre, deney grubunun puan ortalaması ile kontrol grubunun puan ortalaması arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre, çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin motivasyon puanlarını anlamlı derecede farklılaştırabilecek bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir. Schehl (2012) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Çoklu ortama dayalı öğretimin öğrenme ve motivasyon üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada çoklu ortama dayalı öğretimin motivasyon üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Ancak aynı çalışmada konuya ilişkin ilgi düzeyine göre motivasyonun anlamlı derece değiştiği tespit edilmiştir. Bu araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde, üç öğrencinin konuları sıkıcı bulduğu görülür. Bazı öğrenciler tarafından konuların sıkıcı bulunması derse karşı motivasyonun azalmasına neden olabilmektedir. Schehl (2012) tarafından yapılan çalışmanın diğer bulguları incelendiğinde, konuya ilişkin bireysel ilgi düzeyi yüksek ve orta düzeyde olan öğrencilerin, ilgi düzeyi düşük olan öğrencilere göre motivasyonlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen diğer bulguya göre öğrencilerin ilgi, motivasyon ve öğrenme performansları arasında yakın bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle çoklu ortama dayalı öğretimin motivasyon üzerindeki etkisinin öğrencilerin konuya ilişkin ilgi düzeyleri açısından farklılık gösterebileceği söylenebilir.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara dayanarak, çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin hem gruplar içi kıyaslamada hem de gruplar arası kıyaslamada, motivasyon üzerinde anlamlı derecede olumlu etki yapamamasının en önemli nedenlerinden biri, sınıfta yaşanan gürültü olabilir. Uygulama esnasında sınıf mevcudunun fazlalığından dolayı sınıf yönetimi ile ilgili bazı problemler yaşanmaktaydı. Bu problemlerden biri öğrenci sayısının sınıfın fiziksel kapasitesinin çok üstünde olmasıydı. Öğrenciler bazen birkaç sırada üçerli oturmak zorundaydı ve sıralar arası mesafe çok dar olduğu için öğretmen sınıf kontrolünü sağlayabilmek için sıralar arasında dolaşmakta zorluk çekmekteydi. Sınıfta karşılaşılan en önemli problemlerden bir diğeri ise yine sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı yaşanan gürültüydü. Sınıfın kalabalık olmasından dolayı bazen en küçük uğultuya bile anında müdahale edilmediğinde giderek gürültüye dönüşmekte ve diğer öğrencilerin dikkatini dağıtmaktaydı. Bu durum derse odaklanmış öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmekteydi. Bazı öğrencilerden elde edilen görüşlere göre, sınıfta yaşanan gürültüden dolayı öğrenme isteğinin olumsuz etkilendiği ve gürültüden rahatsız olduğu anlaşılmaktadır. Konuya ilişkin örnek alıntılar şöyledir: “Çok fazla bağıryor bizim arkadaşlar. Biraz kısık sesle konuşsalar ve saygılı olsalar konuları rahat rahat anlarız.”, “Arkadaşlarımın konuşması ve diğer sınıflardan ses gelmesi beni etkiledi.”, “Sınıftaki öğrencilerin gürültü yapması nedeniyle sorunlar çıktı. Ayrıca benim söz hakkı sahibi olmamı engellediler.” ve “Arkadaşlarımın konuşmaları dersi dinlememe engel oldu.”. Derse daha fazla katılımın sağlanabilmesi için öğrenciler tarafından sunulan en önemli önerilerden birinin, sakin ve huzurlu bir ortamda ders dinleme isteğinin olduğu görülmüştür. Başka bir ifade ile öğrenciler sınıf mevcudunun ve gürültünün daha az olduğu sınıflarda ders işlemek istemekteler. Nitekim bazı öğrenciler sosyal bilgiler dersinin daha az kişilik sınıflarda işlenmesi gerektiğini önermiştir. Önerilere ilişkin örnek alıntılar şöyledir: “Sosyal bilgiler dersi sessiz bir ortamda daha az kişilik sınıflarda işlenmeli.”, “Sınıf mevcudu biraz daha azalırse ders verimli olur.”, “Sessiz sakin ve huzurlu bir sınıfta öğrenmek isterim.” ve “Mevcudun az olmasını isterim”. Yine sınıf mevcudunun fazlalığından dolayı her öğrencinin bireysel ihtiyacının karşılanamaması ve derse katılmak isteyen her öğrenciye söz hakkı verilememesi güdülenmeyi olumsuz etkileyen diğer bir faktördür. Derse katılımın artırılabilmesi için öğrenciler tarafından sunulan en önemli

öneri, söz hakkı isteyen herkese söz hakkının verilmesi şeklindedir. Dilekmen ve Ada (2005)'ya göre sınıfın psikolojik atmosferinin, huzur verici ve öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebileceği bir durumda olması gerekmektedir. Her öğrenciye yeterli düzeyde ilginin gösterilmesinin ve kendi görüşlerini ifade edebilmelerinin güdülenmeyi artıracak belirtilmiştir. Yüksel (2005)'e göre, öğrenci sayısının fazla olması sınıfın etkili yönetimini olumsuz etkilemekte ve öğrencilere gereken ilginin gösterilememesine neden olmaktadır. Bu durumun, sınıfta istenmeyen davranışların daha sık görülme ihtimalini artırabileceği belirtilmiştir. Genel olarak bir değerlendirme yapılacak olunursa sınıf ortamında ara ara yaşanan gürültü, sınıf mevcudunun fazla olması, her öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verilememesi, derse katılmak isteyen öğrencilere kısıtlı imkânlardan dolayı söz hakkının verilememesi (aktif katılımın sağlanamaması) nedenleriyle çoklu ortama dayalı öğretimin motivasyon üzerinde beklenen anlamlı etkiyi gösteremediği söylenebilir.

Çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin nicel sonuçlar üzerinde beklenen etkiyi gösterememesi bu öğrenme ortamının motivasyon üzerinde etkisinin olmadığı anlamına gelmez. Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde, çoklu ortama dayalı öğretimin motivasyon üzerinde önemli etkilerinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Çoklu ortamla öğrenmenin öğrenme isteği/motivasyon üzerinde olumlu etki yapıp yapmadığına ilişkin öğrenci görüşlerine bakıldığında, bir öğrenci motivasyonun olumsuz etkilendiğini belirtirken altı öğrenci herhangi bir değişimin olmadığını belirtmiştir. Yedi öğrenci dışında geriye kalan öğrencilerin tamamı ise çoklu ortama dayalı öğretimin motivasyonu olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Olumlu görüş belirten öğrencilerin gerekçeleri incelendiğinde; öğretmenin anlatışı, dersin eğlenceli geçmesi, dersin heyecan verici olması, önceki yöntemle kıyasla daha verimli olması, hırslandırıcı/davetkar olması ve çeşitli materyallerin kullanılmasından dolayı çoklu ortama dayalı öğretimin motivasyon üzerinde olumlu etki yaptığı anlaşılmaktadır.

Alanla ilgili yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde, çoklu ortama dayalı öğretimin motivasyon üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmektedir. Özdemir (2015) tarafından yapılan çalışmada, fizik öğretiminde bilgisayar destekli çoklu ortam sunumlarının (animasyon, simülasyon, video vb.) duyuşsal değişimler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan çalışmada çoklu ortam sunumlarının

öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı derecede olumlu etkiye bulunduğu tespit edilmiştir. Lui vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada, çoklu ortama dayalı öğretime ilişkin görüşlerden elde edilen sonuçlara göre, bu ortamla öğrenmenin farklı deneyimler sunduğu ve eğlenceli olduğu ortaya konmuştur. Arkün (2007) tarafından yapılan çalışmada, çoklu ortama ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen nitel bulgulara göre, öğrenciler çoklu ortamla öğrenmeyi oyunumsu algıladıkları, % 92’lik bir oranla bu ortamla öğrenmenin hoşlarına gittiği ve çoklu ortam sunumlarında daha fazla animasyon kullanılmasının istendiği belirtilmiştir. Akın (2015) tarafından çoklu ortama dayalı öğretimin altıncı sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmadan elde edilen nitel bulgulara göre, öğrenciler çoklu ortama dayalı öğretimi faydalı ve eğlenceli buldukları, bu öğrenme ortamı sayesinde dersi daha çok sevdikleri ve derste daha fazla aktif olmak istediklerini belirttikleri ortaya çıkmıştır. Genel olarak bir değerlendirme yapıldığında, çoklu ortamın motivasyon üzerindeki etkilerine ilişkin nicel sonuçlar birbirinden farklılık gösterirken bu çalışmanın ve diğer çalışmaların nitel bulguları ışında çoklu ortama dayalı öğretimin motivasyon üzerinde olumlu etkilerinin olduğu yaygın bir görüş olarak öne çıkmaktadır.

1.3. TUTUMA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA

Tutum puanları üzerinde yapılan betimsel istatistik sonuçlarına göre her iki grubun da öntest tutum puanlarının yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Öğrencilerin sontest tutum puanları üzerinde yapılan betimsel istatistik sonuçlarına bakıldığında da her iki grubun tutum puanlarının yine yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Gruplar içi tutum puanlarının kıyaslanmasından elde edilen bulgulara göre hem deney grubunun hem de kontrol grubunun öntest puanlarına göre sontest puanlarında artış yaşanmıştır. Ancak hem deney grubunun hem de kontrol grubunun tutum puanlarında gerçekleşen artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkarak deney ve kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretimin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu anlamlı derecede farklılaştırmadığı söylenebilir.

Gruplar arası tutum puanlarının karşılaştırılmasından elde edilen bulgulara göre, çoklu ortama dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubunun ilerleme puanının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir ifade ile çoklu ortama dayalı öğretim kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerine göre tutum puanları üzerinde daha olumlu etkiye bulunmuştur. Fakat iki grubun ilerleme puanları üzerinde yapılan karşılaştırma test sonuçlarına göre, bu ilerlemenin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

“Çoklu ortama dayalı öğretimde hoşlanılmayan, ilgi çekmeyen ve sevilmeyen durumlar nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, başarı ve motivasyonu olumsuz etkileyen gürültünün benzer şekilde tutumu da etkilediği anlaşılmaktadır. Bu soruya yedi öğrenci tarafından çoklu ortama dayalı öğretim esnasında yaşanan gürültüden rahatsız olunduğu yanıtı verilmiştir. Tabancalı (2008)’nın da belirttiği gibi gürültü, bireyi rahatsız edici, bireyin dikkatini dağıtan ve bireyin fiziksel ve ruhsal sağlığını olumsuz etkileyen bir değişkendir. Gürültünün birey üzerindeki bu olumsuz etkilerinden dolayı öğrencilerin derse karşı tutumlarının anlamlı derecede yükselmesinin engellendiği söylenebilir. Aynı soruya iki öğrenci tarafından derste kullanılan haritaların sıkıcı olduğu ve bir öğrenci tarafından da fotoğrafların beğenilmediği ifade edilmiştir (bireysel farklılığa hitap etmediği için). Yalın (2015)’a göre öğrenciler birbirlerinden farklı öğrenme stillerine sahip oldukları için aynı öğrenme ortamından eşit derecede faydalanamazlar. Bazı öğrenciler en iyi okuyarak, bazıları görerek, bazıları dinleyerek bazıları ise hem görerek hem de dinleyerek öğrenirler. Öğrencilerin sahip oldukları bu bireysel farklılıklar düşünüldüğünde derste kullanılan bazı harita ve fotoğrafların bazı öğrenciler tarafından (üç kişi) sıkıcı algılanmasının tutum üzerinde beklenen etkiyi az da olsa sınırlandırdığı düşünülebilir. Bu nitel bulgulardan hareketle bu çalışmada çoklu ortama dayalı öğretimin tutum üzerinde anlamlı derecede etkisinin bulunmaması, sınıfın fiziksel durumu (sınıf mevcudu, sınıfın genişliği, oturma düzeni, temizlik) ve derste kullanılan bazı görsel materyaller (harita ve fotoğraf)’den kaynaklanabilir.

İlgili literatürde araştırmanın bu sonucunu destekleyen çeşitli çalışmalar mevcuttur. Akbulut (2013) tarafından yapılan çalışmada, dokuzuncu sınıflar üzerinde bilgisayar destekli çoklu ortamların etkileri incelenmiştir. Yapılan çalışmada, bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak deney ve kontrol grubunun öntest tutum

puanlarının hâlihazırda yüksek olduğu ve deneysel işlem sonrası sontest tutum puanlarının öntest tutum puanlarına göre anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubunun sontest tutum puanları arasında, anlamlı farkın çıkmamasının olası nedeni, uygulama öncesinde tutum puanlarının çok yüksek olmasına bağlanmıştır. Aynı çalışmada, altı haftalık bir öğretimle geleneksel öğretim algılarının kırılmasında başarılı olamadığı belirtilmiştir. Bayturan (2011) tarafından bilgisayar destekli çoklu ortamların başarı, tutum ve öz-yeterlik algıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, çoklu ortama dayalı sunumlarla öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemleriyle öğrenim gören kontrol grubu öğrencileri arasında tutum puanları açısından anlamlı fark çıkmamıştır. Balkan (2013) çoklu ortama dayalı bilgisayar sunumlarının matematik dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, çoklu ortama dayalı öğretim ile geleneksel öğretimin tutum üzerindeki etkisinin birbirinden anlamlı derecede farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucunu destekleyen bir çalışma da Çener (2011) tarafından yapılmıştır. Çalışmada, sosyal bilgiler dersinde çoklu ortama dayalı bilgisayar sunumlarının öğrencilerin erişimi ve tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda, çoklu ortam sunumlarının geleneksel öğretim yöntemlerine göre tutum üzerinde anlamlı farklılaştırmayı sağlayamadığı görülmüştür. Son olarak Altınışık (2001) tarafından yapılan çalışmada da sosyal bilgiler dersinde çoklu ortama dayalı öğretimin derse karşı tutum üzerinde geleneksel öğretime göre farklılık oluşturmamış olduğu belirtilmiştir. Bu sonuca; araştırmanın kısa sürede gerçekleştirilmesi, öğrencilerin ilk kez böyle bir durumla karşılaşmaları ve öğretmenin araç kullanımına ilişkin tutumunun neden olabileceği belirtilmiştir.

Çoklu ortama dayalı öğretimin tutum üzerindeki etkisini ele alan diğer çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermeyen sonuçların olduğu görülmüştür. İnan (2015) bilgisayar destekli çoklu ortam sunumlarının akademik başarı ve tutum üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, bu öğrenme ortamının geleneksel öğretime göre tutumu anlamlı derecede farklılaştırdığı ortaya konmuştur. Beydoğan ve Hayran (2015) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler dersinde çoklu ortama dayalı öğretimin kavram öğrenme düzeyine ve derse karşı tutuma etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çoklu ortama dayalı öğretimin mevcut öğretime göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu anlamlı

derecede daha olumlu etkilemiştir. Özüpekçe (2015) tarafından lise öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada da benzer sonuç elde edilmiştir. Araştırmaya göre bilgisayar destekli çoklu ortam sunumlarının klasik öğretim yöntemlerine göre derse karşı tutumu olumlu yönde farklılaştırdığı ortaya konmuştur.

Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde, çoklu ortama dayalı öğretimin tutum üzerinde anlamlı derecede etkili olmamasına karşın deney grubunun tutum puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde, yukarıdaki araştırmalarla tutarlılık gösteren sonuçların olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, “Çoklu ortama dayalı öğretimin derse karşı ilginde veya sevginde bir değişime neden oldu mu? Niçin?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, altı öğrenci dışında kalan diğer tüm öğrenciler bu derse karşı ilgi veya sevgilerinde olumlu yönde değişme meydana geldiğini belirtmiştir. Bu bulgulara dayanak oluşturan örnek alıntılara bakıldığında bir öğrenci: “ Bir değişme oldu, ilgim artı. Çünkü derste daha iyi etkinlikler yaptık. (Özellikle de) Animasyonlar daha çok ilgimi çekti.”. Başka bir öğrenci: “Bir değişime neden oldu. Çünkü eğlenceli dersler geçirdik. Sosyal bilgiler dersini sevmeye başladım”. Son olarak bir öğrenci ise: “Evet olumlu yönde oldu. Hocamızın ders anlatış şekli çok güzel ve animasyonları da daha sonra gösterince sıkılmıyoruz.” biçiminde düşüncesini ifade etmiştir. Sosyal bilgiler dersine yönelik ilgi veya sevginin değişim nedenlerine bakıldığında bunların çoklu ortama dayalı öğretimin konuları daha iyi anlamayı sağlaması, dersleri daha eğlenceli kılması, dersin motivasyon artırıcı nitelikte olması, animasyon, resim ve harita gibi materyallerin kullanılması olduğu görülmektedir. Çoklu ortam aynı zamanda öğretmenin dersi işleyiş yöntem ve tekniklerine ilişkin olumlu tutum geliştirilmesine de katkıda bulunmuştur. Öğrencilerden diğer sosyal bilgiler konularını nasıl öğrenmek istedikleri sorulduğunda, öğrencilerin yarısından fazlasının diğer sosyal bilgiler konularını da çoklu ortama dayalı sunumlardan öğrenmek istedikleri ortaya çıkmıştır. Altı hafta boyunca işlenen derste en çok sevdikleri veya hoşlarına giden şeylerin neler olduğu sorulduğunda, sırasıyla en çok animasyonları, öğretmenin ders işleyiş şeklini (yöntem, teknik), haritaları, gösteri tekniğini resimleme/fotoğrafları, soru-cevap/tartışma etkinliklerini sevdikleri ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerden çoklu ortama dayalı öğretim ile önceki öğretimi kıyaslamaları da

istenmiştir. Verilen yanıtlar incelendiğinde, sınıfın yarıdan fazlasının çoklu ortama dayalı öğretimin mevcut öğretime göre daha iyi olduğunu belirttiği görülmüştür.

Aynı soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, üç öğrencinin her iki yöntemin iyi olduğunu; yine üç öğrencinin geleneksel yöntemin daha iyi olduğunu belirttiği de görülmüştür. Nitel verilerden hareketle çoklu ortama dayalı öğretimin sınıfın yarısından fazlasının görüşünü önceki öğretime göre olumlu yönde değiştirme konusunda başarılı olduğu söylenebilir. Diğer yandan bu ortama dayalı öğretimin altı öğrencinin tutumunu önceki öğretime göre daha olumlu etkileyemediği de ortaya çıkmaktadır.

Çoklu ortama dayalı öğretimin tutum üzerindeki etkileri genel olarak değerlendirildiğinde, bu konu üzerinde herhangi bir uzlaşının sağlanamadığı görülmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda, çoklu ortama dayalı öğretimin tutumu anlamlı derecede olumlu etkilediği ortaya konurken; bazı çalışmalarda ise bu öğrenme ortamının derse karşı tutumu geleneksel veya klasik öğretim yöntemlerine göre anlamlı derecede farklılaştıramadığı ortaya çıkmaktadır. Yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, bu farklılığın deneysel işlem süresinden, öğreticinin tutumundan, araştırma gruplarının farklılığından (yaş düzeyi, ilgi alanı vb.) ve sınıfın fiziksel özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Mevcut araştırmada tutumun anlamlı derecede değişmemesinin iki önemli nedeni olduğu düşünülmektedir. Birinci neden öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarının halihazırda yüksek olmasıdır. Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde çoklu ortama dayalı öğretimin tutum üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Ancak nicel sonuçlar incelendiğinde çoklu ortama dayalı öğretimin halihazırda yüksek olan tutum puanlarını kontrol grubuna göre anlamlı derecede yükseltmemiştir. İkinci neden ise sınıf mevcudu, sınıfın büyüklüğü, oturma düzeni, temizlik, estetik vb. değişkenleri bünyesinde barındıran “sınıfın fiziksel” durumudur. Araştırmanın yürütüldüğü okulda yaklaşık 250 öğrenciye bir sosyal bilgiler öğretmeni düşmektedir. Beşinci sınıftan toplam beş şube olup her sınıfta yaklaşık 48 öğrenci bulunmaktadır. Uygulamanın yapıldığı iki sınıfta da 48’er öğrenci bulunmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi sınıf mevcudu 30’un üzerinde olan sınıfların kalabalık sınıf olduğu (Işık, 2011) ve bu durumun kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin yararlarını sınırlandırdığı söylenebilir (Tabancalı, 2008). Sınıf

mevcudunun kalabalık olması bazı problemlere yol açmaktaydı. Bu problemlerden en önemlisi sınıf yönetimi ile ilgili olanıdır. Sınıf mevcudunun gereğinden çok fazla olması, sınıf içi etkinliklerde ara ara gürültü yaşanmasına ve her öğrenciye söz hakkı verilememesinden dolayı aktif katılımın gerçekleştirilememesine neden olmaktadır. Sınıfta yaşanan gürültü ve her öğrencinin derse aktif katılımının sağlanamaması, çoklu ortama dayalı öğretimin tutum üzerindeki etkisini sınırlandırmıştır.

