

T.C
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

Can EKİZ

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

İLKÖĞRETİM OKULLARI VII. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ
İSTANBUL'UN FETHİ VE SONRASI ÜNİTESİNİN DÖRT FARKLI
ÖĞRETİM STRATEJİSİNE GÖRE ÖĞRETİMİ

109208

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Yrd. Doç. Dr. Ersin GÜLSOY

T109208

ERZURUM-2001

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu çalışma İlköğretim Anabilim Dalının Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalında
jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman/Jüri

Yrd.Doç.Dr. Ersin Gülsoy



Jüri

Yrd.Doç. Dr. A.Sinan Bilgili

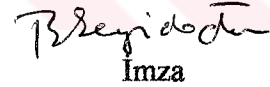


Jüri

Yrd.Doç.Dr.Tacettin Şimşek



Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir. / /



İmza

Enstitü Müdürü
Prof.Dr. Bilge Seyidoğlu

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	IV
ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	II
ÖNSÖZ.....	III
GİRİŞ	
Problem Durumu.....	1
Problem.....	3
Alt Problemler.....	3
Araştırmanın Önemi.....	3
Sayıtlar.....	3
Sınırlılıklar.....	4
Hipotezler.....	4
Denenceler.....	4
Tanımlar.....	4

BİRİNCİ BÖLÜM

1 ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

1.1 İlgili Araştırmalar.....	6
1.2 Yöntem.....	9
1.3 Evren ve Örneklem.....	9
1.3.1 Okulların tanıtımı.....	9
1.3.2 Sınıfların tanıtımı.....	10
1.4 Veri Toplama Teknikleri (Ölçme Araçları)	12
1.5 Veri Toplama Yöntemleri.....	12
1.5.1 Mülakat yöntemi.....	12
1.5.2 Testler.....	13
1.6 Verilerin Çözümlemesi (Toplanan Bilgilerin Analizi)	13

İKİNCİ BÖLÜM

2 ÖĞRENME VE ÖĞRETİMİN ANALİZİ

2.1 Eğitim - Öğretim'in Arasındaki İlişki	15
2.2 Eğitim Nedir?.....	17
2.3 Öğretimin Öğeleri.....	20
2.4 Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler.....	24
2.4.1 Öğrenmeye hazır olmak.....	24
2.4.2 Motivasyon (Güdülüne).....	25
2.4.3 Alıştırma, tekrar.....	26
2.4.4 Öğrenme materyali.....	26
2.5 Öğrenmeyi Psikolojik Yönden Etkileyen Faktörler	27
2.5.1 Öğrenen ile ilgili faktörler.....	27
2.5.1.1 Türe özgü hazır oluş.....	27
2.5.1.2 Olgunlaşma.....	27
2.5.1.3 Genel uyarılmışlık hali ve kaygı.....	28
2.5.1.4 Dikkat.....	28
2.5.2 Öğretme yöntemi ile ilgili faktörler.....	28
2.5.2.1. Öğrenmeye ayrılan zaman.....	28
2.5.2.2 Öğrenilen konunun yapısı.....	29

2.5.2.3 Geri Bildirim.....	29
2.5.3 Öğrenme malzemesi ile ilgili faktörler.....	30
2.5.3.1 Algısal ayırt edilebilirlik.....	30
2.5.3.2 Anlamsal çağrışım.....	30
2.5.3.3 Kavramsal Gruplandırma.....	31
2.6. Öğretimin Planlanması.....	31
2.6.1 Planlamanın önemi ve yararları.....	34
2.6.2 İyi Bir öğretim planının özellikleri.....	36
2.6.3 Plan türleri.....	36
2.6.3.1 Yıllık plan.....	37
2.6.3.2 Ünite planı.....	40
2.6.3.3 Günlük plan.....	48
2.6.3.3.1 Günlük (Ders) plan hazırlarken yapılan genel hatalar.....	48
2.6.3.3.2 Günlük (Ders) planın işlenişinde “zaman” problemi.....	49
2.6.3.3.3 Günlük (Ders) planın hazırlanışında dikkat edilecek hususlar.....	50
2.6.4 Öğretim planlarının eleştirisi.....	52
2.7 Öğretimin Uygulanması.....	53
2.7.1 Öğrenmenin oluşumu.....	53
2.7.2 Stratejilerin analizi.....	54
2.7.2.1 Sunuş yoluyla öğretim stratejisi.....	56
2.7.2.2 Buluş yoluyla öğretim stratejisi.....	58
2.7.2.3 Araştırma ve inceleme yoluyla öğretim stratejisi.....	61
2.7.2.4 Kubaşık öğrenme stratejisi.....	63
2.7.3. Öğrenme modelleri.....	69
2.7.3.1 Tam öğrenme.....	69
2.7.3.2 Çoklu zeka kuramı.....	73
2.7.3.2.1 Çoklu zeka ve bireysel gelişim.....	75
2.7.3.2.2 Çoklu zekanın geliştirilmesi ve öğretimde kullanımı.....	76
2.7.4 Öğretme-Öğrenme yöntemleri ve analizi.....	80
2.7.4.1 Anlatma (Takrir) metodu.....	81
2.7.4.2 Soru-Cevap metodu.....	82
2.7.4.3 Problem çözme (Sorun) metodu.....	82
2.7.4.4. Grupa çalışma metodu.....	83
2.7.4.5 Tartışma metotları.....	85
2.7.4.6 Laboratuvar metotları.....	85
2.7.4.7 Örnek olay metodu.....	86
2.7.4.8 Gösterip yaptırma metodu.....	86
2.7.5. Öğretim teknikleri.....	86
2.7.6. Öğretim ilkeleri.....	86
2.7.6.1 Çocuğa göre öğretim ilkesi.....	87
2.7.6.2 Hayatilik ilkesi.....	87
2.7.6.3 İş (Yaparak-Yaşayarak Öğrenme) ilkesi.....	87
2.7.6.4 Ekonomiklik ilkesi.....	88
2.7.6.5 Aktüalite (Güncellik) ilkesi.....	88
2.7.6.6 Bütünlük ilkesi.....	88
2.7.6.7 Otorite ilkesi.....	88
2.7.6.8 Açıklık (Ayanilik) ilkesi.....	88
2.7.6.9 Somuttan soyuta ilkesi.....	88
2.7.6.10 Bilinenden bilinmeyene ilkesi.....	88
2.7.6.11 Yakından uzağa ilkesi.....	89

2.8 Öğretimden Ölçme ve Değerlendirme.....	90
2.8.1 Ölçme araçları.....	93
2.8.2 Not vermede çeşitli yöntemler.....	96
2.8.2.1 Mutlak başarı oranı: dikkate alınarak yapılan değerlendirme.....	96
2.8.2.2 Puan kopmaları ve frekans zayıflamalarını dikkate alarak yapılan değerlendirme.....	96
2.8.2.3 Dizi genişliğini verilecek not adedine bölerek yapılan değerlendirme.....	97
2.8.2.4 Normal dağılım eğrisi kullanılarak yapılan değerlendirme	97
2.8.2.5 Grup puanlarının aritmetik ortalaması ile standart sapmasını ölçüt alarak yapılan değerlendirme.....	97
2.9. Stratejilerin Sosyal Bilgilerde Tarih Öğretimi İle İlişkisi.....	98
2.9.1 Sosyal bilimlerde ve öğretiminde gözlenen sorunlar.....	100
2.9.2 Sosyal bilgilerde tarih öğretimi için gerekli olan temel beceriler.....	101

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3 BULGULAR VE YORUM

3.1 Mülakat Başarı Oranları.....	105
3.2 Varyans Analizi.....	106
3.2.1 I.Grup II.grup t testi.....	107
3.2.2 I.Grup III.grup t testi.....	107
3.2.3 I.Grup IV.grup t testi.....	108
3.2.4 II.Grup III.grup t testi.....	108
3.2.5 II.Grup IV.grup t testi.....	108
3.2.6 III.Grup IV.grup t testi.....	109

SONUÇ VE ÖNERİLER

1 Sonuçlar.....	113
2 Öneriler.....	113

KAYNAKÇA.....116

EKLER

1- Dilekçe.....	119
2- İl Onayı.....	120
3-Seviye Tespiti Test Soruları.....	121
4- Değerlendirme Sınavı Test Soruları.....	123
5-Öğretmenlerle Yapılan Mülakat Soruları.....	126
6- Seviye Ve Değerlendirme Sınavı Not Tabloları.....	127
7- Özgeçmiş.....	134

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İSTABUL'UN FETHİ VE SONRASI ÜNİTESİNİN DÖRT FARKLI ÖĞRETİM
STRATEJİSİNE GÖRE ÖĞRETİMİ**

Can Ekiz

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Ersin GÜLSOY

2001 - 132

Jüri :
:
:

Sosyal Bilgiler öğretiminde stratejinin öğretmenler ve öğrenciler açısından önemini ortaya çıkarabilmek, özellikle tarih öğretiminde stratejinin ne derece önem taşıdığını ve bu stratejilerden hangisinin tarih öğretiminde etkili sonuçlar verdiğini belirlemek, bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırmanın alt problemlerini; diğer stratejilerin ne kadar etkili olduğu, etkililiği en az olan öğretim stratejisinin hangisi olduğu, aralarında önemli bir farklılık olmayan stratejilerin olup olmadığı oluşturmaktadır.

Araştırma deneysel metotla yapılmış, ünite tüm sınıflarda araştırmacı tarafından işlenmiş, araştırma sonunda test tekniği ve mülakatla değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca konu ile ilgili literatür taranmış, öğretmenlerle de mülakat yapılmıştır.

Araştırma evreni olarak Giresun il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 15 ilköğretim okulunun sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrenci VII. Sınıf öğrencileri alınmıştır.

Bu araştırmanın örneklemini bu okullardaki tüm sosyal bilgiler öğretmenleri ve Fatih ilköğretim okulu 7/A sınıfı, Kanuni ilköğretim okulu 7/D sınıfı, Mehmet Akif Ersoy ilköğretim okulu 7/F sınıfı ve Yeşilgiresun ilköğretim okulu 7/D sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır.

Test yoluyla alınan verilerin istatistiki analizinde Variyans analizi ve t testi kullanılmıştır.

ABSTRACT**MASTER THESIS****TEACHING THE UNIT OF CONQUEST OF ISTANBUL AND AFTERWARDS
ACCORDING THE UNIT TO THE FOUR DIFFERENT TEACHING STRATEGIES
CAN EKİZ****ADVISER : Ass. Prof. Ersin GÜLSOY
2001 - 132****Jury :
:
:
:**

The aim of this research is to emphasize the importance of strategy in teaching social sciences in respect of teachers and students, to explain how important the strategy is especially in history education and whocoh of these strategies bound to result effectively in history teaching.

The research questions were; how effective the other strategies are, which one is the least effective teaching strategy, whether or not there are any strategies without a considerable difference among them.

The research has benn carried out with experimental method; the unit was taught by the researcher in all classes; evaluation was done with test technique and interwiev after the research. Moreover, the literature on subject was minutely searched and also the teachers were interviewed.

The social science teachers and the students of 7th afternoon classes of 13 primary education state schools in Giresun city centre have been the research area. The modals of this research have been all the social science teachers in these schools and the students of 7-A class in Fatih Primary Education School, 7-D class in Kanuni Primary Education School, 7-F class in Mehmet Akif Ersoy Education School and 7-D class in Yeşilgiresun Primary Education School.