Çoklu ortama dayalı öğretimin tutum üzerindeki etkisine ilişkin yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmaların nicel sonuçları birbirinden farklılık gösterirken, nitel sonuçları büyük oranda birbirleriyle örtüşmekte ve yine bu nitel sonuçlar olumlu yönde daha baskın gelmektedir.



2. ÖNERİLER

2.1. UYGULAMAYA İLİŞKİN ÖNERİLER

- Deneysel işlemin gerçekleştirildiği sınıflar çok kalabalık (48) olduğu için çoklu ortama dayalı öğretimin akademik başarı, motivasyon ve derse karşı tutum üzerindeki etkisi sınırlı olmuştur. Ders kapsamında kullanılan çoklu ortam sunumlarının daha etkili olabilmesi için okul müdürlerinin İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile koordineli bir şekilde sınıf mevcudunu kabul edilebilir bir sayıya indirmeleri önerilebilir.
- Öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre, çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretimi bilgilerin somutlaştırılmasını, konuların kolay ve hızlı anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin diğer sosyal bilgiler konularında da çoklu ortam sunumlarını kullanmaları önerilir.
- Çoklu ortam sunumlarının öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini sağladığı araştırmadan elde edilen diğer bir sonuçtur. Her ne kadar nicel veriler üzerinde anlamlı bir etkide bulunamasa da nitel sonuçlardan hareketle çoklu ortam sunumlarının kullanıldığı derslerde güdülenmenin ve derse karşı tutumun olumlu yönde etkilendiği söylenebilir. Bu nedenlerle öğretme-öğrenme sürecinde, çoklu ortam sunumlarına yer verilmesi gerektiği söylenebilir.
- Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak düzenlenen çoklu ortam sunumları ve diğer etkinliklerin programın felsefesine uygun bir şekilde uygulanabilmesi için müdür, müdür yardımcıları, öğretmenler ve okulun diğer personellerine okulun ve sınıfın fiziksel koşullarında (oturma düzeni, öğrenci sayısı, temizlik, estetik vb.) düzenlemeye gitmeleri önerilir. Fiziksel koşulların uygun olmadığı bir ortamda, yapılandırmacı yaklaşımdan beklenen etkiyi göstermesi düşünülemez. Örneğin; sınıf mevcudunun en fazla 30 kişiden oluşturulması ve sınıf büyüklüğünün bu sayıdaki öğrencilerin ders içi etkinliklerini rahatça yapabilecekleri büyüklükte olması gerekmektedir.

- Öğrenci görüşlerinden hareketle çoklu ortam sunumlarının akademik başarı, tutum ve güdülenme üzerinde olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir. Ancak derslerde özellikle de sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflarda öğrenciyi aktif kılacak çeşitli etkinliklere yer verilmelidir.
- Çoklu ortam sunumları; konuların kolay öğrenilmesini, somutlaştırılmasını ve bilgilerin kalıcı olmasını sağladığı belirtilmiştir. Öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve kalıcılığın artırılması için konu kavrama testlerinin uygulanması, konu tekrarının yapılması, not tutturulması ve öğrencilerin öğrenme içeriğiyle etkileşime girebilmesine olanak sağlanması gerektiği önerilebilir.
- Çoklu ortam sunumlarının hazırlanmasında görev alan yetkililerin (alan eğitim uzmanı, tasarımcılar vb.) bu sunumları hazırlarken bireysel farklılıkları dikkate almaları ve çoklu ortamla etkileşimi daha da artıracak etkinlikler oluşturmaları önerilir. Örnek olarak konunun pekişmesini sağlayacak oyunların hazırlanıp sunulması gösterilebilir.
- Çoklu Ortamla Öğrenmenin Bilişsel Model ilkelerinin geçerliğini test edebilmek için çoklu ortam sunumları geliştirilip uygulanabilir.
- Çoklu ortam sunumlarının hazırlanması uzmanlık gerektirir. Aynı zamanda nitelikli sunumların hazırlanması pahalı olabilmektedir. İlgili yetkililerin bu tür çalışmaları teşvik etmesi ve desteklemesi önerilir.

2.2. ARAŞTIRMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER

- Araştırma grubunun öntest tutum ile motivasyon puanlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu özelliğe sahip çalışma grubunda çoklu ortama dayalı öğretim tutum ve güdülenme üzerinde olumlu fakat istatistiksel olarak anlamlı bir etkide bulunamadığı görülmüştür. Farklı tutum ve güdülenme düzeyine sahip öğrenciler üzerinde yapılacak araştırmada “gömülü kuram” deseni kullanılarak çoklu ortamın tutum ve güdülenme üzerindeki etkisine ilişkin teoriler oluşturulabilir.

- Araştırma, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ve ilkokulu iyi notlarla bitirmiş öğrencilerden oluşan bir ortaokulda yürütülmüştür. Bu alanla ilgili yapılacak diğer çalışmalarda; başarı ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğrenciler üzerinde araştırma yapılarak farklı gruplardan elde edilen sonuçların nedenleri ortaya konulmalıdır. Bu amaçla yapılacak bir araştırmada karma yöntem desenlerinden biri olan “açımlayıcı / açıklayıcı sıralı desenin kullanılması önerilir.
- Öğrencilerin öğrenme stillerinin birbirinden farklı olması, çoklu ortam sunumlarının etkisini farklılaştırabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle yapılacak çalışmalarda, çoklu ortam sunumlarının farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler üzerindeki etkisinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir.
- Çoklu ortama dayalı öğretimin motivasyon üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Çoklu ortama dayalı öğretimin motivasyon üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların yapılması önerilir.
- Araştırmaların nitel sonuçları incelendiğinde genel olarak çoklu ortama dayalı öğretimin tutum üzerinde olumlu etkide bulunduğu söylenebilir. Çoklu ortama dayalı öğretimin tutum üzerindeki nicel sonuçları incelendiğinde ise, ilgili alanda bununla ilgili bir uzlaşmanın olmadığı görülmektedir. Bu alanla ilgili yapılacak çalışmalarda, nicel sonuçların neden farklılık gösterdiği araştırılabilir.
- Çoklu ortama dayalı öğretimin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisine ilişkin nitel ve nicel sonuçlar birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılıkların nedenlerinin ortaya konabilmesi için karma yöntemli araştırmaların yapılması önerilir.
- Çoklu ortama dayalı öğrenme ilgili yapılan çalışmalar üzerinde meta analiz yapılarak hangi çalışma grupları üzerinde, hangi derslerde, hangi değişkenler üzerinde araştırmalar yapıldığı ortaya konmalıdır. Ayrıca incelenen değişkenlerin etkilerinin hangi yönde olduğunun ortaya konması da önerilebilir. Böylece alanla ilgili eksiklikleri gidermek isteyen araştırmacılara ışık tutulmuş olur.

KAYNAKÇA

- Akbaba, B. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Görsel Materyallerin Kullanımı. M. Safran, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (2. Baskı), içinde (283-319). Ankara: Pegem Akademi.
- Akbulut, Y. (2011). Bilişsel Yük Kuramı ve Çoklu Ortam Tasarımı. Ö. Ö. Dursun ve H. F. Odabaşı, (Ed.), *Çoklu Ortam Tasarımı* içinde (38-55). Ankara: Pegem Akademi.
- Akbulut, Ö. E. (2013). *Dokuzuncu Sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesine Yönelik Bilgisayar Destekli Bağlam Temelli Öğretim Etkinliklerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Akın, E. (2015). *Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi (Muş ili örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akkoyunlu, B., ve Yılmaz, M. (2005). Türetimci çoklu ortam öğrenme kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28), 9-18.
- Aktürk, V. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekân algılama becerilerine yönelik etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aldağ, H. ve Sezgin, M. E. (2003). Çok ortamlı öğrenmede ikili kodlama kuramı ve bilişsel model. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(11), 121-135.
- Alıcı, D. (2016). *Fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarısına ve bilginin kalıcılığına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- Alpan, G. B. ve Demirkan, Ö. (2016). Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılabilecek Öğretim Teknolojileri ve Materyalleri. S. Güven ve S. Kaymakçı, (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi içinde* (247-291). Ankara: Pegem Akademi.
- Altınışik, S. (2001). *Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortamın öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altınışik, S. ve Orhan, F. (2002). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortamın öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 41-49.
- Arıcı, N. ve Dalkılıç, E. (2006). Animasyonların bilgisayar destekli öğretime katkısı: Bir uygulama örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 421-430
- Arkün, S.(2007). *Addie tasarım modeline göre çoklu öğrenme ortamı geliştirme süreci ve geliştirilen ortam hakkında öğrenci görüşleri üzerine bir çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, E. (2016). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilgiler. D. Dilek, (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi içinde* (3-48). Ankara: Pegem Akademi.
- Ataş, R. (2013). *Fen bilimleri dersinde çalışma yapraklarının kullanımının öğrenci akademik başarıları ve fen bilimleri tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aziz, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem ve teknikleri* (7. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Balkan, İ. (2013). *Bilgisayar destekli öğretimin, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersi “tablo ve grafikler” alt öğrenme alanındaki, akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barr, R., Barth, J. L. & Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası*, (C. Dönmez Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

- Başboğaoğlu, U. (2011). Öğretim Sürecinde Kullanılan Araçlar ve Görsel-İşitsel Araçlar. Ö. Demirel ve E. Altun (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (5. Baskı), içinde (67-85). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayırtepe, E. ve Tüzün, H. (2007). Oyun-Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Bilgisayar Dersindeki Başarıları ve Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 41-54.
- Bayram, N. (2012). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi* (3. Baskı). Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Baysan, E. (2015). *Artırılmış gerçeklik kitap (ag-kitap) kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve ortamlarla ilgili öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayturan, S. (2011). *Ortaöğretim matematik eğitiminde bilgisayar destekli öğretimin, öğrencilerin başarıları, tutumları ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Beydoğan, H. Ö. & Hayran, Z. (2015). The effect of multimedia-based learning on the concept learning levels and attitudes of students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 261-280 Doi: 10.14689/ejer.2015.60.14
- Bilgili, A. S. (2009). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. A. S. Bilgili, (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (2. Baskı), içinde (1-34). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Binbaşoğlu, C. (2009). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bülbül, O. (2009). *Fizik dersi optik ünitesinin bilgisayar destekli öğretiminde kullanılan animasyonların ve simülasyonların akademik başarıya ve akılda kalıcılığa etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Christensen, L. B., Jhonson, R. B. & Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri: desen ve analiz* (2. Baskı). (A. Alpaz çev. ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Clark, R. C & Mayer, R. E. (2016). *E-Learning and the Science of Instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (4. Baskı). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Creswell, J. W., & Garrett, A. L. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28, 321–333.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp.1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmalar: tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede ve S. B. Demir, çev. ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalık, T. (2012). Eğitim Bilimiyle ilgili Bazı Temel Kavramlar. L. Küçükahmet, (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (9. Baskı), içinde (15-22). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çelik, L. (2011). Öğretim Materyallerinin Hazırlanması ve Seçimi. Ö. Demirel ve E. Altun (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (5. Baskı), içinde (27-66). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikkaya, T. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araç-Gereç ve Materyal Kullanımının Önemi. R. Sever ve E. Koçoğlu, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (39-68). Ankara: Pegem Akademi.

- Çener, E. (2011). *Sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Çınar, O., Temel, A., Beden, N. ve Göçgen, S. (2004). *Kalabalık Sınıfların Öğretmen ve Öğrenciye Etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çoban, M., Yıldırım, Ö. ve Göktaş, Y. (2011). *Eğitsel oyunların tasarlanmasında kullanılan oyun motorlarının değerlendirilmesi*, 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Elazığ/Türkiye. <http://web.firat.edu.tr/icits2011/papers/27762.pdf> Erişim tarihi: 07/11/2017
- Çoruk, H. ve Çarık, R. (2017). Çoklu ortam kullanımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve kaygılarına etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8 (1), 1-27.
- Daşdemir, İ. (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Daşdemir, İ. ve Doymuş, K. (2013). Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, hatırlama düzeyine ve bilimsel Süreç becerilerine etkisi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 8(1), 84-101.
- Daşdemir, İ., Uzoğlu, M. ve Cengiz, E. (2012). 7. Sınıf vücudumuzdaki sistemler ünitesinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 54-62
- Demir, S. B. ve Akengin H. (2010). Sosyal bilgiler dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-International Journal of Educational Research*, 1(1), 26-40.

- Demirkaya, H. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ders Kitabı. R. Sever ve E. Koçoğlu, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (89-104). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirkaya, H. ve Karacan, H. (2016). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki bazı coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *International Journal of Field Education*, 2(2), 38-57.
- Demirtaş-Madran, H. A.(2012). *Tutum, tutum değişimi ve ikna*. Ankara: Nobel Yayınevi
- DeVellis, F. R.(2014). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulama* (3. Baskı). (M. Uluman çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dilekmen, M. ve Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi*, 11, 113-123.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ergün, E. (2002). *Etkileşimli çoklu ortam ürünlerinde grafik tasarım sorunları ve bir tasarım önerisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2011). Eğitimde Bilgisayar Kullanımı. Ö. Demirel ve E. Altun, (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (5. Baskı) içinde (113-146). Ankara: Pegem Akademi.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme - I: Temel kavramlar ve işlemler* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. Baskı). New York: McGraw-Hill Internatinoal Edition.
https://www.academia.edu/3642866/How_to_Design_and_Evaluate_Research_in_Education?auto=download Erişim tarihi: 08/06/2017
- Gençer, S. (2016). *Eğitsel oyunlarla hazırlanmış ortaokul 7. sınıf "yaşamımızdaki elektrik" ünitesinin öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Glesne, C. (2012). Nitel araştırmaya giriş. (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu çev. ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Gülbahar, Y. (2012). Öğretim Araç ve Gereçleri. K. Selvi, (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (2. Baskı), içinde (85-126). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürer, M. D. (2013). *Utilization of learning objects in social studies lesson: achievement, attitude and engagement*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hogg, M. A., ve Vaughan, G. M. (2011). *Sosyal Psikoloji*, (İ. Yıldız ve A. Gelmez Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Işık, H. (2011). Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Özellikleri. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (8. Baskı), içinde (61-76). Ankara: Pegem Akademi.
- İbili, E. (2013). *Geometri dersi için artırılmış gerçeklik materyallerinin geliştirilmesi, uygulanması ve etkisinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İgit, A. (2016). Animasyon filmlerinde insan ve doğa ilişkisi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4 (2), 951- 980.

- İnan, B. (2015). *Bilgisayar destekli öğretimin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi başarılarına ve tutumlarına etkileri.*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- İnan, S. (2014). *Sosyal bilgiler eğitimine giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- İşman, A. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme.* İstanbul: Değişim Yayınları.
- Jingjit, M. (2015). The effects of multimedia learning on Thai primary pupils' achievement in size and depth of vocabulary knowledge. *Journal of Education and Practice*, 6 (32), 72-81
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kan, A. Ü. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde bireysel ve grupla zihin haritası oluşturma'nın öğrenci başarısına, kalıcılığa ve öğrenmedeki duyuşsal özelliklere etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kaya, M. F. (2015). İkili Kodlama Kuramı. A. Arı, (Ed.), *Alternatif öğrenme öğretme yaklaşım ve yöntemleri içinde* (35-52). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kaymakçı, S. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde bir Materyal olarak Çalışma Yaprakları. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-1 içinde* (323-340). Ankara: Pegem Akademi.
- Keçe, M. (2013). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme-Öğretme Süreci. B. Akbaba, (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu: Sosyal bilgiler içinde* (30-50). Ankara: Pegem Akademi.
- Koç, H. ve Aksoy, B. (2012). Harita Becerileri ve 11-14 Yaş Grubundaki Öğrencilerin Yapabilecekleri Harita Becerileri. M. Safran, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (361-387). Ankara: Pegem Akademi.

- Koçoğlu, E. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Akıllı Tahta Kullanımı. R. Sever ve E. Koçoğlu, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (169-186). Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmaz, S. (2014). *5. Sınıf sosyal bilgiler programının öğrenme-öğretme boyutunun değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Köksal, H. (2016). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. R. Turan ve T. Yıldırım, (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (35-57). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kunduz, N. (2013). *Animasyonlarla öğretimin ve eğitsel oyunların “çöktürme titrimetrisi” konusunda akademik başarı üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuruyer, H. G. (2010). *İkili kodlama kuramı destekli hikâye haritası öğretiminin hikâye analizine ve yazımına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuzu, A. (2011). Çoklu Ortam Uygulamalarının Kuramsal Temelleri. Ö. Ö. Dursun ve H. F. Odabaşı , (Ed.), *Çoklu ortam tasarımı* içinde (1-35). Ankara: Pegem Akademi.
- Küslü, F. (2015). *Bilgisayar destekli matematik öğretiminin 8. Sınıf öğrencilerinin “prizmalar” konusundaki başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Leow, F. T. & Neo, M. (2014). Interactive multimedia learning: Inovating classroom education in a Malaysian University. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13 (2), 99-110.
- Lui, M., Olmanson, J. Horton, L. & Toprac, P. (2011). *Motivational Multimedia: Examining Students’ Learning and Motivation as They Use a Multimedia Enriched Learning Environment*. Presented at AERA 2011, New Orleans.
- Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the rigth questions?. *Educational Psychologist*, 32 (1), 1-19.

- Mayer, R. E. (2002). Cognitive theory and the design of multimedia instruction: An example of the two-way street between cognition and instruction. *New Directions for Teaching and Learning*, 89,55-71.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2. Baskı). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. ve Moreno, R. (2002 a). Animation as an aid to multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 14, 1, 87–99.
- Mayer, R. E. ve Moreno, R. (2002 b). Aids to computer-based multimedia learning. *Learning and Instruction*, 12, 107–119.
- Mayer, R. E.(1999). Multimedia aids to problem-solving transfer. *International Journal of Educational Research*, 31, 611- 623.
- MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü; 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Bölgemizi Tanıyalım Ünitesi Kazanım Kavrama Testleri (4, 5 ve 6) <http://odsgm.meb.gov.tr/kurslar/KazanımTestleri.aspx?sinifid=1&ders=11>
Erişim Tarihi: 04/28/2016
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6.-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2009). Sosyal bilgiler dersi 6.-7. sınıf programı.
Basımevi.<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=38> Erişim tarihi: 26.09.2017
- MEB. (2014a). *İlköğretim sosyal bilgiler ders kitabı 5*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2014b). *İlköğretim sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitabı 5*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2014c). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabı 5*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. <https://ttkb.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 10.04.2018

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulamalar için bir rehber*. (S. Turan, çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Meydan, A. ve Akdağ, H. (2014). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. B. Tay ve A. Öcal, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (3. Baskı) içinde (153-192). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Moreno, R. & Mayer, R. E. (1999). Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 358-368.
- Morgan, D. L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to Health Research. *Qualitative health research*, 8(3), 362-376.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(1), 120–123.
- Obut, S. (2005). *İlköğretim 7. sınıf, maddenin iç yapısına yolculuk ünitesindeki atomun yapısı ve periyodik çizelge konusunun eğitsel oyunlarla bilgisayar ortamında öğretimi ve buna yönelik bir model geliştirme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Ormancı, Ü. ve Şaşmaz-Ören, F. (2010). *Çalışma yapraklarının yararları, sınırlılıkları ve kullanımına ilişkin sınıf öğretmenleri adaylarının görüşleri*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications-ICONTE, Antalya/Türkiye.
- Özçelik, D. A. (2010). *Test Hazırlama Kılavuzu* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, E. (2015). *Bilgisayar destekli 10. sınıf modern fizik ünitesi öğretiminin öğrencilerin kavramsal ve duyuşsal değişimlerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Özden, D. Ö. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Film ve Fotoğraf Kullanımı. R. Sever ve E. Koçoğlu, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (133-167). Ankara: Pegem Akademi.