Variation analysis ant T test have been used in statisticial analysis of the data obtained through test technique.

ÖNSÖZ

Vatan ve Millet sevgisinden mahrum insanlar, ülkelerini çağdaş uygarlık seviyesine çıkarma düşüncesine sahip olamazlar.

Tarihi sevmeyenler ve bilmeyenler, vatan ve millet sevgisinden her zaman uzaktırlar. Tarihi sevdirmek için insanlara iyi öğretmek bir gerekliliktir.

Her sayfası altın değerinde olan Türk tarihini sevdirmek ve iyi öğretmek hem bir öğretmen, hem de bir Türk olarak ilk görevlerimizdendir. Çünkü tarihimizin her sayfasından alacağımız önemli dersler vardır.

Bu araştırmada, tarih öğretiminin daha etkili olarak hangi stratejiyle başarılı bir şekilde yapılabileceği incelenmiştir.

Araştırmanın yürütülmesinde destek ve yardımlarıyla rehberliğini esirgemeyen tez danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Ersin GÜLSOY'a, yoğun programına rağmen bana zaman ayırıp azami katkı sağlayan sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa CİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca araştırmanın çeşitli aşamalarında önerileriyle katkı sağlayan, sayın Yrd. Doç. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU'na, okul müdürüm sayın Muhammet KARA'ya, arkadaşım Rahman ÇAKIR'a ve ufukumuzu açan Adem SOLAK'a ve tüm hocalarıma teşekkürlerim içtendir.

Bu araştırmayı, sevgili babamın aziz hatırasına ithaf ettiğimi belirtmeden geçemeyeceğim.

GİRİŞ

Bu bölümde : problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, sayıtlar, sınırlılıklar hipotezler, denenceler ve tanımlar yer almıştır.

Problem Durumu

Son yıllarda dünyamızda hayatımızın tüm alanlarıyla ilgili gelişmeler baş döndürücü bir hızla devam etmektedir. Bu gelişmeler, hem teknolojiye, hem tıpta ve hem de eğitim alanında olmaktadır.

Biz diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da bu gelişmelere ayak uydurmalı ve eğitimimizi bu gelişen sistemlere entegre etmeliyiz. Çünkü dünya her alanda globalleşmeye gitmektedir. Biz bu çabaların uzağında olamayız.

Gelişmiş ülkeler, günümüzde eğitim sistemlerini öğretmen merkezinden çıkarıp, öğrenci merkezine taşımışlardır. Yine önceden beri süregelen geleneksel öğrenme- öğretme yöntemlerini geliştirmişlerdir. Kuşkusuz bunları yaparken eğitim- öğretime harcadıkları paralar çok önemli miktarlara ulaşmıştır. Bizim ülkemizde ayrılan bu miktar bütçenin binde üçü iken, gelişmiş ülkelerde bu miktar yüzde üçlere, beşlere ulaşmıştır. Ülkemiz hızla bilimsel araştırmaya ayrılan bu miktarı artırmalı ve eğitimi her yönüyle modernize etmelidir.

Bunların dışında eğitimimizin lokomotifi olan öğretmenler, mesleki yayınları takip edememekte, öğretme öğrenme etkinliklerinde geleneksel yöntemleri izlemektedir. Yine bazı Sosyal bilgiler öğretmenleri Coğrafya, bazıları da Tarih bölümü mezunu olup, kendi alanının dışındaki konulara yabancılık çekmektedir. Öğretmenlerimiz planlamaya gereken önemi vermemektedir. Mülakat yapılan öğretmenlerin tümü sadece yıllık ve günlük plan yapmakta ünite planı hazırlamamaktadır.

Yine sosyal bilgiler öğretmenlerimizin kendilerini mesleki yönden geliştirmek için yüzde kırkı, seminer ve kurslara katıldığını, yüzde kırkı meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunduğunu, yüzde yirmisi ise böyle bir çabası olmadığını söylemiştir. En önemlisi ise strateji kavramı hakkında yüzde doksanının bilgisi olmadığı , yüzde onunun bilgi sahibi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ilkeleri metotla

karıştırdıkları ve bilgilerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Bu öğretmenlerden yüzde sekseni son bir yılda mesleğiyle ilgili bir kitap okumadığını, yüzde altısı, 1. yüzde altısı 3 ve yüzde sekizi de 2 kitap okuduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin yarısı, soru cevap, yarısı anlatım metodu uygulamaktadır. Tüm öğretmenler tarih ve coğrafya konularının farklı metot gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerin tamamı ders kitabı ve harita dışında araç kullanmamaktadır. Yine bu öğretmenlerin mesleklerine gereken önemi verdikleri tespit edilmiştir.

Bu durumda öğretmenlerimiz uyguladıkları metotları, anlatım ve soru cevap olarak seçmekte bu da öğretimde kısırlık doğurmaktadır.

Esas önemli sorun eğitimde üst düzey ülkeler, uygun stratejiler ve bunlar için uygun metotlar kullanırken, biz sadece metotla sınırlı kalmaktayız.

Ancak strateji yani yaklaşım tüm öğrenme-öğretme etkinliklerini kuşatır.

Burada önemli bir sorun da sosyal bilimlerin veya sosyal bilgilerin ayrı bir bilim disiplini olma çabalarıdır.

Sosyal bilimlerin değişik disiplinleri, ondokuzuncu yüzyılda gerçeklik hakkında ampirik bulgulara dayalı nesnel bilgi elde edilmesini sağlamak için harcanan çabaların bir parçası olarak yaratıldı. ¹

Onsekizinci yüzyıla gelinceye dek eserlerinde felsefi değil de bilimsel tutumun ağır bastığı düşünür ve yazarlar çok az sayıda olmuştur. Onsekizinci yüzyıldan sonra bu sayı önemli ölçüde artmış, ondokuzuncu yüzyıldan itibaren ise, bilimsel tutum ağır basmaya başlamıştır. ²

Sosyal bilim disiplinleri arasında özerk kurumsal varlık edinmeyi başaran ilk dal aslında Tarih idi. Pek çok tarihçi sosyal bilim adını şiddetle reddetmiştir.

Ancak yinede tarih, siyaset, iktisat, sosyoloji ve antropoloji bu bilim disiplinini oluşturan elemanlardır. Bu listeye daha sonraları, doğu bilimi veya orientalism de eklenmiştir. Görüldüğü gibi coğrafya, hukuk ve psikoloji bu listeye dahil edilmemiştir.

Ondokuzuncu yüzyıl sonunda Coğrafya, Alman Üniversitelerinde kendisini bir disiplin olarak yenileme yoluna girdi ve başka yerlerde de Alman örneği esin kaynağı oldu. Meseleleri Sosyal bilimlerinkiyle aynı olmakla birlikte coğrafya kategorileştirmeye karşı koydu. ³

¹ Gulbenkian Komisyonu, *Sosyal Bilimleri Açın*, Çeviren : Şirin Tekeli, İstanbul, 1998, s.21.

² Maurice Duverger, *Metodoloji açısından Sosyal Bilimlere Giriş*, Çeviren : Ünsal Oskay, Ankara, 1999, s.9.

³ Gulbenkian Komisyonu, *a.g.e* , s.21.

Bu durum bugün öğretmenlerin karşılaştıkları bir sorun olarak ortaya çıktı. Çünkü her iki disiplinin de kendine özgü yöntemleri vardır. Bu da öğretimde bir belirsizlik ortamı oluşturur. Coğrafyacı tarih konularını öğretmede zorlanmakta, tarihçi de coğrafya konularını öğretmek zorlanmaktadır.

Bu durumda tarih konularının hangi stratejiyle ve bu stratejiye uygun metotlarla öğretilmesi önemli bir sorun teşkil etmektedir.

Problem

Araştırmanın problemi, bu temel saptamalardan hareketle; İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinin VII. Sınıf Ünitelerinden "İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ünitesinin hangi öğretim Stratejisi ve uygun öğretim metoduyla daha başarılı öğretilebileceğidir.

Alt Problemler

- 1- Diğer stratejiler ne kadar etkilidir?
- 2- Etkililiği en az öğretim stratejisi hangisidir?
- 3- Aralarında anlamlı bir farklılık olmayan stratejiler var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Araştırma bulgularının alanında yapılmış ve yapılacak çalışmalara destek ve kaynak sağlayacağı, İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretiminde stratejinin önemini ortaya koymak açısından faydalar getireceği ve benzeri araştırmalar içerisinde önemli bir yer bulabileceği düşünülmektedir. Tarih öğretiminde istenilen başarı seviyesini yakalamak açısından önemlidir.

Ayrıca sınırları içerisinde elde edilen bulgularla literatüre katkı sağlaması bakımından önemli görülmüştür.

Sayıtlar

- 1- Seviye tespitinde kullanılan sorular uzman görüşü alınarak, hazırlanmış ve düzeltilmiştir. Bu soruların geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.
- 2- Değerlendirme tespitinde kullanılan sorular uzman görüşü alınarak hazırlanmış ve geçerli güvenilir olduğu varsayılmıştır.
- 3- Öğretmenlerin mülakat sorularına verdikleri cevaplar onların samimi görüşlerini yansıtmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma

- 1- Giresun il merkezinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İlköğretim okullarının Sosyal bilgiler öğretmenleriyle,
- 2- Giresun ili merkeze bağlı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi İlköğretim okullarıyla, (özel okullar araştırma kapsama dışında bırakılmıştır.)
- 3- Bu ilköğretim okullarının 2000-2001 öğretim yılındaki VI. Sınıflarının öğlenci öğrencileriyle,
- 4- Hazır bulunuşluk düzeyi bir ön testle belirlenmiş ve seviyesi birbirine yakın olarak bulunmuş, Fatih İlköğretim okulu 7/A sınıfı, Kanuni İlköğretim okulu 7/D sınıfı, Mehmet Akif Ersoy İlköğretim okulu 7/F sınıfı, Yeşil Giresun İlköğretim okulu 7/D sınıfı öğrencileriyle sınırlıdır.

Hipotezler

- 1- Sunuş yoluyla öğretim stratejisi daha etkilidir
- 2- Buluş yoluyla öğretim stratejisi daha etkilidir
- 3- Kubaşık öğretim stratejisi daha etkilidir
- 4- Araştırma ve inceleme yoluyla öğretim stratejisi daha etkilidir

Denenceler

- 1- Sunuş yoluyla öğretim stratejisi
- 2- Buluş yoluyla öğretim stratejisi
- 3- Kubaşık öğretim stratejisi
- 4- Araştırma ve inceleme yoluyla öğretim stratejisi

Tanımlar

Strateji : Clark ve Starr'a göre strateji, dersin hedeflerine ulaşmasını sağlayan oldukça genel bir yaklaşımdır. Bu anlamda strateji ilgili konunun seçimini, konunun kendi içinde analizini ve sentezlerini ve konunun öğretiminin psikolojik temele göre hangi öğrenme metodunun uygulanacağını belirlenmesini kapsar. ¹

Yöntem ve Metot : Öğrencilerin özellikleri, ders araç ve gereçleri ile tüm öğrenme durumları gözönünde tutularak belirlenen ve izlenen mantıklı yol. ²

Veya, eğitimde hedeflerin gerçekleştirilmesi için bilinçli olarak seçilen ve

¹Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.69.