- Özensoy, A. U. ve Aynacı, C. (2016a). *İlköğretim sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Berkay Yayıncılık.
- Özensoy, A. U. ve Aynacı, C. (2016b). *İlköğretim sosyal bilgiler 5. sınıf öğrenci çalışma kitabı*. Ankara: Berkay Yayıncılık.
- Özensoy, A. U. ve Aynacı, C. (2016c). *İlköğretim sosyal bilgiler 5. sınıf öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Berkay Yayıncılık.
- Öztaşkın, Ö. B. (2016). Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. R. Turan ve T. Yıldırım, (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri içinde* (1-30). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2012). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. C. Öztürk, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (3. Baskı), içinde (1-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. ve Deveci, H. (2011). Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Programlarının Değerlendirilmesi. C. Öztürk, (Ed.), *Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları içinde* (1-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Özüpekçe, S. (2015). *Ortaöğretim lise 1. sınıf coğrafya derslerinde bilgisayar destekli coğrafya öğretiminin öğrencilerin coğrafya dersine karşı tutum, başarı ve hatırd tutma düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Paivio, A. (2006) Dual coding theory and education. In S. Neuman (ed.), *Pathways to literacy achievement for high poverty children*. Ontario: The University of Michigan School of Education.
- Plano Clark, V. L., & Creswell, J. W. (2008). *The mixed methods reader*. Sage. https://books.google.com.tr/books?id=iBr6Y7cBmOQC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
Erişim tarihi: 06/06/2017
- Bakırcıoğlu, R. (2012). Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ross, E. W., Mathison, S., & Vinson, K. D. (2014). Social studies curriculum and teaching in the era of standardization. In E. W. Ross (Ed.). *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (4th Ed., pp. 25-49). Albany: State University of New York Press.
- Saad, S., Dandashi, A., Aljaam, J. M., & Saleh, M. (2015). The multimedia-based learning system improved cognitive skills and motivation of disabled children with a very high rate. *Educational Technology & Society*, 18 (2), 366–379.
- Safran, M. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. B. Tay ve A. Öcal, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (3. Baskı), içinde (1-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Saka, A. Z. ve Yılmaz, M. (2005). Bilgisayar destekli fizik öğretiminde çalışma yapraklarına dayalı materyal geliştirme ve uygulama. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4 (3), 120-131.
- Saran, M. ve Seferoğlu, G. (2010). Yabancı dil sözcük öğreniminin çoklu ortam cep telefonu iletileri ile desteklenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 252-266.
- Schehl, J. M. (2012). *The effects of seductive details on motivation and learning in Multimedia environments: Does individual interest matter?*(Order No. 3513153). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1024733423). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1024733423?accountid=15333>
- Selby, A. (2013). *Animation*. London : Laurence King Publishing.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (23. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sezgin, M. E. (2002). *İkili kodlama kuramına dayalı olarak hazırlanan multimedya ders yazılımının fen bilgisi öğretimindeki akademik başarıya, öğrenme düzeylerine ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Sezgin, M. E. (2009). *Çok ortamlı öğrenmede bilişsel kuram ilkelerine göre hazırlanan öğretim yazılımının bilişsel yüke, öğrenme düzeylerine ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Singh, L. N.(2013). *Development and implementation of multimedia package to teach geography at standard ix cbse students*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The Maharaja Sayajirao University of Barodaf, Department of Education, Vadodara.
- Sönmez, V. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stradling, R. (2003). *20. yüzyıl Avrupa Tarihi nasıl öğretilmeli*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Şaşmaz-Ören, F. Ş. ve Ormancı, Ü. (2012). Öğretmen adaylarının çalışma yaprağı geliştirme ve kullanma uygulaması ile bu uygulamaya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (1), 241-270.
- Şişman, M. (2012). *Eğitim bilimine giriş* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tabancalı, E. (2008). Sınıf Ortamının Fiziksel Özellikleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* (4. Baskı), içinde (61-81). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşçı, G. ve Soran, H. (2008). Hücre bölünmesi konusunda çoklu ortam uygulamalarının kavrama ve uygulama düzeyinde öğrenme başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 233-243.
- Tavşancıl, E.(2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461-487.

- Teddle, V. & Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. (Y. Dede ve S. B. Demir, çev. ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekinarslan, E. (2011). Eğitimde İnternet Kullanımı. Ö. Demirel ve E. Altun, (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (5. Baskı), içinde (147-170). Ankara: Pegem Akademi.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Toros, S. (2015). *Sosyal bilgiler öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin kavram yanlışlarını giderme üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Türkiye Dijital Oyun Federasyonu, (2012). Oyun sektöründe 29 YIL / 1983-2012. https://www.tbmm.gov.tr/arastirma_komisyonlari/bilisim_internet/docs/sunumlar/turkiye_dijital_oyunlar_federasyonu.pdf Erişim tarihi: 08/11/2017
- Uğurlu, N. B. (2012). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Teknoloji Araçlarının Kullanımı. M. Safran, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (2. Baskı) içinde (243-265), Ankara: Pegem Akademi.
- Uzun, E. ve Karaman, İ.(2015). Slow motion animasyon tekniği ile fotoelektrik olay konusunun modellenmesi ve öğrenci görüşleri. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (2), 211-226.
- Yalın, H. İ. (2015). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (28. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Yapıcıoğlu, A. E. (2016). *Fen bilimleri öğretmen eğitiminde sosyobilimsel durum temelli yaklaşım uygulamalarının etkilerine yönelik bir karma yöntem çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yarar, S. (2010). *Flash programında kavram karikatürleri ile desteklenerek hazırlanmış öğrenme nesnelerinin sosyal bilgiler dersinde kullanılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Rize Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

- Yaşar, Ş. ve Gültekin, M. (2012). Anlamlı Öğrenme için Etkili Öğretim Stratejileri. C. Öztürk ,(Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (3. Baskı), içinde (77-109). Ankara: Pegem Akademi.
- Yelken, T. Y. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşiltaş, E. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilecek Bilgisayar Yazılımları. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-II* içinde (203-216). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşiltaş, E. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretiminde İnteraktif Ortam ve Bilgisayar Kullanımı. R. Sever ve E. Koçoğlu, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (105-131). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşiltaş, E. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimine yönelik geliştirilen bilgisayar yazılımının akademik başarı ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yeşiltaş, E. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretim Materyalleri ve Teknolojileri. M. Safran, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (2. Baskı), içinde (225-241). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşiltaş, E. ve Sönmez, Ö. F (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bilgisayar Kullanımı ve Bilgisayar Tabanlı Materyal Geliştirme. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-I* içinde (387-413).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2012). *C# Programlama dersinde, çoklu ortam tasarım ilkelerine göre hazırlanmış materyallerin moodle öğrenme yönetim sistemi üzerinden kullanılmasının yüksek öğrenim öğrencilerinin bilişsel yüklerine ve ders başarılarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yüksel, A. (2005). *İlköğretim I. Kademe 1., 2. ve 3. sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen gözlem ve görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yünkül, E. ve Oğuz-Er, K. (2014). The effect of multimedia software course on student attitudes. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (2), 316-330.
- Zarrillo, J. J. (2016). *Sosyal bilgiler öğretimi: İlkeler ve uygulamalar*, (B. Tay ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zobar, Y. (2010). *Bilgisayar destekli öğretimini ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin başarıları ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

İTERNET KAYNAKLARI

- URL- 1:** <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/etkilesimli-tahta/> Erişim tarihi: 30.10.17
- URL- 2:** <http://www.ensonhaber.com/animasyon-nedir-2012-12-13.html> Erişim tarihi: 02/11/2017
- URL- 3:** <http://tuana12345.blogcu.com/egitsel-oyun-yazilimleri/10082404> Erişim tarihi: 07/11/2017
- URL- 4:** http://tr.yenisehir.wikia.com/wiki/Meb_Vitamin Erişim tarihi: 06.07.2017
- URL- 5 :** <http://tr.yenisehir.wikia.com/wiki/SEBİT> Erişim tarihi: 06.07.2017
- URL- 6:** <http://www.eba.gov.tr/> Erişim Tarihi: 03/10/2016
- URL- 7:** <http://www.morpakampus.com/kesfet> Erişim tarihi: 07.07.2017
- URL- 8:** <http://www.morpakampus.com/sss> Erişim tarihi: 07.07.2017
- URL- 9:** <https://www.morpakampus.com/anasayfa> Erişim tarihi 04/17/2016
- URL- 10:** www.egitimhane.com Erişim tarihi: 04/16/2017
- URL- 11:** www.okangumulcine.com.tr Erişim tarihi: 04/23/2017
- URL- 12:** <http://www.morpakampus.com/giris.html> Erişim tarihi: 08/9/2016
- URL- 13:** <http://www.cografyaegitimi.biz/ege-bolgesi-fiziki-haritasi-t6110.0.html>
Erişim tarihi: 08/07/2016
- URL- 14:** http://cografyaharita.com/haritalarim/2a_turkiye_fiziki_haritasi3.png
Erişim tarihi: 08/07/2016
- URL- 15:** <http://www.2le.org/hava-grafigi-yapma-odevi-icin-resimler.html/hava-grafigi-sambolleri> Erişim tarihi: 15/07/2016
- URL- 16:** <http://havalimaniantalyatransfer.com/gezilecek-yerler/> Erişim tarihi: 22/07/2016
- URL- 17:** <http://www.manzaralar.net/turkiye/illerimiz/SIRNAK/beytussebab.jpg>
Erişim tarihi: 22/07/2016
- URL- 18:** <http://www.milliyet.com.tr/istanbul-da-yasam-kalitesi-en-dusuk-uc-ilce-gundem-1434438/> Erişim tarihi: 22/07/2016
- URL- 19:** <http://www.panoramio.com/photo/5030817> Erişim tarihi: 28/07/2016
- URL- 20:** <http://www.deprem.gov.tr/tr/kategori/deprem-bolgeleri-haritasi-28841>
28/07/2016

EKLER DİZİNİ

	Sayfa
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu.....	201
Ek 2: Bölgemizi Tanıyalım Başarı Testi.....	202
Ek 3: Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği.....	210
Ek 4: Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği.....	212
Ek 5: Çoklu Ortama Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşme Formu	214
Ek 6: “Haritanın Dili” Günlük Ders Planı.....	215
Ek 7: “İklim ve İnsan Faaliyetleri” Günlük Ders Planı.....	222
Ek 8: “Yaşanacak Yerler” Günlük Ders Planı.....	229
Ek 9: “Doğa ve İnsan” Günlük Ders Planı.....	235
Ek 10: “Ülkemizdeki Afetler” Günlük Ders Planı.....	241
Ek 11: “Afetler ve İnsanlar” Günlük Ders Planı.....	251
Ek 12: “Bölgemizin Yeryüzü Şekillerini Tanıyalım” Çalışma Yapağı.....	257
Ek 13: “Günlük Hava Durumu Gözlem Formu” Çalışma Yapağı.....	259
Ek 14: Araştırma İzni.....	262
Ek 15: Özgeçmiş.....	264

EK- 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Ad:.....

Soyad:.....

Cinsiyet: Kız () Erkek ()

Sınıfınız:.....

Numaranız:.....

Yaşınız:.....

Annenizin eğitim durumunu aşağıdan seçiniz.

Okuma-yazma yok () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()

Babanızın eğitim durumunu aşağıdan seçiniz.

Okuma-yazma yok () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()

EK- 2. BÖLGEMİZİ TANIYALIM BAŞARI TESTİ

Ad ve Soyad:

Öğrenci No:

Sınıfınız:

Sevgili öğrenciler, bu test “Bölgemizi Tanıyalım Ünitesi” ne ilişkin bilgilerin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Teste toplam 33 tane soru yer almaktadır. Testin cevaplanma süresi 40 dakikadır. Test sonuçları bilimsel bir araştırma için kullanılacaktır. Lütfen soruları dikkatle okuyup cevaplayınız.

Erozyon	Ova	Sel	Dağ	Vadi	Deprem	Plato	Heyelan
---------	-----	-----	-----	------	--------	-------	---------

Aşağıda noktalı olarak boş bırakılan yerlere yukarıdaki kutucuklardan doğru olan sözcüğü seçerek yazınız.

S1) Akarsuların yatağını aşındırarak oluşturduğu yeryüzü şekline.....denir.

S2) Genellikle verimli olan ve çevresine göre alçakta bulunan geniş düzlükleredenir.

S3) Aksular tarafından derin yarılmış, çevresine göre yüksekte olan geniş düzlükleredenir.

S4) Çevresine göre daha yüksek ve yamaçları tabandan zirveye kadar eğimli olan yeryüzü şeklinedenir.

S5) Yer kabuğunun kırılıp yer değiştirmesi (veya yanardağ faaliyetleri) sonucunda oluşan büyük sarsıntılara denir.

S6) Toprağın tarım yapılan üst tabakasının, su veya rüzgarın etkisiyle taşınması olayınadenir.

S7) Aşırı yağın yağmurların eğimli alanlardan akarak toprakla birlikte her şeyi sürüklemesinedenir.

S8) Yağışın fazla olduğu yerlerde, dik yamaçlardan aşağıya doğru toprağın kaymasıyla oluşan afete.....denir.



Sosyal bilgiler dersinde
öğretmenimizin sınıfa getirdiği
fiziki haritayı inceledik.

S9) Buna göre Sinem incelemiş olduğu fiziki haritada aşağıdakilerden hangisini gözlemleyemez?

- a) Dağların uzanış şekillerini
- b) Ova ve platoların yerlerini
- c) Hangi ürünlerin nerede yetiştirildiğini
- d) Gölleri ve akarsuları

S10) Fiziki haritalar ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- a) Yeşil renkler haritada ormanları gösterir.
- b) Deniz seviyesi sıfır metre olarak kabul edilir.
- c) Sarı, deniz seviyesinin üstündeki yerleri gösterir.
- d) Koyu mavi, derin suları gösterir.

S11) Fiziki haritalarda renk değişimlerinin hangi yükseklikleri temsil ettiği konusunda en doğru bilgi nasıl elde edilir?

- a) Haritanın sağ alt tarafındaki işaretler bölümünde yer alan bilgiler kullanılır.
- b) Kahverengi en yüksek dağı temsil ettiği için buna bir değer verilir.
- c) Yükseltisinin bildiğimiz bir dağın renginden hareketle bulunur.
- d) Denizlerden başlayarak sıfır metreden yüksek değerler verilir.

S12) “ Soğuk bölgelerde kalın elbiseler giyilirken, sıcak yerlerde ince elbiseler giyilir.” Bu ifadelerden aşağıdaki çıkarımlardan hangisine ulaşılabilir?

- a) İnsanlar soğuk yerlerde yaşamayı severler.
- b) Bu bölgelerde sanayi gelişmiştir.
- c) İklim, insanların günlük hayatlarını etkiler.
- d) Soğuk havalarda insanlar günün büyük bir bölümünü dışarıda geçirir.

S13) Karasal iklim tipinin görüldüğü bir bölgenin özellikleri arasında aşağıdakilerden hangisi **gösterilemez**?

- a) Bitki örtüsü bozkırdır.
- b) Dört mevsim yağışlıdır.
- c) Bitkiler yaz kuraklığında kurur.
- d) Tarım ürünü çeşitliliği azdır.

S14) Yaşanılan bölgenin iklimi, o bölgedeki pek çok faaliyeti etkilemektedir. Aşağıdakilerden hangisi buna örnek **olamaz**?

- A) İnsanların edindikleri kötü alışkanlıklar
- B) İnsanların giyim şekli
- C) Tarım ürünlerinin çeşidi ve türü
- D) Nüfusun yoğun veya seyrek olması

S15) Aşağıda verilen iklim ve bitki örtüsü eşleştirmelerinden hangisi doğrudur?

- a) Karasal iklim - Maki
- b) Akdeniz iklim - Bozkır
- c) Karadeniz iklim - Orman
- d) Akdeniz İklim – Fındık



S16) Yukarıda verilen bölgelerden hangisinde heyelan görülme ihtimali daha fazladır?

- a) Ege Bölgesi
- b) Marmara Bölgesi
- c) İç Anadolu Bölgesi
- d) Karadeniz Bölgesi

S17) İnsanlar yerleşim yeri seçerken aşağıdakilerden hangisini diğerlerine göre daha az tercih ederler?

- a) Düz ovaları
- b) Akarsu kenarları
- c) Sanayi şehirleri
- d) Dağlık alanlar



S18) Verilen haritaya bakarak aşağıdaki bölgelerden hangisinin daha yüksek olduğu söylenebilir?

- a) Doğu Anadolu Bölgesi
- b) İç Anadolu Bölgesi
- c) Marmara Bölgesi
- d) Ege Bölgesi



1



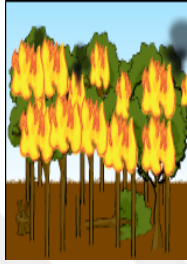
2

S19) 1 Numaralı resimde evler farklı farklı alanlarda toplanmıştır. 2 Numaralı resimde ise arazinin tümüne ev yapılmıştır. Bu durumun temel sebebi yerleşme üzerinde etkili olan hangi faktördür?

- a) İklim
- b) Yeryüzü şekilleri
- c) Sanayileşme
- d) Nüfus yoğunluğu

S20) Aşağıdaki verilenlerden hangisi bir yerin nüfusunun fazla olmasının sebeplerinden biri değildir?

- a) İklimin ılıman olması
- b) İş imkânlarının fazla olması
- c) Yer şekillerinin engebeli olması
- d) Ulaşım yollarının gelişmiş olması



1



2



3

S21) Yukarıda verilen resimlerin hangileri doğal ortamın değişmesine örnek olarak gösterilebilir?

- a) Yalnız 1
- b) 1 ve 2
- c) 2 ve 3
- d) 1, 2 ve 3

S22) İnsanlar ihtiyaçlarını karşılamak için doğada değişiklikler meydana getirirler. Aşağıdakilerden hangisi ulaşım ihtiyaçlarının karşılanması için ortaya çıkmamıştır?

- a) Köprü
- b) Tünel
- c) Yol
- d) Bina

S23) Aşağıdakilerden hangisi insanların doğaya verdiği zararlardan biridir?

- a) Cam ürünleri kullanmak
- b) Atıkları ayrıştırarak poşetlemek
- c) Geri dönüşüm ürünlerini kullanmak
- d) Gereksiz otomobil kullanmak

S24) Doğal ortamın değişmesi ile ilgili yapılan aşağıdaki yorumlardan hangisi doğru değildir?

- a) Doğal ortamın değişmesinin canlılara olumlu veya olumsuz etkileri olabilir.
- b) Doğal ortamda yapılan değişiklikler genellikle insanlar tarafından gerçekleştirilir.
- c) Ev yapımı doğal ortamı değiştirmeye örnek olarak gösterilemez.
- d) Bazı canlı türleri doğal ortamın değişmesi sonucu yok olabilirler.

S25) Orman yangınlarının oluşmasında doğal nedenler ve beşeri nedenler etkilidir.