² Savaş Büyükkaragöz, a.g.ö ,s.75.

izlenen düzenli yoldur.¹

İlke : Her türlü şüphenin dışında bulunan (kanunlaşmış) kendisinden başka çıkarmalar yapılabilen, yöneltici kaide görevini gören, kanunlara göre daha geniş ve genel öncül fikirlerdir.²



¹ Özcan Demirel , *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara, 1999, s.81.

² Muhsin Hesapcioğlu , *Öğretim İlke ve Yöntemleri : Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul,1998, s.147.

BİRİNCİ BÖLÜM

1 ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

1.1. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, konuyla ilgili olarak yapılmış yurtiçi ve yurt dışı araştırmalar yer almıştır. Araştırmacının yapmış olduğu literatür taraması neticesinde yurt içinde stratejilerle ilgili bir araştırmaya rastlanmamış ancak yöntemlerle ilgili çalışmalar tespit edilmiştir.

Bunlar :

- Türkiye Cumhuriyetinde İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminin Evrimi (Rahmi YAMAN)
- Yaratıcı Drama'nın Öğrenmeye Etkisi (Filiz KOÇ)
- Tarih öğretiminde Bilimsel Problem Çözme Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Bir Model (Bahri ATA)
- İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Tarih Konularının İşlenişi (Hülya GÖLGESİZ GEDİKLER)
- İlkokul 4.sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Öğrencilerin Okul Başarısı ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkisi (Emel YEŞİLKAYALI) 'dir.

1.1.1. 1996 yılında, Dokuz Eylül Üniversitesinde Emel YEŞİLKAYALI" İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin öğrencilerin okul Başarısı ve Duyuşsal Özellikleri üzerindeki Etkisi" adındaki tezinde, geleneksel yöntem ve problem çözme yöntemi arasında, öğretim açısından bir farklılık olup olmadığını araştırmış, problem çözme yönteminin daha etkili olduğunu bulmuştur.

1.1.2. 1998 yılında, Ankara Gazi Üniversitesinde Bahri Ata "Tarih öğretimine Bilimsel Problem Çözme Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Bir Model" isimli tezinde eğitimcilere göre ve genel olarak problem çözme yöntemini tanıtmıştır. Bu araştırma öğretmenin rolünü, yöntemin tarih öğretiminde hangi alanlara uygulanabileceğini, öğrencilerde ortaya çıkan olumlu davranışları açıklamıştır.

1.1.3. 1998 yılında, Hülya GÖLGESİZ GEDİKLER "İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Tarih Konularının İşlenişi" isimli araştırmasında konuyu irdelemiştir.

Araştırmacı konuların sunuluş biçiminin yeterli olmadığını, çok sayıda anlatım bozukluğu ile noktalama ve yazım yanlışlığı olduğunu, bunun da konuların anlaşılabilmesini olumsuz yönde etkilendiğini tespit etmiştir. Konuların nicelik ve yoğunluk açısından öğrencilerin algı düzeyine uygun olmadığını ve ayrılan sürenin öğretim için gerekli olan sürenin ancak yarısı olduğunu tespit etmiştir. Bilgilerin ve kavramların yeterince açık ve somut olmadığı, konuların bütünlüklü ve öğrencilerin sonuçlar çıkarmasına elverişli bir biçimde işlenmediği, kesinliği olmayan bilgiler, çelişkiler çarpıtmalar olduğunu ve sosyal bilgiler kitaplarında, konulara ilişkin sonuçlar çıkarma, öğrenciye belli sorumluluklar yükleme biçiminde kendisini gösteren dayatıcı bir öğretme anlayışının egemen olduğunu belirlemiştir. Haritalar ve diğer görsel materyallerin özellikleri bakımından, baskının kötü, renklerin karışık, yazıların okunamaz durumda olduğundan, öğrencinin kullanımı açısından elverişli olmadığını tespit etmiştir.

- 1.1.4. 1999 yılında Ankara üniversitesinde Filiz Koç "Yaratıcı Dramanın Öğrenmeye Etkisi : Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bir Yöntem Olarak" isimli tezinde, Bolu ile Dörtdivan ilçesi Cumhuriyet İlköğretim okulu, ve Doğancılar İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencileri üzerinde, "Türk'lerin Anadolu'ya Yerleşmesi" Ünitesini etkili öğretme yönünden test etmiş, yaratıcı drama ile öğretimin daha etkili sonuç verdiğini bulmuştur.
- 1.1.5. 1999 yılında Van Yüzüncü Yıl üniversitesinde, Rahmi Yaman tarafından hazırlanan "Türkiye Cumhuriyetinde İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminin Evrimi" isimli araştırmada 68 programıyla dersin adının "Sosyal Bilgiler" olduğunu, daha önce tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi olduğunu, 1980'den sonra Sosyal Bilgiler programına "Atatürkçülük, tehdit ve Atatürkçü düşüncede milli güç unsurları" konularının eklendiğini, hem tarih-coğrafya yurttaşlık bilgisi dersinin amaçları, hem de sosyal bilgiler dersinin amaçları, çokça faaliyet gösterilerek ulaşılması gereken amaçlar olarak belirlendiklerinden, bu yaş grubu öğrencilerin 8 yılda bile bu amaçlara ulaşmalarının mümkün olmadığını ortaya koymuştur. Çağdaş eğitim anlayışlarında amaçlara ulaşmanın en etkili yolu hedef davranışlarla gerçekleşirken ve ilköğretime birçok dersin davranışları geliştirilmişken, sosyal bilgiler programının vatandaş yetiştirme amacından uzaklaşarak, sadece üst öğrenime öğrenci hazırlayan bir konumda olduğunu, programın

açıklamalar kısmından ve konulardan hareketle, uygulamada en çok anlatım ve soru cevap metodu kullanıldığını, diğer yöntemlere fazla ağırlık verilmediğini ortaya koymuştur.

1.1.6. 1998 yılında Çukurova Üniversitesinde "Temel Eğitim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi" isimli araştırmayı Hasan DELEN yapmıştır. Bu çalışmada kubaşık öğrenme yöntem olarak ele alınmıştır.

1.1.7. Eyüp Artvinli 2000 yılında K.T.Ü.'de "Coğrafya Öğretmenlerinin Etkili Öğretme ve Ders Anlatmadaki Yeterliliği" adlı tez çalışmasında, ders araç gereçlerinin yeterli düzeyde olmadığını, bunun öğretmenlerin etkili öğretme ve ders anlatmadaki yeterliliklerini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur.



1.2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın evren ve örnekleme ile araştırmada kullanılan bilgi toplama teknikleri ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler açıklanmıştır.

1.3.Evren ve örneklem

Araştırmanın evreni 2000-2001 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Giresun İli merkezinde bulunan Cumhuriyet, Gazipaşa, Aksu Seka, Şehit İsa, Yeşil Giresun, M. Akif, Fatih, Kanuni, Namık Kemal, Kenan Evren, Mithat Paşa, Abdullah Bozbağ Kayadibi, Abacıbüğü ve 23 Nisan İlköğretim okullarının sosyal Bilgiler öğretmenleri ve öğrenci VII. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Test uygulaması hazır bulunuşluk düzeylerini tespit etmek amacıyla bu okulların VII. Sınıf (öğrenci) öğrencilerinin tümüne uygulanmıştır. Uzman görüşü alınarak mevcudu 30'u aşkın sınıflarda çok başarılı ve çok başarısız öğrenciler dışarıda tutularak sınıf mevcutları 30 olarak alınmıştır. Mülakat soruları öğrencileri ve öğretmenleri kapsamaktadır. Öğretmenler açısından evrenin çok büyük olmaması ve daha güvenilir bilgilerin elde edilebileceğinin düşünülmesi amacıyla, evrenden örneklem olma yoluna gidilmeyerek, araştırma evreni oluşturan tüm sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu okullarda toplam 17 sosyal bilgiler öğretmeni vardır.

Öğrenciler açısından hazır bulunuşluk testine toplam beş yüz yetmiş öğrenci alınmıştır. Araştırmamızda hazır bulunuşluk düzeyi birbirine yakın olarak tespit edilen dört sınıfın toplam sayısı yüz yirmi olarak alınmıştır. Dört sınıf seçmemizin nedeni; dört öğretim stratejisine dayalı araştırma yapacak olmamızdandır. Dolayısıyla araştırmamızın örneklemini bu yüz yirmi öğrenci oluşturmaktadır.

1.3.1. Okulların Tanıtımı

S. No	Okulun Adı	T	E	K	Öğrt. Say.
1	A. Bozbağ İlköğretim	368	203	165	17
2	Abacıbüğü "	513	269	244	16
3	Aksu-Seka "	691	352	339	26
4	Cumhuriyet "	2072	1089	983	57
5	Fatih "	272	143	129	17
6	Gazipaşa "	1746	866	880	65
7	Kenan Evren "	896	467	429	30

8	Kayadibi	"	181	88	93	11
9	Kanuni	"	1176	604	572	40
10	M. Akif Ersoy	"	886	471	415	36
11	Mithatpaşa	"	942	460	482	31
12	Namık Kemal	"	1474	775	699	44
13	Şehit İsa Yüksel	"	550	296	254	19
14	23 Nisan	"	906	468	438	30
15	Yeşil Giresun	"	1558	771	787	47

1.3.2. Sınıfların tanıtımı

Sınıfların Tanıtımı

Kanuni İlköğretim Okulu 7/D

Yaş	15	1	4%
	14	1	4%
	13	3	10%
	12	25	80%

Cinsiyet

Kız	=	20	70%
Erkek	=	10	90%

Oturduğu Yer

Köy	3	10%
Şehir	27	90%

Anne

Sağ	30	Çalışan	30
Ölü	-	İşsiz	Yok

Baba

Sağ	27	Çalışan	22
Ölü	3	İşsiz	5

Mehmet Akif İlköğretim Okulu

Yaş	14	2	5%
	13	22	75%
	12	6	20%

Cinsiyet

Kız	=	18	60%
Erkek	=	12	40%

Oturduğu Yer

Köy	-	
Şehir	30	100%

Anne

Sağ	30	Çalışan	5
-----	----	---------	---

Yeşil Giresun İlköğretim Okulu 7/D

Yaş	15	
	14	
	13	30
	12	100%

Cinsiyet

Kız	=	18	60%
Erkek	=	12	40%

Oturduğu Yer

Köy	-	
Şehir	30	100%

Anne

Sağ	30	Çalışan	8
Ölü	-	İşsiz	22

Baba

Sağ	30	Çalışan	29
Ölü	-	İşsiz	1

Fatih İlköğretim Okulu

Yaş	16	1
	15	1
	14	1
	13	4
	12	23

Cinsiyet

Kız	=	19	60%
Erkek	=	11	40%

Oturduğu Yer

Köy	7	20%
Şehir	23	80%

Anne

Sağ	30	Çalışan	2
-----	----	---------	---

Ölü	-	İşsiz	25	Ölü	-	İşsiz	27
Baba				Baba			
Sağ	28	Çalışan	22	Sağ	29	Çalışan	63%
Ölü	2	İşsiz	6	Ölü	1	İşsiz	34%