Aşağıdakilerden hangisi beşeri nedenlerden biridir?

- a) Yıldırım düşmesi
- b) Piknik ateşi
- c) Yanardağ patlaması
- d) Sıcakların aşırı yükselmesi

S26) Çığ olayının, kar yağışı ve eğimin fazla olduğu dağlık ve yüksek bölgelerde görülme olasılığı çok yüksektir. **Buna göre aşağıdaki bölgelerimizin hangisinde çığ olayının en fazla görülmesi beklenir?**

- a) Doğu Anadolu
- b) Ege
- c) Marmara
- d) İç Anadolu

S27) Aşağıdakilerden hangisi hava durumunu bilmenin sağlayacağı faydalardandır?

- a) Binaların yapım malzemelerini ve şekillerini belirlemek
- b) Dışarı çıkarken giyeceğimiz kıyafetleri belirlemek
- c) Hangi ürünlerin yetiştirileceğine karar vermek
- d) Genel bitki örtüsünün ne olduğunu tahmin etmek



**Bizim ev, bir dere yatağına
yapılmış. Her bahar mevsimi
geldiğinde büyük sıkıntılar
yaşıyoruz.**

S 28) Erol'un ailesinin sıkıntı yaşamasının sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Bahar mevsimi ulaşım çok güç olmaktadır.
- b) Eriyen kar suları ve yağmur suları dere yatağında sele sebep olmaktadır.
- c) Olumsuz hava şartları çok zor geçmektedir.
- d) Bu bölgede çok sık heyelan görülmektedir.

S29) Doğal afetlerin yanı sıra, insanların bazı yanlış uygulamaları da can ve mal kaybını artırmaktadır.

Aşağıdakilerden hangisi yanlış uygulamalardan biri değildir?

- a) Dik yamaçlara yerleşim yerlerinin yapılması
- b) Sağlam olmayan zemine bina yapılması
- c) Geniş ovalara fabrikaların yapılması
- d) Dere yataklarına yerleşim yerlerinin yapılması

S30) Aşağıdakilerden hangisi depreme karşı alınacak önlemlerden biri değildir?

- a) Eşyaları duvara sabitlemek
- b) Deprem çantası hazırlamak
- c) Fay hattına yakın yerlerde ev yapmak
- d) Dayanıklı binalar yapmak

S31) Aşağıdakilerden hangisi sel felaketinin zararlarını azaltmak için alınması gereken önlemlerden biri değildir?

- a) Ağaçlandırma yapmak
- b) Fay hattı üzerine ev yapmamak
- c) Dere içlerine ev yapmamak
- d) Su yataklarını değiştirmemek

S32) - Tarım arazisi yapmak için ormanların yok edilmesi

-Hayvanların aşırı otlatılarak bitki örtüsünün yok edilmesi

İnsanların bu şekilde davranması aşağıdaki doğal afetlerden hangisinin oluşmasını hızlandırır?

- a) Deprem
- b) Orman Yangını
- c) Erozyon
- d) Tsunami

S33) Aşağıdakilerden hangisi deprem sırasında yapılması gerekenlerden biri değildir?

- a) Merdiven ve merdiven boşluklarından uzak durmalıyız.
- b) Pencerelerden ve cam eşyalardan uzak durmalıyız.
- c) Deprem sırasında panik yapmamalıyız.
- d) Deprem sırasında asansörü kullanmalıyız.

EK- 3. SOSYAL BİLGİLER DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler; Sosyal bilgiler dersi ile ilgili tutumlarınızı öğrenebilmek için aşağıda maddeler verilmiştir. Lütfen her bir maddeyi dikkatle okuyup o maddeye ne kadar katılıp katılmadığınızı yanda bulunan uygun kutucuğa X işareti koyarak yapınız.

Unutmayın bu kesinlikle bir sınav **DEĞİLDİR**. Maddelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Size uygun cevabı vardır.

Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1-Sosyal Bilgiler dersinde zilin nasıl çaldığını anlamıyorum.	1	2	3	4	5
2-Sosyal Bilgiler dersinden nefret ediyorum.	1	2	3	4	5
3-Sosyal Bilgiler dersi yerine başka bir derse girmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5
4-Mecbur olmasam Sosyal Bilgiler dersine girmem.	1	2	3	4	5
5-Keşke her ders Sosyal Bilgiler olsa...	1	2	3	4	5
6-Bence Sosyal Bilgiler dersine ayrılan sürenin azaltılması gerekir.	1	2	3	4	5
7-Ah Ah keşke Soysal Bilgiler olmasa...	1	2	3	4	5
8-Sosyal Bilgiler dersinin konuları bana çok eğlenceli geliyor.	1	2	3	4	5
9-Sosyal Bilgiler dersinde yeni konuları öğrenmek bana heyecan veriyor.	1	2	3	4	5
10 Sosyal Bilgiler dersi bende güzel duygular uyandırıyor.	1	2	3	4	5
11-Sosyal Bilgiler dersini iple çekiyorum.	1	2	3	4	5
12-Sosyal Bilgiler sevdiğim dersler arasındadır.	1	2	3	4	5

Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
13-Mümkün olsa boş derslerimde Sosyal Bilgiler dersine girmek isterim.	1	2	3	4	5
14-Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili kitapları okurum.	1	2	3	4	5
15-Sosyal Bilgiler öğretmenimiz beni Sosyal Bilgiler dersinden soğuttu.	1	2	3	4	5
16-Sosyal Bilgiler öğretmeni yüzünden Sosyal Bilgiler kelimesini bile duymak istemiyorum.	1	2	3	4	5
17-Sosyal Bilgiler öğretmeninden nefret ediyorum.	1	2	3	4	5
18-Sosyal Bilgiler dersinde asla başarılı olamam.	1	2	3	4	5
19-Sosyal Bilgiler öğretmenim bana Sosyal Bilgiler dersini sevdirdi.	1	2	3	4	5
20- Sosyal Bilgiler dersine çalışmam gerektiği zaman kendimi yorgun hissediyorum.	1	2	3	4	5
21-Hata yapmaktan korktuğum için Sosyal Bilgiler dersinde konuşmam.	1	2	3	4	5
22-Sosyal Bilgiler dersine asla iyi bir not alamam.	1	2	3	4	5
23-Sosyal Bilgiler dersi olmasaydı, okulu daha çok severdim.	1	2	3	4	5
24-Sosyal Bilgiler dersi zaman kaybıdır.	1	2	3	4	5
25-Sosyal Bilgiler dersinde canım çok sıkılıyor.	1	2	3	4	5

EK- 4. SOSYAL BİLGİLER DERSİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

MADDELER	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Sosyal Bilgiler dersinde sorulan soruları herkesten önce cevaplamak isterim.	1	2	3	4	5
2. Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili merak ettiklerimi öğrenmek için araştırma yaparım.	1	2	3	4	5
3. Sosyal Bilgiler dersinde aktif bir öğrenci olmak istemem.	1	2	3	4	5
4. Sosyal Bilgiler dersindeki etkinliklere gönüllü olarak katılırım.	1	2	3	4	5
5. Sosyal Bilgiler konularıyla ilgili fikir sahibi olmak için gayret göstermem.	1	2	3	4	5
6. Sosyal Bilgiler dersinde yüksek notlar almak için çabalamam.	1	2	3	4	5
7. Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olursam, kendimi iyi hissederim.	1	2	3	4	5
8. Sosyal Bilgiler dersine, ailemin baskısıyla çalışırım.	1	2	3	4	5
9. Sevilen bir öğrenci olmak için Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmak isterim.	1	2	3	4	5
10. Sosyal Bilgiler dersindeki başarılarımla örnek gösterilmek istemem.	1	2	3	4	5
11. Sosyal Bilgiler dersinde başarısız olursam üzülmem.	1	2	3	4	5
12. Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmak için zevkle çalışırım.	1	2	3	4	5
13. Sosyal Bilgiler dersindeki etkinliklerde görev almak istemem.	1	2	3	4	5
14. Sosyal Bilgiler ders kitabımı merakla incelerim.	1	2	3	4	5
15. Sosyal Bilgiler dersine, arkadaşlarımdan bana özenmelerini istediğim için çalışırım.	1	2	3	4	5
16. Arkadaşlarımdan bilmedikleri soruları bana sormaları için Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmak isterim.	1	2	3	4	5
17. Sosyal Bilgiler dersine öğretmenimin gözüne girmek için çalışırım.	1	2	3	4	5

MADDELER	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
18. Sosyal Bilgiler dersinde, sınıftaki en başarılı öğrenci olmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
19. Sosyal Bilgiler dersindeki sorumluluklarımı yerine getirmek hoşuma gider.	1	2	3	4	5
20. Sosyal Bilgiler dersine öğretmenim beni takdir etmesi için çalışırım.	1	2	3	4	5
21. Arkadaşlarım beni daha çok sevsin diye Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmak isterim.	1	2	3	4	5
22. Sosyal Bilgiler dersini, yeni şeyler öğrenmek için dikkatle takip ederim.	1	2	3	4	5
23. Sosyal Bilgiler dersine çalışmayı önemsemem.	1	2	3	4	5

TESTİNİZ BİTMİŞTİR, HEPİNİZE TEŞEKKÜR EDERİM 😊 😊

EK- 5. ÇOKLU ORTAMA DAYALI SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

S1: Altı hafta boyunca işlenen sosyal bilgiler dersinde hoşuna giden, ilğini çeken veya sevdiğin şeyler nelerdi? Neden?

S2: Altı hafta boyunca işlenen sosyal bilgiler dersinde hoşuna gitmeyen, ilğini çekmeyen veya sevmediğini şeyler nelerdi? Neden?

S3: Altı hafta boyunca işlenen sosyal bilgiler dersi, bu derse yönelik ilğinde veya sevginde bir değişime neden oldu mu? Niçin?

S4: Altı hafta boyunca işlenen sosyal bilgiler dersi, konuyu öğrenme isteğinde bir değişime neden oldu mu? Niçin?

S5: Altı hafta boyunca işlenen sosyal bilgiler dersi ile daha önce işlenen sosyal bilgiler derslerini karşılaştırınız.

S6: Derste kullanılan animasyon, fotoğraf, resim ve haritalar anlatılan konuları öğrenmeni nasıl etkiledi? Örnek vererek açıklayınız.

S7: Diğer sosyal bilgiler konularını nasıl öğrenmek istersin? Neden?

S8: Altı hafta boyunca sınıf içinde gördüğün problemler nelerdi? Bu problemler derste neler yapmana engel oldu?

S9: Sosyal bilgiler dersinde daha fazla başarılı olabilmen için neler yapılmasını önerirsin.

S10: Sosyal bilgiler dersine daha fazla katılabilmen için neler yapılmasını önerirsin.

S11: Elinde sihirli bir değnek olsaydı altı hafta boyunca işlenen sosyal bilgiler dersinde neleri değiştirmek isterdin? Neden?

EK- 6. “HARİTANIN DİLİ” GÜNLÜK DERS PLANI

BÖLÜM I

Okulun Adı	
Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	5
Ünitenin Adı	Bölgemizi Tanıyalım
Konu	Haritanın Dili
Önerilen Süre	3 Ders saati (40+40+40 DAKİKA)

BÖLÜM II

Öğrenci Kazanımları	Türkiye’nin kabartma haritası üzerinde, yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanır.
Konu kavramları ve veriliş düzeyleri	Bölge: Bu kavram geliştirme düzeyinde verilecektir. Yer: Bu kavram pekiştirme düzeyinde verilecektir. Yön: Bu kavram pekiştirme düzeyinde verilecektir.
Uyarı!	Yaşadığı bölge ile coğrafi bölge kastedilmektedir.
Doğrudan verilecek beceri	Gözlem
Doğrudan verilecek değer	Doğal çevreye duyarlılık
Öğretme Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Sunuş, Analoji, Gösteri, Tartışma, soru cevap, düz anlatım,
Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Materyaller ve Kaynakça	Akıllı tahta, Madeni Para, Türkiye Siyasi Haritası, Türkiye Bölgeler Haritası, Türkiye Fiziki Haritası, Ege Bölgesi Fiziki Haritası Canlandırmalar (Animasyonlar), 5. Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı, Kalem URL 6: www.eba.gov.tr URL 12: http://www.morpakampus.com/giris.html URL 13: http://www.cografyaegitimi.biz/ege-bolgesi-fiziki-haritasi-t6110.0.html URL 14: http://cografyaharita.com/haritalarim/2a_turkiye_fiziki_haritasi3.png MEB, 2014a, 2016c Özensoy ve Aynacı, 2016a, 2016c

Ders başlamadan önce sınıfın ses, ışık ve fiziksel oturma düzenin çoklu ortama dayalı öğretim için uygun olup olmadığı kontrol edilir. Eksiklikler varsa bunlar giderilmeye çalışılır (alternatif sınıf belirleme vb.). Ders zili çaldıktan sonra sınıfa girilip öğrenciler selamlanır. Oturma düzeni sağlandıktan sonra öğrencilere “Biliyor musunuz haritaların kendilerine ait sessiz bir dili vardır. Aranızda daha önce haritaların bu dilini kullanan oldu mu, diye soru sorularak öğrencilerin dikkati öğrenilecek konuya çekilir. Öğrenciler sorulara ilişkin görüşlerini ifade ettikten sonra işte bugünkü dersimizde “haritaların dili”ni anlamayı öğreneceğiz, denilerek öğrenilecek konu ile ilgili ön bilgi verilir. Daha sonra öğrencilerin daha önce öğrenmiş oldukları “coğrafi bölge” kavramına ilişkin ön bilgilerini yoklamak için etkileşimli tahta ekranında öğrencilere sunulan Türkiye Siyasi Haritası’nda yaşadıkları ili (Afyon) bulmaları istenir.

Türkiye Siyasi Haritası



Hemen ardından Türkiye Fiziki Haritası açılarak öğrencilerden Afyon’un hangi coğrafi bölge içerisinde yer aldığı sorulur.

Türkiye Fiziki Haritası



Aynı harita üzerinde öğrencilere yaşadıkları bölgenin (Ege Bölgesi) Türkiye Fiziki Haritası üzerinde hangi renklerle gösterildiği ve en çok hangi renklerin kullanıldığı sorularak derse dikkatlerinin çekilmesi sağlanacaktır. Birkaç öğrenciye fiziki harita üzerinde neler gördükleri sorulduktan sonra renklerin neden farklı olduğu üzerinde tartışmaları ve fikir yürütmeleri istenir.

	Güdüleme	Öğrencilerin dikkati derse çekildikten sonra bugün işlenen dersin sonunda elde edecekleri kazanımların bölge, yer ve yön kavramlarının anlam bilgisi, fiziki haritalar üzerindeki renklerin ne anlam ifade ettiği ve yeryüzü şekillerinin (dağ, akarsu, vadi, ova, plato vb.) kavram bilgisini öğrenecekleri söylenir. Yine bu konuyu öğrendikten sonra günlük hayatta çevremizde karşılaştığımız yeryüzü şekillerini daha iyi tanıyacağını ve Türkiye'nin kabartma haritası üzerinde yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanıyabileceği söylenerek öğrencilerin güdülenmesi sağlanır.
	Derse Geçiş	Çoklu ortamla öğrenme materyallerinin (canlandırmalar, haritalar vb.) izlenmeye hazır hâle getirilmesi.
		Öğrencilere haritaların birbirinden farklı yöntemlerle oluşturulduğu ve bu yöntemlerden birinin kabartma yöntemi olduğu söylenir. Madeni parandan hareketle kabartma haritaları arasında iniş-çıkış ya da kabartma özelliği açısından benzerlik ilişkisi kurulur. Öğrencilere haritanın dili konusu ile ilgili olan “Kabartma Haritası” adlı canlandırma çalıştırılarak canlandırmayı izlemeleri istenir (1. canlandırma). Canlandırma 1: Kabartma Haritası Bu canlandırmada kabartma haritalarının yapısı hakkında bilgi verilir. Kabartma haritalarındaki işaretlerin ve renklerin ne anlam ifade ettiği açıklanır. Öğrencilerin gerekli gördükleri yerlerde öğretmene soru sorabilecekleri/ danışabilecekleri belirtilir. Canlandırmanın izlendiği sırada öğretmen sınıfı gözleyerek dikkati dağılan öğrenci varsa onu motive eder. Öğretmen gerekli gördüğü yerlerde canlandırmayı durdurup konu ile ilgili daha açıklayıcı bilgiler verir. Öğrencilere canlandırma izletildikten sonra konunun anlaşılıp anlaşılmadığı sorulur. Konu ile ilgili dönütler (aferin, güzel, kısmen doğru,

ipucu verme ve yanlışların düzeltilmesi) verilir. Konunun önemli noktaları tekrar hatırlatılarak ara özet yapılır. Bir sonraki konuya geçmek için etkileşimli tahtada Türkiye Fiziki Haritası açılır.

Türkiye Fiziki Haritası



Öğrencilere:

- ✓ Fiziki haritalarda kullanılan renklerin neyi temsil ettiği,
- ✓ Yaşadığınız bölge Türkiye Fiziki Haritasında hangi renklerle gösterildiği ve en çok hangi renkler kullanıldığı
- ✓ Türkiye'nin en düşük ve en yüksek bölgelerinin nereler olduğu sorularak sınıfta tartışma ortamı oluşturulur.

Sorular üzerinde gerekli tartışmalar yapıldıktan sonra öğrencilere dönütler verilir (aferin, güzel, kısmen doğru, ipucu verme ve yanlışların düzeltilmesi).

Bir sonraki canlandırmaya geçmeden önce öğrencilerin dikkatlerinin yeniden toplanması için fiziki haritalarda yer alan dağ, ova, plato, vadi, göl, körfez, tepe ve deniz gibi yeryüzü şekillerinin neler olduğu sorulur. Öğrenciler daha önceki derslerde bu kavramları öğrenmedikleri için yeterli düzeyde cevap veremeyeceklerdir. Öğrenciler bu kavramlarla ilgili düşüncelerini ifade ettikten sonra şimdiki izleyeceğimiz canlandırmada bu kavramların ne anlama geldiğini öğreneceğiz, denilerek canlandırmanın hedef davranışından haberdar edilirler (Canlandırma 2: Yeryüzü Şekillerini Tanıyalım).

Canlandırma 2: Yeryüzü Şekillerini Tanıyalım



Bu canlandırmada yeryüzü şekillerinin (dağ, ova, plato, vadi, göl, körfez, tepe, deniz vb.) ile ilgili kavram bilgilerine verilir. Öğrencilere gerekli gördükleri yerlerde öğretmene soru sorabilecekleri/danışabilecekleri belirtilir. Canlandırmanın izlendiği sırada öğretmen sınıfı gözleyerek dikkati dağılan öğrenci varsa onu motive eder. Öğretmen gerekli gördüğü yerlerde canlandırmayı durdurup konu ile ilgili daha açıklayıcı bilgiler verir. Öğrencilere canlandırma izletildikten sonra konunun anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek için dağ, tepe, ova, plato ve gölü tanımlamaları istenir. Farklı öğrencilere söz hakkı verilir. Daha sonra öğrencilere peki bu tanımladığınız yeryüzü şekillerinin fiziki haritalar üzerinde nasıl gösterildiğini biliyor musunuz? Öğrenciler bu konuyu daha önce işlemedikleri için yeterli düzeyde cevap veremeyeceklerdir. Öğrencilerin soru ile ilgili cevapları alındıktan sonra onlara sıradaki canlandırmayla yeryüzü şekillerinin fiziki haritalarda nasıl gösterildiğini öğreneceksiniz, denilerek canlandırmanın hedef davranışından haberdar edilirler. Hemen ardından “Yeryüzü Şekilleri” adlı canlandırma başlatılır (3. Canlandırma).

Canlandırma 3: Yeryüzü Şekilleri



Bu canlandırmada yeryüzü şekillerinin haritalar üzerinde hangi renk ve şekillerle gösterildiğine ilişkin bilgiler ve kavramlarla ilgili kısa tanımlar yer almaktadır. Öğrencilere gerekli gördükleri yerlerde öğretmene soru sorabilecekleri/danışabilecekleri belirtilir. Canlandırmanın izlendiği sırada öğretmen sınıfı gözleyerek dikkati dağılan öğrenci varsa onu motive eder. Öğretmen gerekli gördüğü yerlerde canlandırmayı durdurup konu ile ilgili daha açıklayıcı bilgiler verir. Öğrencilere canlandırma izletildikten sonra konunun anlaşılıp anlaşılmadığı sorulur. Konu ile ilgili dönütler verilir.

Öğrenilenlerin pekişmesi için etkileşimli tahtada Ege Bölgesi Fiziki Haritası açılarak öğrencilerin yaşadıkları bölgedeki Şuhut Ovası ve Alaşehir Ovasının yerini bulmaları istenir. Ardından “Şuhut Ovası ve Alaşehir Ovası arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” sorusu sorularak tartışma ortamı oluşturulur. Farklı yeryüzü şekilleri için benzer nitelikte sorular sorulur.

Ege Bölgesi Fiziki Haritası



		Öğrenciler görüşlerini ifade ettikten sonra dönütler verilir (aferin, güzel, kısmen doğru, ipucu verme ve yanlışların düzeltilmesi). Öğrencilerin aynı yeryüzü şekillerinin yükseltilerinden dolayı fiziki harita üzerinde farklı renkle gösterileceğini ve bölgesinde yükseltinin batıdan doğuya doğru arttığını anlaması sağlanır. Harita anahtarının amacı, kabartma haritalarında yeryüzü şekillerini nasıl gösterildiği, fiziki haritalarda renk değişimlerinin neyi temsil ettiği açıklanarak derste anlatılan konuların genel özeti yapılır.
	Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Çalışma yaprağı, Ödev)	Bölgemizin Yeryüzü Şekillerini Tanıyalım

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme	➤ Yaşadığınız bölge Türkiye fiziki haritasında hangi renklerle gösterilmiştir? ➤ Yaşadığınız bölgede en çok hangi renkler kullanılmıştır? ➤ Fiziki haritalarda kullanılan renkler neyi temsil etmektedir? ➤ Ülkemizde yükseltisi en az ve en fazla olan bölgeler nelerdir? ➤ Dağ, ova, plato, vadi, göl, körfez, tepe ve deniz kavramlarını tanımlayınız? ➤ Fiziki haritaları incelendiğinizde gördüğünüz yeryüzü şekillerinin neler olduğunu biliyor musunuz? ➤ Şuhut Ovası ve Alaşehir Ovası arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir? ➤ Bölgemizin Yeryüzü Şekillerini Tanıyalım Çalışma Yaprağı
---------------------	---

EK 7: “İKLİM VE İNSAN FAALİYETLERİ” GÜNLÜK DERS PLANI

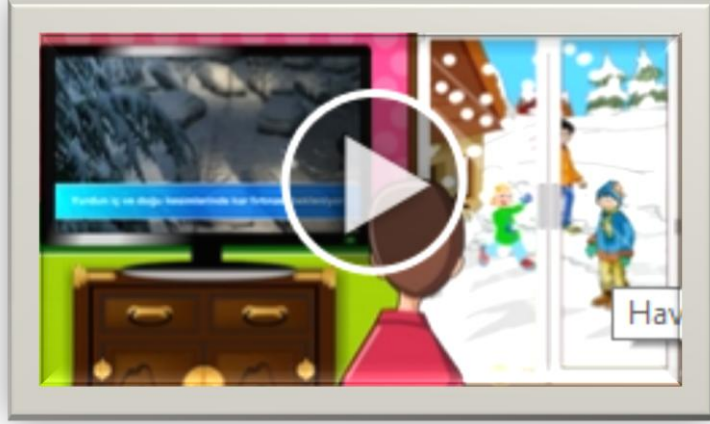
BÖLÜM I

Okulun Adı	
Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	5
Ünitenin	Bölgemizi Tanıyalım
Konu	İklim ve İnsan Faaliyetleri
Önerilen Süre	3 Ders saati (40+40+40 DAKİKA)

BÖLÜM II

Öğrenci Kazanımları	Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini günlük yaşantısından örnek vererek açıklar.
Ünite Kavramları	İklim: Bu kavram geliştirme düzeyinde verilecektir. Hava durumu: Bu kavram pekiştirme düzeyinde verilecektir. Hava olayı: Bu kavram pekiştirme düzeyinde verilecektir.
Uyarı!	Yaşadığı bölge ile coğrafi bölge kastedilmektedir.
Doğrudan verilecek beceri	Gözlem
Öğretme Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Sunuş, Gösteri, Tartışma, soru cevap, düz anlatım
Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Materyaller ve Kaynakça	Akıllı tahta, Canlandırmalar (Animasyonlar), 5. Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı, Hava Olayları Grafiği (Resim), Kalem URL 6: www.eba.gov.tr URL 15: http://www.2le.org/hava-grafigi-yapma-odevi-icin-resimler.html/hava-grafigi-sambolleri MEB, 2014a, 2016c Özensoy ve Aynacı, 2016a, 2016c
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	Dikkat Çekme Sınıfa girip öğrenciler selamlanır ve birkaç dakika düşük hava sıcaklıkları ile ilgili genel bir sohbet edilir. Sabah okula gelirken üşüyüp üşümedikleri ve soğuktan korunmak için neler yaptıkları sorulur. Bunun muhtemel cevaplarından biri vücudumuzu sıcak tutacak giysiler ve ayakkabılar giyildiğidir. Bir sonraki soru, Peki bizi sıcak tutan bu giysi ve ayakkabıları yılın her mevsiminde/ayında giyer miyiz? Hayır, cevabı alınır. Farklı mevsimlerde görülen hava sıcaklığı günlük yaşamımızı nasıl etkiler sorusuna cevap bulmaları istenerek bir tartışma ortamı oluşturulur. Tartışmanın hemen ardından öğrencilere işte çocuklar bugünkü konumuzda yeme, içme ve giyinme gibi pek çok konuda bizi etkileyen iklim ve iklimin insan yaşantısı üzerindeki etkilerini işleyeceğiz, denilir.

Canlandırma1: Hava Olaylarının Günlük Yaşamımıza Etkisi



Bu canlandırmada hava olaylarının günlük yaşamımıza olumlu ve olumsuz etkileri ile ilgili bilgiler verilir. Öğrencilere gerekli gördükleri yerlerde öğretmene soru sorabilecekleri/danışabilecekleri belirtilir. Canlandırmanın izlendiği sırada öğretmen sınıfı gözleyerek dikkati dağılan öğrenci varsa onu motive eder. Öğretmen gerekli gördüğü yerlerde canlandırmayı durdurup konu ile ilgili daha açıklayıcı bilgiler verir. Öğrencilere canlandırma izletildikten sonra konunun anlaşılıp anlaşılmadığı ölçmek için:

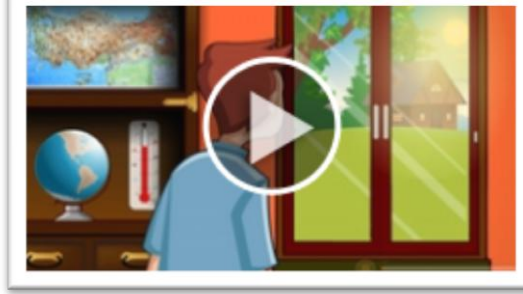
- ✓ Hava olayı nedir
- ✓ Hava durumu nedir? Ve
- ✓ İnsanların neden günlük hava olaylarını tahmin etme gereği duyarlar? soruları sorularak tartışmaları istenir. Tartışma bittikten sonra konunun önemli noktaları tekrar hatırlatılarak ara özet yapılır.

Öğrencilerin dikkatini bir sonraki öğrenilecek konuya çekebilmek için öğrencilere:

- ✓ “Ülkemizde aynı anda/günde farklı hava olaylarının yaşanma sebebi nedir?” sorusu sorulur.

Öğrencilerin görüşleri alındıktan sonra “Türkiye’de Görülen İklimler” adlı canlandırmada ülkemizde aynı anda farklı hava olaylarının görünme sebebini ve ülkemizde görülen iklim tiplerinin neler olduğunu öğreneceğiz diyerek öğrencilerin dikkati izletilecek canlandırmaya çekilir ve canlandırma başlatılarak öğrencilerin canlandırmayı izlemeleri sağlanır (Canlandırma2: Türkiye’de Görülen İklimler).

Canlandırma2: Türkiye’de Görülen İklimler



Bu canlandırmada Türkiye’de aynı anda farklı hava olaylarının yaşanma sebebi ve ülkemizde görülen iklim tipleri ile ilgili genel bilgiler verilir. Öğrencilere gerekli gördükleri yerlerde öğretmene soru sorabilecekleri/ danışabilecekleri belirtilir. Canlandırmanın izlendiği sırada öğretmen sınıfı gözleyerek dikkati dağılan öğrenci varsa onu motive eder. Canlandırma bittikten sonra öğretmen konunun anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek için:

- ✓ Ülkemizde aynı anda farklı hava olaylarının görünme sebebi nedir ve
- ✓ Ülkemizde hangi iklim tipleri nerelerde yaygın olarak görülür, soruları sorulur. Yanıtlara dönütler verildikten sonra konu özetlenir.

Bir sonraki konuya dikkat çekmek için öğrencilere:

- ✓ Yaşadığımız bölgede görülen iklimin özellikleri nelerdir, sorusu sorulur.

Öğrenciler görüşlerini ifade ederler. Sonra öğretmen şimdiki izleyeceğimiz canlandırmada bölgemizde görülen iklimin özelliklerini öğreneceğiz diyip öğrencileri hedef davranıştan haberdar ederek güdülenmelerini sağlar ve canlandırmayı başlatır (Canlandırma 3: Karasal İklim).

Canlandırma 3: Karasal İklim



Bu canlandırmada öğrencilerin yaşadığı bölgede görülen Karasal İklim anlatılmaktadır. Öğrencilere gerekli gördükleri yerlerde öğretmene soru sorabilecekleri/danışabilecekleri belirtilir. Canlandırmanın izlendiği sırada öğretmen sınıfı gözleyerek

dikkati dağılan öğrenci varsa onu motive eder. Konunun anlaşılıp anlaşılmadığı ölçmek için öğrencilere:

- ✓ Yaşadıkları ilde hangi iklim görülür?
- ✓ Karasal iklim tipi yaygın olarak hangi bölgelerde görülür? Neden?
- ✓ Yaşadıkları ilde görülen iklimin en sıcak ve en soğuk mevsimleri hangileridir?
- ✓ Yaşadıkları ilde görülen iklimin bitki örtüsü nedir?(Ne zaman yeşerir, ne zaman kurur) ve
- ✓ Karasal iklimin görüldüğü yerlerde yaygın olarak hangi tarım ürünleri yetiştirilir.(Tahıllar: Buğday, arpa vb)
- ✓ O iklim bölgesinde konut yapımında en çok hangi malzemenin kullanıldığı, sorulur.

Soru cevap etkinliği bittikten sonra öğretmen konuyu özetler. Hemen ardından öğrencilere

- ✓ Akdeniz ikliminin özellikleri nelerdir, sorusu sorulur.

Öğrenciler, konuyla ilgili fikir yürüttükten sonra şimdiki izleyeceğimiz canlandırma ile Akdeniz ikliminin genel özelliklerini öğreneceksiniz denilerek canlandırmanın hedef davranışından haberdar edilirler (Canlandırma 4: Akdeniz İklimi).

Canlandırma 4: Akdeniz İklimi



Bu canlandırmada Akdeniz İkliminin tipik özellikleri ile ilgili bilgilere yer verilmektedir. Öğrencilere gerekli gördükleri yerlerde öğretmene soru sorabilecekleri/ danışabilecekleri belirtilir. Canlandırmanın izlendiği sırada öğretmen sınıfı gözleyerek dikkati dağılan öğrenci varsa onu motive eder. Konunun anlaşılıp anlaşılmadığı ölçmek için öğrencilere:

- ✓ Akdeniz iklimi yaygın olarak hangi bölgelerde görülür?
- ✓ Bu iklimin en sıcak ve en soğuk mevsimleri hangileridir?
- ✓ Yağışlar en fazla hangi mevsimde görülür?
- ✓ Akdeniz ikliminin bitki örtüsü hangisidir?
- ✓ Akdeniz ikliminin görüldüğü yerlerde yaygın olarak hangi tarım ürünleri yetiştirilir.(Turunçgil, zeytin vb)
- ✓ Akdeniz ikliminin yaygın olarak görüldüğü yerlerde

	konut yapımında en çok hangi malzemenin kullanıldığı, sorulur. Son olarak öğrencilerden Karasal İklimi ile Akdeniz İklimini kıyaslamaları istenir. Öğrenciler kıyaslamayı yaptıktan sonra: ✓ Karadeniz İkliminin genel özelliklerinin nelerdir? sorusu üzerinde tartışmaları istenir. Öğrenciler fikirlerini belirttikten sonra sıradaki canlandırmada Karadeniz İkliminin genel özelliklerinin neler olduğunu öğreneceksiniz denilerek, canlandırmanın hedef davranışından haberdar edilirler.(Öğrencilerin güdülenmesi sağlanır). Hemen ardından “Karadeniz İklimi” adlı canlandırma başlatılır. Canlandırma 5: Karadeniz İklimi  Bu canlandırmada, Karadeniz İkliminin tipik özellikleri ile ilgili bilgilere yer verilmektedir. Öğrencilere gerekli gördükleri yerlerde öğretmene soru sorabilecekleri/ danışabilecekleri belirtilir. Canlandırmanın izlendiği sırada öğretmen sınıfı gözleyerek dikkati dağılan öğrenci varsa onu motive eder. Konunun anlaşılıp anlaşılmadığı ölçmek için öğrencilere: ✓ Karadeniz iklimi yaygın olarak hangi bölgelerde görülür? ✓ Yağış düzeni/rejimi nasıldır? ✓ Karadeniz iklimin bitki örtüsü hangisidir? ✓ Karadeniz iklimin görüldüğü yerlerde yaygın olarak hangi tarım ürünleri yetiştirilir?(Çay, Fındık) ✓ Karadeniz ikliminin yaygın olarak görüldüğü yerlerde konut yapımında en çok hangi malzemenin kullanıldığı, sorulur. Son olarak öğrencilerden Karasal İklimi ile Akdeniz İklimini kıyaslamaları istenir. Bir sonraki tartışma sorusunda Karasal İklim ile Karadeniz İklimini kıyaslamaları istenir. Konular bittikten sonra öğretmen Türkiye’de aynı anda farklı hava olaylarının yaşanma sebebinin farklı iklim tiplerinin görünmesinden kaynaklandığını, Türkiye’de görülen iklimlerin genel özelliklerini ve özelde kendi bölgesinde görülen iklimin giyim, ulaşım ve tarım gibi insan faaliyetlerine etkisini özetler.		
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Çalışma yaprağı, Ödev)</td><td style="width: 50%; padding: 5px;">Günlük Hava Durumu Gözlem Formu</td></tr> </table>	Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Çalışma yaprağı, Ödev)	Günlük Hava Durumu Gözlem Formu
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Çalışma yaprağı, Ödev)	Günlük Hava Durumu Gözlem Formu		

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme	✓ Soğuktan korunmak için neler yaparsınız? ✓ Soğuktan korunmak için giydiğiniz giysi ve ayakkabıları yılın her mevsiminde/ ayında giyer misiniz? Neden. ✓ Hava olayı ve hava durumu kavramlarını tanımlayınız. ✓ İnsanlar neden günlük hava olaylarını tahmin etmek isterler? ✓ Yıl içerisinde değişen hava sıcaklığı günlük yaşamımızı nasıl etkiler? ✓ Yaşadıkları ilde hangi iklim görülür? ✓ Karasal iklim tipi yaygın olarak hangi bölgelerde görülür? Neden? ✓ Yaşadıkları ilde görülen iklimin en sıcak ve en soğuk mevsimleri hangileridir? ✓ Yaşadıkları ilde görülen iklimin bitki örtüsü nedir?(Ne zaman yeşerir, ne zaman kurur) ve ✓ Karasal iklimin görüldüğü yerlerde yaygın olarak hangi tarım ürünleri yetiştirilir.(Tahıllar: Buğday, arpa vb) ✓ O iklim bölgesinde konut yapımında en çok hangi malzemenin kullanıldığı, sorulur. ✓ Akdeniz iklimi yaygın olarak hangi bölgelerde görülür? ✓ Bu iklimin en sıcak ve en soğuk mevsimleri hangileridir? ✓ Yağışlar en fazla hangi mevsimde görülür? ✓ Akdeniz iklimin bitki örtüsü hangisidir? ✓ Akdeniz iklimin görüldüğü yerlerde yaygın olarak hangi tarım ürünleri yetiştirilir.(Turunçgil, zeytin vb) ✓ Akdeniz ikliminin yaygın olarak görüldüğü yerlerde konut yapımında en çok hangi malzemenin kullanıldığı, sorulur. ✓ Yaşadığınız bölgenin iklimi ile Akdeniz iklimi arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir? ✓ Karadeniz iklimi yaygın olarak hangi bölgelerde görülür? ✓ Yağış düzeni/rejimi nasıldır? ✓ Karadeniz iklimin bitki örtüsü hangisidir? ✓ Karadeniz iklimin görüldüğü yerlerde yaygın olarak hangi tarım ürünleri yetiştirilir?(Çay, Fındık) ✓ Karadeniz ikliminin yaygın olarak görüldüğü yerlerde konut yapımında en çok hangi malzemenin kullanıldığı, sorulur. ✓ Yaşadığınız bölgenin iklimi ile Karadeniz İklimi arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
---------------------	--

EK-8. “YAŞANACAK YERLER” GÜNLÜK DERS PLANI

BÖLÜM I

Okulun Adı	
Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	5
Ünitenin Adı	Bölgemizi Tanıyalım
Konu	Yaşanacak Yerler
Önerilen Süre	2 Ders saati (40+40 DAKİKA)

BÖLÜM II

Öğrenci Kazanımı	Yaşadığı bölgedeki insanların yoğun olarak yaşadıkları yerlerle coğrafi özellikleri ilişkileri ilişkilendirir.
Ünite Kavramları ve Veriliş Düzeyleri	Göç, Nüfus, Şehirleşme: Bu kavramlar giriş düzeyinde verilecektir. Yön: Bu kavram pekiştirme düzeyinde verilecektir. Yerleşme: Bu kavram geliştirme düzeyinde verilecektir.
Uyarı!	Yaşadığı bölge ile coğrafi bölge kastedilmektedir.
Doğrudan verilecek beceri	Gözlem
Öğretme Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Sunuş, Gösteri, Tartışma, Soru-Cevap, Düz Anlatım,
Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Materyaller ve Kaynakça	Akıllı tahta, Canlandırmalar (Animasyonlar), Fotoğraflar, 5. Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı, Kalem URL 6: www.eba.gov.tr URL 16: http://havalimaniantalyatransfer.com/gezilecek-yerler/ URL17: http://www.manzaralar.net/turkiye/illerimiz/SIRNAK/beytussebap.jpg URL 13: http://www.cografyaegitimi.biz/ege-bolgesi-fiziki-haritasi-t6110.0.html MEB, 2014a, 2016c Özensoy ve Aynacı, 2016a, 2016c

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	Dikkat Çekme	Öğrenciler selamlanıp sınıfın düzeni sağlandıktan sonra derse dikkati çekmek için öğrencilere nüfus nedir, sorusu yöneltilir. Öğrenciler nüfus kavramını tanımlamaya çalışırlar. Öğretmen, bu kavramın ne olduğu ile ilgili bilgilerin düzenlenebilmesi için öğrencilerden gelen cevaplara dönüt verir. Nüfus kavramına ilişkin genel bir fikir edindikten sonra öğrencilere: ✓ Yaşadıkları çevrede nüfusun yoğun olduğu yerler nerelerdir? ✓ Yaşadıkları çevrede nüfusun seyrek olduğu yerler nerelerdir? Soruları sorulur. Birkaç öğrenciye söz hakkı verildikten sonra etkileşimli tahtada aşağıdaki İstanbul ve Şırnak illerinden çekilmiş iki fotoğraf açılır. Öğrencilerden ekrandaki fotoğrafları sırasıyla incelemeleri istenir. Daha sonra aşağıdaki sorular yöneltilir: ✓ Hangi ilde çekilmiş fotoğrafta yerleşme daha fazladır? ✓ Hangi ilde çekilmiş fotoğrafta nüfus yoğunluğu daha fazladır? ✓ Fotoğraftaki ipuçlardan yararlanarak nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerin neler olduğunu bulunuz.   (İstanbul) (Şırnak) Öğrencilere söz hakkı verildikten sonra bir yerde nüfusun yoğun ya da seyrek olmasını etkileyen farklı faktörler vardır, denilir. İşte bugün işleyeceğimiz “Yaşanacak Yerler” adlı konuyla bu faktörlerin neler olduğunu öğreneceksiniz, denir.
	Güdüleme	Öğrenilecek konuya dikkat çekildikten sonra bugünkü konuyu öğrendikten sonra nüfus yoğunluğunu etkileyen faktörlerin neler olduğunu açıklayabileceksiniz. Ayrıca bugün işlenecek dersin sonunda yaşadıkları bölgedeki nüfus yoğunluğuyla coğrafi özellikler arasında ilişki kurabilmeyi öğrenecekleri söylenerek güdülenmeleri sağlanır.
	Derse Geçiş	Çoklu ortamla öğrenme materyallerinin (canlandırmalar, fotoğraflar vb.) izlenmeye hazır hâle getirilmesi.
		Güdülenme sağlandıktan sonra etkileşimli tahtada izlenmeye hazır halde bulunan “Nüfus Yoğunluğunu Etkileyen Faktörler” adlı canlandırmanın hedef davranışı açıklanır (Hedef davranış: İzleyeceğiniz canlandırmada bir yerde nüfusun az ya da çok olmasını etkileyen faktörlerin neler olduğunu öğreneceksiniz.).