Not vermede çeşitli yöntemler :

- 1- Mutlak başarı oranı dikkate alınarak yapılan değerlendirme.
- 2- Puan kopmaları ve frekans zayıflamalarını dikkate alarak yapılan değerlendirme.
- 3- Dizi genişliğini verilecek not adedine bölerek yapılan değerlendirme.
- 4- Normal Dağılım eğrisi kullanarak yapılan değerlendirme.
- 5- Grup puanların Aritmetik ortalaması ile standart sapmasını ölçüt olarak yapılan değerlendirme.¹

Özellikle bireysel farklılıkların dikkate alınması gereken durumlarda, öğrencilerin başarısı, daha önce gösterdiği başarı ile veya programa katıldığı (başladığı) zamanki düzeyi ile kıyaslanarak değerlendirilebilir. Öğrencinin hem psikolojik güçlerindeki bireysel farklılıklar, hem de çevre şartlarındaki farklılıklar, çoğu zaman bizleri, öğrencileri önceki başarı durumlarına göre değerlendirmeye mecbur eder.²

Araştırmamızda not verme yöntemlerin mutlak başarı oranına dikkate alınarak yapılan değerlendirmeye göre not verilmiştir.

Bu yöntemle testten elde edilmesi mümkün en yüksek puan, okulda kullanılan not sistemine bölünür. Böylece bir katsayı elde edilir. Öğrencinin aldığı puan bu katsayıya bölünecek öğrencinin notu tespit edilir.³

Bunu testimize uygulayacak olursak,

(alınması mümkün en yüksek puan = 20

Not Sistemi = 5

Katsayı = $20/5 = 4$

18 puanı olan bir öğrenci $18/4 = 4,5 = 5$

¹ Hasan Yılmaz, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Konya, 1998, s.162-167.

² Hasan Yılmaz, *a.g.e*, s.161.

³ Hasan Yılmaz, *a.g.e*, s.162-163.

1.4. Ölçme araçları : Araştırmamızda alacağımız verilerin güvenli olması amacıyla uzman görüşü alınıp gerekli düzenlemeler yapılarak, mülakat ve test yöntemi uygulanmıştır. Ancak hazırlanan testte öğrencilere yine uzman görüşü alınıp gerekli düzeltmeler yapılarak yedi tane çoktan seçmeli yedi adet doldurmalı ve 6 adet kısa tanım ve yorum sorusu sorulmuştur. Bundan amaç hem bilgilerini ifade etme, hem de ünitemizde geçen kavramları tanıma ve olayları yorumlayabilme güçlerini tespit etmektir.

Öğrencilere uyguladığımız mülakat ise verilerin güvenilirliğini artırmak içindir. Bu mülakat için uzman görüşü alınarak, yedi adet doldurmalı ve 6 adet tanım sorusu kullanılmıştır.

1.5. Veri toplama yöntemleri :

1.5.1. Mülakat yöntemi :

Soru sorma yoluyla bilgi toplama teknikleri arasında mülakat (görüşme); görüşmecinin yanıt almak amacıyla, soruları sözlü ve genellikle yüz yüze sorarak deneklere yönelttiği şekildedir. Bu teknik özellikle tıp ve sosyal bilimlerde çok kullanılmaktadır.¹

Mülakatlarda özellikle şu amaçlara ulaşmak istenir.

- 1- Kaynak kişilerden iyi bildikleri konulara ya da kendi kişisel özelliklerine ilişkin nesnel bilgiler toplanmaya çalışılmaktadır. Bilimsel araştırmalarda baş vurulan mülakatlar bu türdendir.
- 2- Gözlenemeyen tutum ve davranışları konusunda, kişiden sözel bilgiler almak amaçlanır. Herhangi bir görevi yapan kişilerde, bilgi, beceri ve bu görevin gerektirdiği tutum ve davranışların bulunup bulunmadığını anlamak amacıyla mülakat yöntemine başvurulur.

Araştırma problemi, için önce literatür taraması yapılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile yapılan informal görüşmelerde, sosyal bilgiler öğretiminde strateji kavramı, öğretim yöntemleri ve öğretimin ilkeleri hakkında fikir alışverişinde bulunulmuştur. Bu görüşmeler doğrultusunda mülakat soruları hazırlanmıştır. Bu mülakat asıl gruptan önce az sayıdaki başka Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ön çalışma olarak uygulanmıştır. Ön çalışmadan sonra gerekli görülen bazı sorular çıkarılmıştır. Bazı sorular konu uzmanı eğitimcilerin

¹ Saim Kaptan, *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Ankara, 1993, s.143.

görüşleri de alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. 10 sorudan oluşan mülakata son şekli verilerek evreni oluşturan okullarda uygulanmıştır.

Veri toplama yöntemlerinden bir diğeri ise test uygulanmasıdır.

1.5.2. Testler

Öğretmenlerin kendi sınıfları için hazırladıkları objektif testler ve standart testler olmak üzere ikiye ayrılır. ¹

Araştırmamızda kullanılan, öğretmenlerin kendi sınıfları için hazırladıkları objektif testtir. Bu test çeşitli tipte sorulardan (=test maddelerinden) meydana gelir. Bunlardan başlıcaları, doğru-yanlış, doğru cevabı seçme, tamamlama ve hatırlamayı gerektirir. Bu testler çok kullanışlıdır. Testlerin verilmesi, cevaplandırılması, puanlanması, az zaman alır ve kolaydır. Fazla mesleki bilgi ve ihtisasa da ihtiyaç göstermez.