Ardından canlandırma başlatılır (Canlandırma 1:Nüfus Yoğunluğunu Etkileyen Faktörler).

Canlandırma 1: Nüfus Yoğunluğunu Etkileyen Faktörler



Bu canlandırmada nüfus ve şehirleşme kavramlarının ne olduğu ve nüfusun yoğunluğunu etkileyen (yeryüzü şekilleri, iklim koşulları, toprak verimliliği, sanayi, turizm ve ticaret) faktörler ile ilgili bilgiler verilir. Öğrencilere gerekli gördükleri yerlerde öğretmene soru sorabilecekleri/danışabilecekleri belirtilir. Canlandırmanın izlendiği sırada öğretmen sınıfı gözleyerek dikkati dağılan öğrenci varsa onu motive eder. Öğretmen gerekli gördüğü yerlerde canlandırmayı durdurup konu ile ilgili daha açıklayıcı bilgiler verir. Öğrencilere canlandırma izletildikten sonra konunun anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek için aşağıdaki soru yöneltilir:

- ✓ Bir ilde nüfusun az ya da çok olmasını etkileyen coğrafik faktörler nelerdir?
- ✓ Bir ilde nüfusun az ya da çok olmasını etkileyen ekonomik faktörler nelerdir?
- ✓ Eğer bir yere yerleşmek isteseydiniz nasıl bir yere yerleşirdiniz? Neden?

Öğrenciler düşüncelerini ifade edip tartışma bitirildikten sonra etkileşimli tahtada resim 1’de verilen “Türkiye Nüfus Yoğunluğu Haritası” açılır ve öğrencilerden haritayı incelemeleri istenir (Hangi renk tonlarının yoğunluğu ve seyrekliği ifade ettiği ve renk tonlarının illere göre dağılımı ile ilgili genel bilgi edinmek için incelemeleri istenir.)

Türkiye Nüfus Yoğunluğu Haritası



Yukarıdaki haritada illere göre nüfusun yoğun veya seyrek olduğu yerler verilmiştir. Harita üzerinde interaktif işlemler yapılabilmektedir. Öğrenciler haritayı inceledikten sonra onlardan:

Belli başlı bazı illerin (İstanbul, İzmir, Aydın, Ankara, Adana, Hakkâri ve Şırnak) nüfus yoğunluklarını kıyaslamaları ve nüfus yoğunluklarının neden az ya da fazla olduğu sorularak tartışmaları istenir. Nüfus yoğunluğunu etkileyen faktörlerden bir tanesinin göç olduğu fark ettirilir. Ardından:

- ✓ Göç nedir,
- ✓ Göç nüfus yoğunluğu üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir? (Suriye’den yapılan göçler örnek gösterilerek hem nüfus yoğunluğu üzerinde yaptığı etkiyi hem de göçün iç ve dış göç diye ikiye ayrıldığını anlamaları sağlanır (Tartışma).

Harita üzerinde nüfus yoğunlukları ile ilgili soru-cevap etkinliği yapıldıktan sonra bir sonraki ilgili canlandırmaya geçebilmek için öğrencilere aşağıdaki soru yöneltilir:

- ✓ Türkiye’de nüfus yoğunluğunun en fazla ve en az olduğu bölgeler nerelerdir?
- ✓ Bu bölgelerin nüfus yoğunluklarının farklı olma nedenleri nelerdir?

Bu sorularla ilgili öğrenciler düşüncelerini ifade ettikten sonra şimdi izleyeceğimiz canlandırmada bölgelerin nüfus yoğunluklarının birbirinden farklı olma nedenlerini öğreneceğiz, denilerek canlandırmaya geçiş yapılır (Canlandırma 2: Bölgelerdeki Nüfus Yoğunluğu).

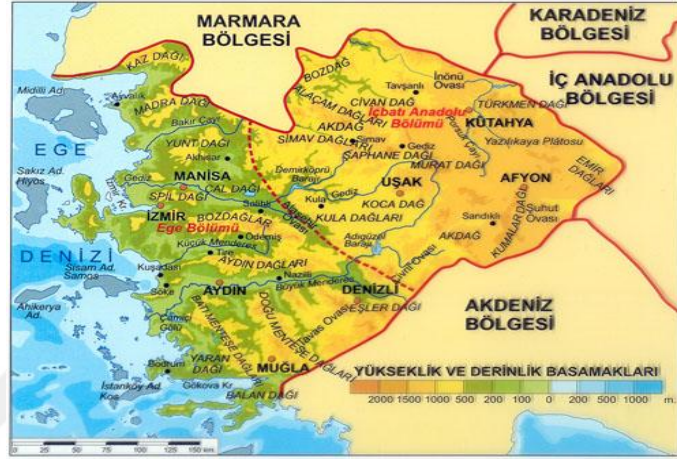
Canlandırma 2: Bölgelerdeki Nüfus Yoğunluğu



Bu canlandırmada bölgelere göre farklılık gösteren nüfus yoğunluğu ve nüfus yoğunluğunun farklılık gösterme nedenleri ile ilgili bilgiler verilir. Öğrencilere gerekli gördükleri yerlerde öğretmene soru sorabilecekleri/ danışabilecekleri belirtilir. Canlandırmanın izlendiği sırada öğretmen sınıfı gözleyerek dikkati dağılan öğrenci varsa onu motive eder. Öğretmen gerekli gördüğü

yerlerde canlandırmayı durdurup konu ile ilgili daha açıklayıcı bilgiler verir. Canlandırma izletildikten sonra konunun anlaşılıp anlaşılmadığı ölçmek için etkileşimli tahtada Ege Bölgesi Fiziki Haritası açılarak öğrencilere kendi bölgelerinde nüfus yoğunluğunu yeryüzü şekilleri, iklim, tarım, turizm ve sanayi faaliyetleriyle ilişkilendirerek açıklamaları sağlanır.

Resim 1: Ege Bölgesi Fiziki Haritası



- ✓ Bölgenizde nüfus yoğunluğu fazla olan iller hangileridir? Bu illerin nüfus yoğunluklarının fazla olma nedenini yeryüzü şekilleri, iklim, tarım, turizm ve sanayi faaliyetleriyle ilişkilendirerek açıklayınız.
- ✓ Bölgenizde nüfus yoğunluğu az olan iller hangileridir? Bu illerin nüfus yoğunluklarının az olma nedenini yeryüzü şekilleri, iklim, tarım, turizm ve sanayi faaliyetleriyle ilişkilendirerek açıklayınız.

Ardından nüfus yoğunluğunun illere ve bölgelere göre farklılık gösterebileceği, ülkemizde ve yaşadıkları bölgede en yoğun ve en seyrek nüfuslu bölge ve illerin nereler olduğu söylenir ve nüfus yoğunluğundaki farklılığın nedenleri yeryüzü şekillerinin dağılımı, iklim koşulları, tarım, turizm ve sanayi faaliyetleriyle ilişkilendirilerek konu özetlenir.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme	✓ Nüfus nedir? ✓ Yaşadığınız çevrede nüfusun yoğun olduğu yerler nerelerdir? ✓ Yaşadığınız çevrede nüfusun seyrek olduğu yerler nerelerdir? Soruları sorulur. ✓ Hangi ilde çekilmiş fotoğrafta yerleşme daha fazladır? ✓ Hangi ilde çekilmiş fotoğrafta nüfus yoğunluğu daha fazladır? ✓ Fotoğraftaki ipuçlardan yararlanarak nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerin neler olduğunu bulunuz. ✓ Bir ilde nüfusun az ya da çok olmasını etkileyen coğrafi faktörler nelerdir? ✓ Bir ilde nüfusun az ya da çok olmasını etkileyen ekonomik faktörler nelerdir? ✓ Eğer sizden bir yere yerleşmeniz istenseydi nasıl bir yere yerleşmek isterdiniz? Neden? ✓ İstanbul, Bursa, İzmir, Aydın, Ankara, Adana, Hakkari ve Şırnak (karşılaştırmalar yapılarak) nüfus yoğunluğunu etkileyen faktörler nelerdir? ✓ Göç nedir ✓ Göç nüfus yoğunluğu üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir? (Suriye'den yapılan göçler örnek gösterilerek hem nüfus yoğunluğu üzerinde yaptığı etkiyi hem de göçün iç ve dış göç diye ikiye ayrıldığını anlamaları sağlanır (Tartışma). ✓ Türkiye'de nüfus yoğunluğunun en fazla ve en az olduğu bölgeler nerelerdir? Bu bölgelerin nüfus yoğunluklarının farklı olma nedenleri nelerdir? ✓ Bölgenizde nüfus yoğunluğu fazla olan iller hangileridir? Bu illerin nüfus yoğunluklarının fazla olma nedenini yeryüzü şekilleri, iklim, tarım, turizm ve sanayi faaliyetleriyle ilişkilendirerek açıklayınız. ✓ Bölgenizde nüfus yoğunluğu az olan iller hangileridir? Bu illerin nüfus yoğunluklarının az olma nedenini yeryüzü şekilleri, iklim, tarım, turizm ve sanayi faaliyetleriyle ilişkilendirerek açıklayınız.
---------------------	--

EK- 9. “DOĞA VE İNSAN” GÜNLÜK DERS PLANI

BÖLÜM I

Okulun Adı	
Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	5
Ünitenin Adı	Bölgemizi Tanıyalım
Konu	Doğa ve İnsan
Önerilen Süre	2 Ders saati (40+40 DAKİKA)

BÖLÜM II

Öğrenci Kazanımları	Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıt gösterir.
Konu kavramları ve veriliş düzeyleri	Doğal kaynaklar: Beşeri ortam: Bu kavram pekiştirme düzeyinde verilecektir. Doğal ortam: Bu kavram pekiştirme düzeyinde verilecektir. Çevre kirliliği: Bu kavram geliştirme düzeyinde verilecektir.
Uyarı!	Yaşadığı bölge ile coğrafi bölge kastedilmektedir.
Doğrudan verilecek beceri	Gözlem
Öğretme Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Sunuş, Gösteri, Tartışma, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, Düz Anlatım,
Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Materyaller ve Kaynakça	Akıllı tahta, Canlandırmalar (Animasyonlar), Fotoğraflar, 5. Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı, Kalem URL 6: www.eba.gov.tr URL 18: http://www.milliyet.com.tr/istanbul-da-yasam-kalitesi-en-dusuk-uc-ilce-gundem-1434438/ URL 19: http://www.panoramio.com/photo/5030817 MEB, 2014a, 2016c Özensoy ve Aynacı, 2016a, 2016c

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	Dikkat Çekme	Öğrencilerle karşılıklı olarak selamlaşıp sınıfın düzeni sağlanır. Derste pekiştirme düzeyinde verilmesi gereken doğal kaynaklar, beşeri ortam ve doğal ortam kavramlarına ilişkin ön bilgilerin yoklanabilmesi ve öğrenilecek konuya dikkatin çekilebilmesi için etkileşimli tahtada doğal ve beşeri unsurları içeren fotoğraflar sırasıyla açılır (Fotoğraflar 1:Doğal ve Beşeri Unsurlar). Fotoğraflar 1: Doğal ve Beşeri Unsurlar İstanbul Trabzon Fotoğraflar açıldıktan sonra öğrencilere fotoğrafı incelemeleri söylenir. İncelemeleri için yeterli süre verildikten sonra beyin fırtınası tekniği kullanılarak öğrencilere fotoğrafta gördükleri şeyleri söylemeleri istenir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar tahtaya yazılır (ev, bina, köprü, yol, ağaç, dağ, tepe, boğaz vb.). Öğrencilerden gelen yanıtlar bittikten sonra öğrencilere doğal kaynağın ne olduğu sorulur. Hemen ardından fotoğrafta görüp tahtaya yazdırdıkları unsurların hangilerinin doğal unsur hangilerinin beşeri unsur olduğunu sebebini söyleyerek sınıflandırmaları istenir.(Ancak öğretmen burada yapılan sınıflandırmanın doğru olup olmadığına ilişkin bir dönüt vermez. Beyin fırtınası etkinliği, “Doğal Kaynaklar ve İnsan” adlı canlandırma izletildikten sonra tamamlanır.
-------------------------------------	---------------------	---

		Çünkü bu tekniğe göre, tahtaya yazılan kavramların öğretmen rehberliğinde öğrencilerle birlikte sınıflandırılması gerektiği için izletilen canlandırma ile eksik veya yanlış bilgiler giderildikten sonra tekrar sınıflandırma yapmaları istenecektir.) Öğrencilerden yanıtlar alındıktan sonra öğrencilere bugünkü işleyeceğimiz konuda yaşamımızı sürdürebilmemiz için gerekli olan doğal kaynağın ne olduğunu ve bu kaynakları kullanarak ortaya çıkan beşeri unsurların neler olduğunu öğreneceksiniz, denilerek, öğrenilecek konuya dikkat çekiler.
	Güdülenme	Konuya dikkat çekildikten sonra, işlenecek dersin sonunda doğal ve beşeri unsurların neler olduğunu daha iyi öğrenecekleri, yaşadıkları çevrede insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıt gösterebilecekleri söylenerek kazanımlardan haberdar edilirler.
	Derse Geçiş	Çoklu ortamla öğrenme materyallerinin (canlandırmalar, fotoğraflar vb.) etkileşimli tahtada izlenmeye hazır hâle getirilmesi.
		Öğrencilere geçmişten bugüne kadar insanlar yaşamını sürdürebilmek için çeşitli doğal kaynaklardan (hava, su, toprak, maden) faydalanmışlardır. İnsanlar bu kaynaklardan bazen doğrudan bazen de üzerinde bazı değişiklikler yaparak faydalanmışlardır. Şimdiki izleyeceğimiz canlandırmada doğal kaynakların neler olduğu ve insanların bu kaynaklardan yararlanma şekillerinin neler olduğunu öğreneceksiniz, denilerek izlenecek canlandırmanın hedef davranışından haberdar edilirler (Canlandırma 1: Doğal Kaynaklar ve İnsan). Canlandırma 1: Doğal Kaynaklar ve İnsan 

Öğretme- Öğrenme Etkinlik- leri	Bu canlandırmada doğal kaynakların neler olduğu ve insanların doğal ortamdan faydalanma şekilleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Canlandırma 1,5-2 dakika sürmektedir. Öğrencilere gerekli gördükleri yerlerde öğretmene soru sorabilecekleri/ danışabilecekleri belirtilir. Canlandırmanın izlendiği sırada öğretmen sınıfı gözleyerek dikkati dağılan öğrenci varsa onu motive eder. Öğretmen gerekli gördüğü yerlerde canlandırmayı durdurup konu ile ilgili daha açıklayıcı bilgiler verir. Öğrencilere canlandırma izletildikten sonra konunun anlaşılıp anlaşılmadığı ölçmek için aşağıdaki sorular sorulur: ✓ Doğal kaynak nedir? ✓ İnsanlar doğal ortamda yaşamlarını sürdürebilmek için doğa üzerinde hangi değişiklikleri yapmışlardır? Çevrenizden örnekler veriniz. Öğrencilerin yanıtlarına dönütler (aferin, güzel, kısmen doğru, ipucu verme ve yanlışların düzeltilmesi) verilir. Konunun önemli noktaları tekrar hatırlatılarak ara özet yapılır. Öğrenciler, insanların yaşamlarını sürdürebilmek için doğal kaynaklardan nasıl faydalandıklarının öğrendikten sonra onlara peki bu kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin sonuçlarının neler olabileceğini biliyor musunuz, denilerek bir sonraki canlandırmanın izlenmesine ortam hazırlanır. Sorulan soru ile ilgili öğrenciler düşüncelerini ifade ettikten sonra onlara şimdi doğal kaynakların insanlar tarafından bilinçsizce tüketilmesinin sonuçlarının neler olduğunu izleyeceğiz, denilerek “Doğal Çevrenin Korunmasının Önemi” adlı canlandırma açılır. Canlandırma 2: Doğal Çevrenin Korunmasının Önemi Bu canlandırmada doğal kaynakların insanlar tarafından bilinçsizce/özensizce kullanılmasının doğal çevre üzerindeki olumsuz etkileri (su, hava, toprak kirliliği) ile ilgili bilgiler yer
--	---

	almaktadır. Canlandırma 1,5-2 dakika sürmektedir. Öğrencilere gerekli gördükleri yerlerde öğretmene soru sorabilecekleri/ danışabilecekleri belirtilir. Canlandırmanın izlendiği sırada öğretmen sınıfı gözleyerek dikkati dağılan öğrenci varsa onu motive eder. Öğretmen gerekli gördüğü yerlerde canlandırmayı durdurup konu ile ilgili daha açıklayıcı bilgiler verir. Öğrencilere canlandırma izletildikten sonra konunun anlaşılıp anlaşılmadığı ölçmek için: ✓ Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin yol açtığı çevre sorunlarının nelerdir? ✓ Su kirliliği nasıl oluşur? ✓ Hava kirliliği nasıl oluşur? ✓ Toprak kirliliği nasıl oluşur? Soruları sorulur. Öğrenciler bu konuyu tartışıldıktan sonra sizce çevre kirliliğinin önlenmesi için hangi önlemler alınmalıdır, sorusu sorularak öğrencilerin bir sonraki izletilecek canlandırmanın konusu üzerinde düşünceleri sağlanır. Öğrenciler soru ile ilgili düşüncelerini ifade ettikten sonra şimdi izleyeceğimiz canlandırmada doğal çevreyi korumaya alınacak önlemlerin neler olduğunu öğreneceksiniz, denilerek izlenecek canlandırmanın hedef davranışından haberdar edilirler (Doğal Çevreyi Nasıl Koruruz?). Canlandırma 3: Doğal Çevreyi Nasıl Koruruz? Bu canlandırmada, doğal çevrenin korunmasına konusunda neler yapılması gerektiği ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Canlandırma 1,5-2 dakika sürmektedir. Öğrencilere gerekli gördükleri yerlerde öğretmene soru sorabilecekleri/ danışabilecekleri belirtilir. Canlandırmanın izlendiği sırada öğretmen sınıfı gözleyerek dikkati dağılan öğrenci varsa onu
--	---

		motive eder. Öğretmen gerekli gördüğü yerlerde canlandırmayı durdurup konu ile ilgili daha açıklayıcı bilgiler verir. Öğrencilere canlandırma izletildikten sonra konunun anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek için: ✓ Hava kirliliğinin önlenmesine yönelik hangi tedbirler alınmalıdır? ✓ Su kirliliğinin önlenmesine yönelik hangi tedbirler alınmalıdır? ✓ Toprak kirliliğinin önlenmesine yönelik hangi tedbirler alınmalıdır? Konular bittikten sonra öğrencilere doğal kaynakların neler olduğu, insanların doğal kaynaklardan faydalanmak için ne gibi değişiklikler yaptıkları, değişiklikleri yaparken hangi çevre sorunlarına yol açtıkları ve bu çevre sorunlarına ne gibi önlemler alınması gerektiği anlatılarak genel özetle ders bitirilir.
--	--	---

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme	✓ Doğal kaynak nedir? ✓ İnsanlar doğal ortamda yaşamlarını sürdürebilmek için doğa üzerinde hangi değişiklikleri yapmışlardır? Çevrenizden örnekler veriniz. ✓ Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin yol açtığı çevre sorunlarının nelerdir? ✓ Su kirliliği nasıl oluşur? ✓ Hava kirliliği nasıl oluşur? ✓ Toprak kirliliği nasıl oluşur? Soruları sorulur. ✓ Hava kirliliğinin önlenmesine yönelik hangi tedbirler alınmalıdır? ✓ Su kirliliğinin önlenmesine yönelik hangi tedbirler alınmalıdır? ✓ Toprak kirliliğinin önlenmesine yönelik hangi tedbirler alınmalıdır?
---------------------	---

EK- 10. “ÜLKEMİZDEKİ AFETLER” GÜNLÜK DERS PLANI

BÖLÜM I

Okulun Adı	
Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	5
Ünitenin Adı	Bölgemizi Tanıyalım
Konu	Ülkemizdeki Afetler
Önerilen Süre	2 Ders saati (40+40 DAKİKA)

BÖLÜM II

Öğrenci Kazanımları	Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.
Ünite Kavramları	Afet: Bu kavram pekiştirme düzeyinde verilecektir.
Uyarı!	Yaşadığı bölge ile coğrafi bölge kastedilmektedir.
Öğretme Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Sunuş, gösteri, tartışma, soru cevap, düz anlatım, beyin fırtınası
Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Materyaller ve Kaynakça	Akıllı tahta, Canlandırmalar (Animasyonlar), 5. Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı, Kalem URL 6: www.eba.gov.tr URL 20: http://www.deprem.gov.tr/tr/kategori/deprem-bolgeleri-haritasi-28841 MEB, 2014a, 2016c Özensoy ve Aynacı, 2016a, 2016c

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	Dikkat Çekme	Öğrenciler selamlanıp sınıfın düzeni sağlandıktan sonra tahtaya büyük harflerle “AFET” yazılır. Beyin fırtınası tekniği kullanılarak öğrencilerden afet kavramı ile ilgili akıllarına gelen ilk sözcüğü söylemeleri istenir. Bu etkinlik yapılırken öğrencilerin birbirine müdahale etmemeleri ve özgürce istediklerini söylemeleri istenir. Mümkün olduğunca fazla sayıda öğrenciye söz hakkı verilir. Öğrencilerden gelen cevaplar afet kavramıyla ilişkili olup olmadığına bakılmaksızın afet kavramından ok çıkarılarak tahtaya yazılır. Öğrencilere söz hakkı verildikten sonra onlara afet kavramının ne olduğu sorulur. Bu konu ile ilgili görüşlerini ifade etmeleri istenir. Öğrencilere cevaplarıyla ilgili dönüt verilmez. Bu etkinlikle öğrenilecek konuya dikkat çekilir ve beyin fırtınası etkinliğinin kalan kısmı giriş bölümünde ilk canlandırmanın izlenmesiyle tamamlanır. Öğrencilerin yanıtları bittikten sonra bugünkü derste işlenecek konunun “Ülkemizde Görülen Afetler” olduğu söylenir.
	Güdüleme	Öğrenilecek konuya dikkat çekildikten sonra öğrencilere bugünkü konuyu öğrendikten sonra yakın çevrelerinde görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirebilecekleri söylenir.
	Derse Geçiş	Çoklu ortamla öğrenme materyallerinin (canlandırmalar, fotoğraflar vb.) izlenmeye hazır hâle getirilmesi.
		Güdülenme sağlandıktan sonra etkileşimli tahtada deprem, sel, heyelan, çığ, erozyon ve orman yangını resim karelerini içeren bir albüm açılır.(İzletilecek olan canlandırmanın hemen başında yer alır.) Öğrencilere ekranda gördükleri resim karelerinde yer alan afetlerin neler olduğu sorulur. Öğrencilere söz hakkı verildikten sonra şimdi devamını izleyeceğimiz canlandırmada afet kavramının ne olduğunu ve resimde gördüğünüz afetlerin neler olduğunu öğreneceksiniz, denilerek canlandırmanın hedef davranışından haberdar edilirler (Canlandırma 1:Ülkemizdeki Afetler).

Öğretme- Öğrenme Etkinlik- leri		Canlandırma 1: Ülkemizdeki Afetler Bu canlandırmada afet kavramının ne olduğu ve ülkemizde görülen afet türleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Canlandırma 1,5-2 dakika sürmektedir. Öğrencilere gerekli gördükleri yerlerde öğretmene soru sorabilecekleri/danışabilecekleri belirtilir. Canlandırmanın izlendiği sırada öğretmen sınıfı gözleyerek dikkati dağılan öğrenci varsa onu motive eder. Öğretmen gerekli gördüğü yerlerde canlandırmayı durdurup konu ile ilgili daha açıklayıcı bilgiler verir. Öğrencilere canlandırma izletildikten sonra konunun anlaşılıp anlaşılmadığı ölçmek için derse dikkati çekme aşamasında beyin fırtınası tekniği kullanılarak tahtaya yazılan kavramları afet kavramı ile ilişkili olanları ve olmayanları sınıflandırmaları istenir. Öğretmenin rehberliğinde sınıflandırma yapıldıktan sonra afet kavramıyla ilgili olmayan sözcükler tahtadan silinir. Ders kapsamında ülkemizde görülen altı afete yer verildiği için tahtada yazılan afet sayısı eğer altıdan daha az ise kalanları bulmaları sağlanır ve tahtaya yazılır. Daha sonra öğrencilerden tahta da yazılı halde bulunan afetleri tanımlamaları istenir. Öğrenciler bu konuyu ilk kez işledikleri için tüm afetleri tanımlamak için verecekleri cevaplar yetersiz kalacaktır. Öğrenciler söz hakkını kullandıktan sonra şimdi yaşadığımız çevrede en sık karşılaşılan afetlerden biri olan depremin nasıl gerçekleştiğini izleyeceğiz, denilerek sıradaki canlandırmaya geçiş yapılır (Canlandırma 2:Deprem).
--	--	---

Canlandırma 2: Deprem



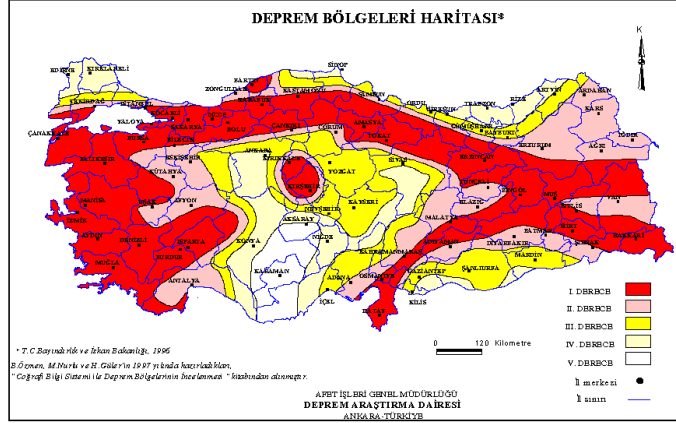
Bu canlandırmada depremin nasıl gerçekleştiği ve ülkemizde deprem açısından riskli alanlar ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Canlandırma 1,5-2 dakika sürmektedir. Öğrencilere gerekli gördükleri yerlerde öğretmene soru sorabilecekleri/ danışabilecekleri belirtilir. Canlandırma aşağıdaki soru ile başlamaktadır:

- ✓ Etrafın bir anda sallandığını hiç hissettin mi? Evet diyenlere söz hakkı verilir. Peki bunun nasıl gerçekleştiğini biliyor musunuz? Sorusu sorulur.

Soru ile ilgili öğrencilerin görüşleri alındıktan sonra canlandırma tekrar çalıştırılır ve izleme devam edilir. Canlandırmanın izlendiği sırada öğretmen sınıfı gözleyerek dikkati dağılan öğrenci varsa onu motive eder. Öğretmen gerekli gördüğü yerlerde canlandırmayı durdurup konu ile ilgili daha açıklayıcı bilgiler verir. Öğrencilere canlandırma izletildikten sonra konunun anlaşılıp anlaşılmadığı ölçmek için aşağıdaki soru sorulur:

- ✓ Depremin nasıl gerçekleştiğini açıklayınız?
- ✓ Hangi coğrafik yapı özelliğine sahip yerlerde deprem daha fazla görülür? (Yer kabuğunun kırılma ihtimalinin yüksek olduğu yerler=Deprem Kuşakları=Fay Hatlarının olduğu yerler) Öğrencilerin deprem ile coğrafik yapı arasındaki ilişkiyi fark etmeleri sağlanır. Hemen ardından etkileşimli tahtada Türkiye Deprem Haritası açıldıktan sonra aşağıdaki sorular sorulur

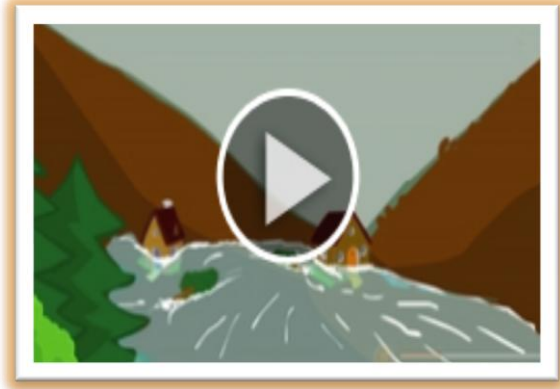
Türkiye Deprem Haritası



- ✓ Yaşadığınız il ve bölge kaçınıcı derecede deprem kuşağı üzerinde yer alır?
- ✓ Türkiye'nin deprem haritasını incelediğinizde deprem riski hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Öğrenciler söz haklarını kullandıktan sonra ara özet yapıp bir sonraki afetin canlandırması ekrana getirilir. Öğrencilere sel felaketi ile ilgili görüşlerini ifade etmeleri istenir. Görüşleri ifade edildikten sonra şimdiki izleyeceğimiz canlandırmada sel felaketinin nasıl gerçekleştiğini öğreneceksiniz, denilerek hedef davranıştan haberdar edilirler (Canlandırma 3:Sel).

Canlandırma 3: Sel



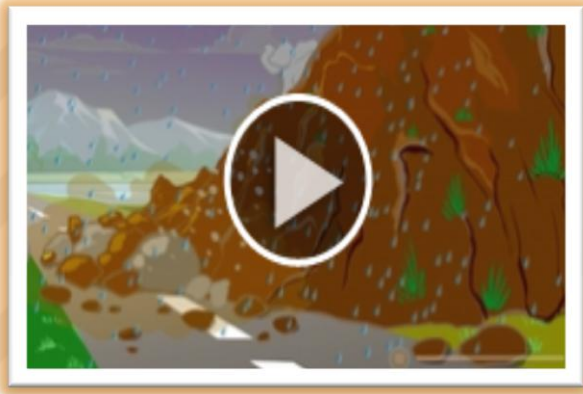
Bu canlandırmada sel felaketinin meydana gelme şartları ile ilgili bilgiler yer alır. Canlandırma 1,5-2 dakika sürmektedir. Öğrencilere gerekli gördükleri yerlerde öğretmene soru sorabilecekleri/danışabilecekleri belirtilir. Canlandırmanın izlendiği sırada öğretmen sınıfı gözleyerek dikkati dağılan öğrenci varsa onu motive eder. Öğretmen gerekli gördüğü

yerlerde canlandırmayı durdurup konu ile ilgili daha açıklayıcı bilgiler verir. Öğrencilere canlandırma izletildikten sonra konunun anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek için aşağıdaki soru yöneltilir:

✓ Sel felaketi nasıl oluşur?

Öğrenciler cevaplarını tamamlayıp dönütleri aldıktan sonra heyelanın ne olduğunu ya da nasıl gerçekleştiği bilen var mı, diye sorulur. Öğrencilere söz hakları kullandırılır. Daha sonra sıradaki canlandırmanın hedef davranışından haberdar edilerek canlandırmayı izlenmeleri sağlanır (Canlandırma 4: Heyelan).

Canlandırma 4: Heyelan



Bu canlandırmada heyelan felaketinin nasıl gerçekleştiği ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Canlandırma 1,5-2 dakika sürmektedir. Öğrencilere gerekli gördükleri yerlerde öğretmene soru sorabilecekleri/ danışabilecekleri belirtilir. Canlandırmaya aşağıdaki soru ile başlanır:

✓ Resimde 1 görüldüğü gibi bazı yolların kenarına duvarlar inşa edilir bunun sebebini biliyor musunuz?

Resimde 1: Duvar Seddi

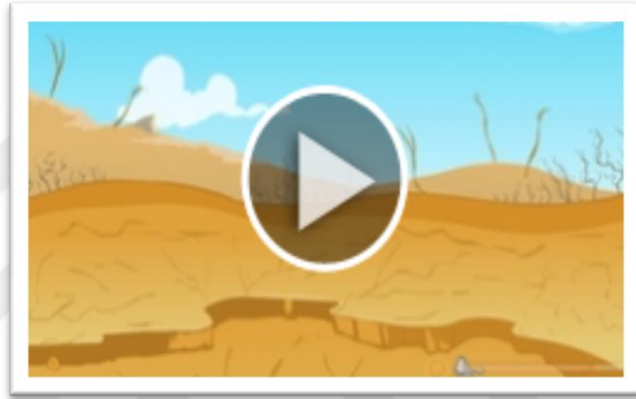


	Soru ile ilgili öğrencilerin görüşleri alındıktan sonra canlandırma tekrar çalıştırılır ve izleme devam edilir. Canlandırmanın izlendiği sırada öğretmen sınıfı gözleyerek dikkati dağılan öğrenci varsa onu motive eder. Öğretmen gerekli gördüğü yerlerde canlandırmayı durdurup konu ile ilgili daha açıklayıcı bilgiler verir. Öğrencilere canlandırma izletildikten sonra konunun anlaşılıp anlaşılmadığı ölçmek için: ✓ Yol kenarına yapılan duvarların set duvarların amacı nedir? ✓ Heyelan afeti nasıl oluşmaktadır? ✓ Heyelan en çok hangi bölgede görülür? Sebebinin açıklayınız. Doğru cevap alındıktan sonra neden en çok Karadeniz Bölgesi'nde görüldüğü sorulur. Öğrencilerin o bölgede görülen doğal afet ile yeryüzü şekilleri ve iklimle arasında ilişki kurmaları sağlanır. Ara özet yapıldıktan sonra öğrencilere Çığ ile ilgili neler bildikleri sorulur. Öğrenciler cevap hakkı verdikten sonra sıradaki canlandırmanın hedef davranışından bahsedilir. Hemen ardından canlandırma başlatılır (Canlandırma 5:Çığ) Canlandırma 5: Çığ Bu canlandırmada çığın meydana gelme şartları ile ilgili bilgiler yer alır. Canlandırma 1,5-2 dakika sürmektedir. Öğrencilere gerekli gördükleri yerlerde öğretmene soru sorabilecekleri/danışabilecekleri belirtilir. Canlandırmanın izlendiği sırada öğretmen sınıfı gözleyerek dikkati dağılan öğrenci varsa onu motive eder. Öğretmen gerekli gördüğü yerlerde canlandırmayı durdurup konu ile ilgili daha açıklayıcı bilgiler verir. Öğrencilere canlandırma izletildikten sonra konunun anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek için aşağıdaki sorular yöneltilir:
--	--

- ✓ Çığ nasıl oluşur?
- ✓ Çığın zararlarından korunmak için neler yapılabilir?
- ✓ Çığ en çok hangi bölgemizde görülmektedir? Neden?

Öğrencilerin o bölgede görülen doğal afet ile yeryüzü şekilleri ve iklimle arasında ilişki kurmaları sağlanır. Öğrenciler cevaplarını tamamlayıp dönütleri aldıktan sonra erozyon ne olduğunu bilen var mı, diye sorulur. Öğrencilere söz hakları kullandırılır. Daha sonra sıradaki canlandırmanın hedef davranışından haberdar edilerek canlandırmayı izlenmeleri sağlanır (Canlandırma 6: Erozyon).

Canlandırma 6: Erozyon



Bu canlandırmada erozyonun meydana gelme şartları ile ilgili bilgiler yer alır. Canlandırma 1,5-2 dakika sürmektedir. Öğrencilere gerekli gördükleri yerlerde öğretmene soru sorabilecekleri/danışabilecekleri belirtilir. Canlandırmanın izlendiği sırada öğretmen sınıfı gözleyerek dikkati dağılan öğrenci varsa onu motive eder. Öğretmen gerekli gördüğü yerlerde canlandırmayı durdurup konu ile ilgili daha açıklayıcı bilgiler verir. Öğrencilere canlandırma izletildikten sonra konunun anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek için aşağıdaki sorular yöneltilir:

- ✓ Erozyon nedir/nasıl oluşur? Hangi özelliklerine sahip arazilerde daha fazla görülür?(yeryüzü şekilleri ve bitki örtüsüyle ilişki kurması sağlanır)
- ✓ İnsanların hangi faaliyetleri erozyonun oluşmasını hızlandırmaktadır?
- ✓ Erozyona karşı mücadelede alınabilecek önlemler nelerdir?

Öğrenciler cevaplarını tamamlayıp dönütleri aldıktan sonra öğrencilere orman yangınının ne olduğu sorulur. Daha sonra orman yangınlarına neden olan doğal ve beşeri faktörlerin neler olduğu sorulur. Öğrencilere söz hakları kullandırılır.

Daha sonra sıradaki canlandırmanın hedef davranışından haberdar edilerek canlandırmayı izlenmeleri sağlanır (Canlandırma 7: Orman Yangını).

Canlandırma 7: Orman Yangını



Bu canlandırmada orman yangının tanımına ve sebeplerine yer verilmektedir. Canlandırma 1,5-2 dakika sürmektedir. Öğrencilere gerekli gördükleri yerlerde öğretmene soru sorabilecekleri/danışabilecekleri belirtilir. Canlandırmanın izlendiği sırada öğretmen sınıfı gözleyerek dikkati dağılan öğrenci varsa onu motive eder. Öğretmen gerekli gördüğü yerlerde canlandırmayı durdurup konu ile ilgili daha açıklayıcı bilgiler verir. Öğrencilere canlandırma izletildikten sonra konunun anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek için aşağıdaki sorular yöneltilir:

- ✓ Orman yangını nedir? Hangi bölgelerde daha fazla görülür?
- ✓ Orman yangınlarının doğal sebepleri nelerdir?
- ✓ İnsanların hangi davranışları (beşeri nedenler) orman yangınlarının artmasına sebep olmaktadır?

Öğrenciler cevap haklarını kullanırlar. Öğretmen tarafından dönütler verilir.

Konular bittikten sonra ülkemizde görülen afetlerin neler olduğu, bunlardan bölgede en çok görülen deprem ve orman yangının ne olduğu ve bunlarının sebepleri açıklanarak genel özet yapılır.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme	✓ Afet nedir? ✓ Resimdeki afetlerin isimleri nelerdir? Bildiklerinizi tanımlamaya çalışınız. ✓ Depremi nasıl gerçekleştirdiğini açıklayınız? Hangi coğrafik yapı özelliğine sahip yerlerde deprem daha fazla görülür? ✓ Türkiye'nin deprem haritasını incelediğinizde deprem riski hakkında neler söyleyebilirsiniz? ✓ Yaşadığınız il ve bölge kaçınıcı deprem kuşağı üzerinde yer alır? ✓ Sel nasıl oluşur? ✓ Bazı yolların kenarına duvarlar inşa edilir bunun sebebini biliyor musunuz? ✓ Heyelan nasıl oluşur ve en çok hangi bölgede görülür? ✓ Heyelanlar neden en çok Karadeniz Bölgesi'nde görülür? ✓ Çığ nasıl oluşur? ✓ Çığın zararlarından korunmak için neler yapılabilir? ✓ Çığ en çok hangi bölgemizde görülmektedir? Neden? ✓ Erozyon nedir/nasıl oluşur? Hangi özelliklerine sahip arazilerde daha fazla görülür?(yeryüzü şekilleri ve bitki örtüsüyle ilişki kurması sağlanır) ✓ İnsanların hangi faaliyetleri erozyonun oluşmasını hızlandırmaktadır? ✓ Erozyona karşı mücadelede alınabilecek önlemler nelerdir? ✓ Orman yangını nedir? Hangi bölgelerde daha fazla görülür? ✓ Orman yangınlarının doğal sebepleri nelerdir? ✓ İnsanların hangi davranışları (beşeri nedenler) orman yangınlarının artmasına sebep olmaktadır?
---------------------	---

EK- 11. “AFETLER VE İNSANLAR” GÜNLÜK DERS PLANI

BÖLÜM I

Okulun Adı	
Dersin Adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	5
Ünitenin Adı	Bölgemizi Tanıyalım
Konu	Afetler ve İnsanlar
Önerilen Süre	2 Ders saati (40+40 DAKİKA)

BÖLÜM II

Öğrenci Kazanımları	Yaşadığı bölgede doğal afetlerin zararlarını artıran insan faaliyetlerini fark eder.
Ünite Kavramları ve Veriliş Düzeyleri	Afet: Bu kavram pekiştirme düzeyinde verilecektir. Kentleşme: Bu kavram giriş düzeyinde verilecektir.
Uyarı!	Yaşadığı bölge ile coğrafi bölge kastedilmektedir.(Yaşanılan bölgede sıkça görülen bir afet seçilecektir.)
Öğretme Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Sunuş, gösteri, tartışma, soru cevap, düz anlatım,
Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Materyaller ve Kaynakça	Akıllı tahta, Canlandırmalar (Animasyonlar), 5. Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı, Kalem URL 6: www.eba.gov.tr MEB, 2014a, 2016c Özensoy ve Aynacı, 2016a, 2016c

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	Dikkat Çekme	Öğrenciler selamlanıp sınıfın düzeni sağlandıktan sonra öğrencilere geçen hafta doğal afetlerin neler olduğunu öğrenmiştiniz.(Bugünkü dersin konusuna geçiş için yapmak için aşağıdaki hazırlık sorusu sorulur.) ✓ Peki, doğal afetler insan yaşamını nasıl etkilemektedir? Diğer günlük planlarda olduğu gibi derse dikkat çekme aşamasında sorulan bu soruya da eksiksiz veya doğru cevap vermeleri beklenmemektedir. Bu soruyla öğrencilerin ön bilgileri yoklandıktan sonra şimdi sizlere izleteceğim canlandırmada daha önce Türkiye’ de meydana gelen bazı doğal afetlerin insan yaşamını nasıl etkilediğini yaşamış olaylardan öğreneceksiniz denilerek, canlandırma açılır (Canlandırma 1: Afetlerin İnsan Yaşamına Etkileri). Canlandırma 1: Afetlerin İnsan Yaşamına Etkileri Bu canlandırmada daha önce Türkiye’ de meydana gelen 17 Ağustos 1999 Gölcük depremi ve 1991 ve 1992 yılında Güney Doğu Anadolu Bölgesi’nde meydana gelen çığ afeti ile ilgili haberlerin gazete küpürlerinden faydalanılarak doğal afetlerin insanlar üzerindeki etkileri anlatılmaktadır. Canlandırma izletildikten sonra öğrencilere: ✓ 17 Ağustosta Marmara’da gerçekleşen deprem insan yaşamını nasıl etkilemiştir? ✓ Güney Doğu Anadolu Bölgesi’nde meydana gelen çığ afeti insanları nasıl etkilemiştir? Öğrenciler soruları cevapladıktan sonra onlara, haberlerde de gördüğünüz gibi doğal afetler can ve mal kayıplarına neden olmaktadır.
------------------------------	--------------	---

Öğretme- Öğrenme Etkinlik- leri	Güdüleme	Bugünkü dersimizde bu doğal afetlerin zararlarını artıran yanlış uygulamaların neler olduğunu ve bu afetlerin zararlarının en aza indirilebilmesi için alınması gereken önlemlerin neler olduğunu öğreneceksiniz denilir.
	Derse Geçiş	Çoklu ortamla öğrenme materyallerinin (canlandırmalar, fotoğraflar vb.) izlenmeye hazır hâle getirilmesi.
		Güdülenme sağlandıktan sonra öğrencilere aşağıdaki soru yöneltilir: ✓ Doğal afetlerin oluşumu üzerinde insanların etkileri var mıdır? Örnek vererek açıklayınız. Öğrencilerden bu soruya doğru ve eksiksiz cevap vermeleri beklenmemektedir. Öğrenciler soru ile ilgili görüşlerini ifade ettikten sonra onlara şimdi izleyeceğiniz canlandırmada, doğal afetlerin oluşumu üzerinde insan etkisinin olup olmadığını ve doğal afetlerle ilgili yanlış uygulamaların neler olduğunu öğreneceksiniz denilerek, canlandırmanın hedef davranışından haberdar edilir (Canlandırma 2: Afetlerin Oluşumunda İnsan Etkileri). Canlandırma 2: Afetlerin Oluşumunda İnsan Etkileri  Bu canlandırmada doğal afetlerin oluşumunda insan etkilerinin neler olduğu ve doğal afetlerin zararlarını artıran yanlış uygulamalar ile ilgili bilgiler yer alır. Canlandırma 1,5-2 dakika sürmektedir. Öğrencilere gerekli gördükleri yerlerde öğretmene soru sorabilecekleri/danışabilecekleri belirtilir. Canlandırmanın izlendiği sırada öğretmen sınıfı gözleyerek dikkati dağılan öğrenci varsa onu motive eder. Öğretmen gerekli gördüğü yerlerde canlandırmayı durdurup konu ile ilgili daha açıklayıcı bilgiler verir. Canlandırma izletildikten sonra konunun anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek için öğrencilere aşağıdaki soru yöneltilir: ✓ Doğal afetlerin oluşumunda ve sonuçları üzerinde insan faaliyetlerinin etkileri nelerdir? (deprem, sağlam

		olmayan zemine bina yapılması; orman yangını, ormanda ateş yakmak; sel, dere yataklarına ev yapmak; erozyon, bitki örtüsünün tahrip edilmesi; heyelan, yamaçlara ev yapmak vb.) ✓ Sizce sel afetinin zararları nasıl azaltılabilir? ✓ Sizce erozyon afetinin zararları nasıl azaltılabilir? Afetlerin zararlarını artıran insan faaliyetlerinin neler olduğu ve bu zararların etkilerinin azaltılabilmesi için alınabilecek önlemlerin neler olduğu tartışıldıktan sonra deprem afeti daha detaylı olarak ele alınır. Öğrencilere: ✓ Depreme karşı alınabilecek önlemler nelerdir? Sorusu sorulur. Öğrencilerin görüşleri alındıktan sonra konunun daha detaylı ele alınabilmesi için öğrencilere şimdi izleyeceğimiz canlandırma ile depreme karşı alınabilecek önlemlerin neler olduğunu daha iyi kavrayacaksınız denilerek, canlandırmanın hedef davranışından haberdar edilirler (Canlandırma 3: Depreme Karşı Alınabilecek Önlemler). Canlandırma 3: Depreme Karşı Alınabilecek Önlemler Bu canlandırmada depremin zararlarını azaltmak için deprem öncesinde alınması gereken önlemlerle ilgili bilgiler yer alır. Canlandırma 1,5-2 dakika sürmektedir. Öğrencilere gerekli gördükleri yerlerde öğretmene soru sorabilecekleri/danışabilecekleri belirtilir. Canlandırmanın izlendiği sırada öğretmen sınıfı gözleyerek dikkati dağılan öğrenci varsa onu motive eder. Öğretmen gerekli gördüğü yerlerde canlandırmayı durdurup konu ile ilgili daha açıklayıcı bilgiler verir. Öğrencilere canlandırma izletildikten sonra konunun anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek için aşağıdaki soru yöneltilir:
--	--	---

		✓ Deprem öncesinde alınması gerek önlemler nelerdir? ✓ Deprem çantasında nelere yer verilmelidir? (Para, el feneri, yedek pil, ilk yardım malzemeleri, enerji veren besinler ve önemli telefon numaraları) Öğrenciler bu soruları yanıtladıktan sonra onlara: ✓ Daha önce depremin yaşandığı bir ana denk geldiniz mi? Bu soruya evet cevabını veren öğrencilere: ✓ Peki, Deprem esnasında kendinizi korumak için neler yaptınız? Yanlış davranışların da ortaya çıkarılabilmesi için yeterli sayıda öğrenciye söz hakkı verilir. Daha sonra öğrencilerden bu davranışlardan hangilerinin doğru hangilerinin yanlış olduğunu söylemeleri istenir. Öğrencilerin sınıflandırmaları ile ilgili herhangi bir dönüt verilmez. Öğrenciler söz hakkını kullandıktan sonra deprem anında zararları en aza indirebilmek için yapılması yapılmaması gereken bazı davranışlar vardır. Şimdi izleyeceğimiz canlandırmada deprem anında yapılması ve yapılmaması gereken davranışların neler olduğunu öğreneceksiniz, denir (Canlandırma 4: Deprem Sırasında Nelere Dikkat Edilmeli). Canlandırma 4: Deprem Sırasında Nelere Dikkat Edilmeli Bu canlandırmada deprem anında dikkat edilmesi gereken hususlar ile ilgili bilgiler yer alır. Canlandırma 1,5-2 dakika sürmektedir. Öğrencilere gerekli gördükleri yerlerde öğretmene soru sorabilecekleri/danışabilecekleri belirtilir. Canlandırmanın izlendiği sırada öğretmen sınıfı gözleyerek dikkati dağılan öğrenci varsa onu motive eder. Öğretmen gerekli gördüğü yerlerde canlandırmayı durdurup konu ile ilgili daha açıklayıcı bilgiler verir. Öğrencilere canlandırma izletildikten sonra konunun anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek için aşağıdaki soru yöneltilir:
--	--	--

		✓ Deprem sırasında yapılması gereken davranışlar nelerdir? ✓ Deprem anında kaçınılması gereken davranışlar nelerdir? Öğrencilerin cevaplarına dönütler verildikten sonra afetlerin insan yaşamını etkilediği, insanların yanlış uygulamalarının afetlerin olumsuz etkisini daha da artırdığı söylenir. Erozyon, orman yangını, sel, heyelan, deprem ve çığ gibi doğal afetlerin zararlarını artıran insan faaliyetleri ve bu afetlerin zararlarının en aza indirilebilmesi için alınması gereken önlemlerin neler olduğu özetlendikten sonra ders bitirilir.
--	--	--

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme	✓ Doğal afetler insan yaşamını nasıl etkilemektedir? ✓ 17 Ağustosta Marmara’da gerçekleşen deprem insan yaşamını nasıl etkilemiştir? ✓ Güney Doğu Anadolu Bölgesi’nde meydana gelen çığ afeti insanları nasıl etkilemiştir? ✓ Doğal afetlerin oluşumu üzerinde insanların etkileri var mıdır? Örnek vererek açıklayınız. ✓ Doğal afetlerin oluşumunda ve sonuçları üzerinde insan faaliyetlerinin etkileri nelerdir? (deprem, sağlam olmayan zemine bina yapılması; orman yangını, ormanda ateş yakmak; sel, dere yataklarına ev yapmak; erozyon, bitki örtüsünün tahrip edilmesi; heyelan, yamaçlara ev yapmak vb.) ✓ Sizce sel afetinin zararları nasıl azaltılabilir? ✓ Sizce erozyon afetinin zararları nasıl azaltılabilir? ✓ Deprem öncesinde alınması gereken önlemler nelerdir? ✓ Deprem çantasında nelere yer verilmelidir? (Para, el feneri, yedek pil, ilk yardım malzemeleri, enerji veren besinler ve önemli telefon numaraları) ✓ Deprem esnasında kendinizi korumak için neler yaptınız? ✓ Deprem sırasında yapılması gereken davranışlar nelerdir? ✓ Deprem anında kaçınılması gereken davranışlar nelerdir?
---------------------	---

EK- 12. “BÖLGEMİZİN YERYÜZÜ ŞEKİLLERİNİ TANIYALIM” ÇALIŞMA YAPRAĞI

Adı ve Soyad:.....

Sınıf:.....

1)Yaşadığınız ilin adı:.....

2)Yaşadığınız bölgenin adı:



3)Yaşadığınız bölgenin kuzeyinde kalan komşu bölgenin adı.....

4)Yaşadığınız bölgenin doğusunda kalan komşu bölgenin adı.....

5)Yaşadığınız bölgenin güneyinde kalan komşu bölgenin adı.....

6) Yaşadığınız bölgenin batısındadenizi yer alır.

7) Yukarıdaki haritaya göre yaşadığınız bölgede hangi renkler kullanılmıştır?

Sebebini açıklayınız.

.....
.....
.....

S8) Yukarıdaki haritadan faydalanarak Uşak, Afyon ve İzmir’i yükselti bakımından büyükten küçüğe doğru sıralayınız.

.....

S9) Arka sayfadaki haritadan faydalanarak yaşadığınız bölgede yer alan dağların, ovaların, platoların ve akarsuların isimlerini yazınız.

DAĞLAR

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

OVALAR

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

AKARSULAR

.....

.....

.....

.....

.....

.....

GÖLLER

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK- 13. “GÜNLÜK HAVA DURUMU GÖZLEM FORMU” ÇALIŞMA YAPRAĞI

GÜNLÜK HAVA DURUMU GÖZLEM FORMU

Ad ve Soyad:

Sınıfınız:

1) Televizyon veya internetten Afyon'un hava durumu haberlerini altı gün boyunca takip ederek hava olayları tablosunu doldurunuz.

HAVA OLAYLARI TABLOSU									
GÜNLER								HAVANIN SICAKLIK DERECESİ	
								GÜNDÜZ	GECE
1									
2									
3									
4									
5									
6									

Gözlem Başlangıç Tarihi:

Gözlem Bitiş Tarihi:

2) İklimin İnsan faaliyetleri üzerinde çeşitli etkileri vardır. Bu etkiler aşağıdaki kutucuklar içerisinde başlıklar halinde verilmiştir. Sizden istenilen bölgenizde görülen iklimin insan faaliyetlerine etkisini örneklerle aşağıdaki kutucuklar içerisine yazmanızdır.

KIYAFET SEÇİMİ

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ULAŞIM FAALİYETLERİ

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Konut Yapımı

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

TARIM

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

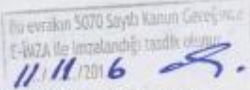
.....

.....

3) Hava olaylarının (güneşli, karlı, yağmurlu ve rüzgârlı olması gibi) günlük yaşantınıza olan etkilerini aşağıdaki kutucuğa yazınız.



EK 14: ARASTIRMA İZNI

	T.C. AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü	
Sayı : 86649407 -605-E.12723777		11.11.2016
Konu : Araştırma İzni (Ramazan BULUT)		
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)		
İlgi : Valilik Makamı'nın 10/11/2016 tarih ve 605/12716042 sayılı olurları.		
Üniversitesiniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Doktora programı öğrencisi Ramazan BULUT'un yürüttüğü "Çoklu Ortamla Öğrenme İlkelerine Göre Tasarlanan Sosyal Bilgiler Öğretmeninin Motivasyon, Akademik Başarı ve Tutunma Etkisi" adlı tez çalışmasında kullanılmak Hoca Ahmet Yesevi Ortaokulu ve Mehmet Yağcıoğlu Ortaokulunda anket çalışması yapabilmesine dair ilgili izin talebiniz;		
Müdürlüğümüz ARGE Birimi tarafından "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" 07/03/2012 tarihli genelgesi ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı Bakanlık onayı ile yayınlanan Genelge doğrultusunda incelemiş olup Valilik Oluru ve Onaylanmış Veri Toplama Aracı ekte gönderilmiştir.		
Gereğini bilgilerinize arz ederim.		
Metin YALÇIN İl Millî Eğitim Müdürü		
Ekler: - Valilik Onayı (1 sayfa) - Onaylanmış Veri Toplama Aracı (1 sayfa)		
Not: Anket çalışmalarında Müdürlüğümüz tarafından onaylanmış (mühürlü) veri toplama araçlarının çoğaltılarak kullanılması zorunludur.		
 11/11/2016		
Karaman İş Merkezi K:5 Ar-Ge Birimi Elektronik Adı: www.meb.gov.tr e-posta: avbir03@meb.gov.tr / afyonstrateji@gmail.com		
Ayrıntılı bilgi için: Osman BAYRAMOĞLU / Memur Tel: (0 272) 2137603/208 Faks: (0 272) 2137605		

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <http://evnaksorgu.meb.gov.tr> adresinden 860a-f4b0-3e4a-a28e-ecbf kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 86649407 -605-E.12716042
Konu : Araştırma İzni
(Ramazan BULUT)

10/11/2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Enstitüsü'nün 07/11/2016 tarih ve 2016-E/15762 sayılı yazıları.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Doktora programı öğrencisi Ramazan BULUT'un yürüttüğü **"Çoklu Ortamla Öğrenme İlkelerine Göre Tasarlanan Sosyal Bilgiler Öğretmeninin Motivasyon, Akademik Başarı ve Tutunma Etkisi "** konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere müdürlüğümüze bağlı Hoca Ahmet Yesevi Ortaokulu ve Mehmet Yağcıoğlu Ortaokulunda uygulama ve araştırma yapması, tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğümüz AR-GE Birimi teklifi doğrultusunda, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde gereğini olurlarınıza arz ederim.

Metin YALÇIN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
10/11/2016

Erhan GÜNAY
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu evrakın 5070 Sayılı Kanun Gereğince
E-İMZA ile imzalandığı tasdik olunur.
10.11.2016

Karaman İş Merkezi K:5 Ar-Ge Birimi
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: avbir03@meb.gov.tr / afyonstrateji@gmail.com

Ayrıntılı bilgi için: Osman BAYRAMOĞLU/ Memur
Tel: (0 272) 2137603/208
Faks: (0 272) 2137605

Elektronik imza ile iletilebilir. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden dedd-8c66-38a6-9bbl-bddc kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyad: Ramazan BULUT

Anabilim Dalı: Sosyal Bilgiler Eğitimi

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı: Seyhan/Adana, 30.05.1989

Eğitim

Yüksek Lisans: Afyon Kocatepe Üniversitesi

Lisans: Çukurova Üniversitesi

İş/İstihdam

Araştırma Görevlisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi

Yabancı Dil ve Puanı: İngilizce, 72,5 (ÜDS ve KPDS, 2011 Sonbahar Dönemi)