Her öğretmen öğrencilerin ders yılının başında ne durumda olduklarını, aylar geçtikçe okutulanları ne dereceye kadar öğrenmiş olduklarını, kazandırmaya çalıştığı maharetleri ne dereceye kadar kazandıklarını, bu bilgi ve maharetleri ne dereceye kadar kullanabilir hale geldiklerini, kısaca öğretim amaçlarına ne kadar yaklaşabildiğini, eksiklerin nerelerde ve ne ölçüde olduğunu öğrenmek ister. Kullandığımız esse tipi imtihanlar öğrenciler hakkında bu bilgileri edinmemize elverişli değildir. ² Modern eğitimin tekniklerini kullanarak çalışmalarında tesirli olmak isteyen öğretmen testler hazırlayıp kullanma ihtiyacı duyar. Böyle testler bir öğretmen tarafından hazırlanabileceği gibi, bir okulun veya muhtelif okulların öğretmenlerinden teşekkül eden bir grup tarafından da hazırlanmış olabilir. Buradaki objektif test, araştırmacı, çalıştığı okuldaki sosyal bilgiler öğretmenleri ve alanında uzmanlaşmış kişilerin fikirleri alınarak hazırlanmıştır.

1.6. Toplanan bilgilerin analizi

Araştırmamızda istatistiksel yöntem olarak varyans analizi yöntemi uygulanmıştır.

Grupların karşılaştırılması işinde; yani farkların test edilmesinde, eğer karşılaştırılacak gruplu ikiden fazla ise t testine geçilmeden önce varyans analizi

¹ Muhsin Hesapcioğlu, *Öğretim İlke ve Yöntemleri : Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul, 1998, s.370-371.

² Muhsin Hesapcioğlu, a.g.e, s.371.

yapılması gerekir.¹ Varyans analizi sonunda F değerinin anlamlı bulunması,analize katılan gruplardan en az iki tanesinin farklı olduğunu göstermektedir. Bu durumda hangi grupların (ortalamaların) farklı olduğunu saptayabilmek için t puanı ile grupların ikişer olarak karşılaştırılmasına geçilebilir.

Varyans Analizi : Tek yönlü varyans analizi ve iki yönlü varyans analizi olarak ikiye ayrılır.

Bu araştırmada tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.



¹ Saim Kaptan, *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Ankara, 1993, s .259.

BÖLÜM II

ÖĞRENME VE ÖĞRETİMİN ANALİZİ

2.1. Eğitim ve Öğretim'in Arasındaki İlişki

Öğretim, insanın dünya üzerinde yaşamıyla başlayan ve bugünde en kapsamlı ve en kompleks bir şekilde devam eden bilgi kazanma, kazandırma sürecidir.

İnsanlık tarihi günümüzden yaklaşık olarak bir, bir buçuk milyon yıl önce başlamıştır.

Öğretimi ve öğrenmeyi de yine aynı zamanda başlanmış kabul edebiliriz. Çünkü, insan her zaman yaratılışı gereği bir merak duygusu içersindedir. Öyleyse öğrenme veya öğretim nedir?

Öğretim, eğitim kavramıyla bazen yanlış olarak birbirleri yerine kullanılmaktadır. Oysa bu kavramlar, hem anlamları bakımından, hem de kapsamaları bakımından farklıdır.

Öğretim, eğitimin planlı ve programlı bir şekilde, belirli bir zaman diliminde ve belirli bir mekanda gerçekleştirilen bölümüne denir. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere öğretim, eğitimden daha dar kapsamlıdır. Eğitim kavramı öğretimi kapsayabilir. Fakat öğretimin eğitimi kapsaması mümkün değildir.¹

Eğitim zaman ve mekan yönünden kapsamlı, uzun süreli ve çok boyutludur. Öğretimde zaman ve mekan kadar, öğretmenin, velinin ve öğrencinin beklentileri de belirlenmiştir. Eğitimde bilgi dahil tesadüfi ve amaçlı olarak kazandırılan tecrübeler üzerinde durulur. Öğretim, eğitimin okulda planlı ve programlı olarak yürütülen kısmına denir.²

Bu eğitimi doğal ortamda kendiliğinden oluşan öğrenmeden farklı olarak güdümlü, planlı, programlı ve desteklidir. Bu açıdan öğretimde, öğrencinin öğretmen ve onun sağladığı ortamla etkileşimi önem taşır.

Başka bir ifadeyle öğretim, içsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir.³ Eğitimin gerçekleşebilmesi için, öğretimin belli hedeflere dönük

¹ Remzi Y. Kınal, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Erzurum, 1999, s.3.

² Remzi Y. Kınal, *a.g.e*, s.3.

³ Nuray Senemoğlu, Müfit Gömleksiz, Tülay Üstündağ, *İlköğretimde, Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı "Öğrenmenin Oluşumu, Öğretme, Model, Strateji ve Teknikleri"*, Burdur, 1999, s.27.

öğrenmeleri oluşturmak üzere, planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekir. O halde öğretimin üç önemli boyutu vardır.

- 1- Planlama
- 2- Uygulama
- 3- Değerlendirme

Öğretim ya da öğretme öğrenciye bilgi aktarma değildir.

Öğretme , öğrencinin öğrenmesine rehberlik etme faaliyetidir. Öğretmen ise, okulda istendik öğrenmelerin oluşmasına rehberlik eden kişidir.

Kuşkusuz içsel bir süreç olan öğrenmenin dışsal etkinliklerle desteklenmesi gerekir. Bu dışsal etkinliklerin düzenleniş biçimi, değişik öğretme model ve stratejilerinde farklılık göstermektedir. Ancak hepsinde ortak nokta; öğrenme öğrencinin öğretme ortamına aktif olarak katılımıyla (örtük, zihinsel, ya da açık olarak) gerçekleşmektedir.¹

Bunların dışında öğretimin şu şekillerde tarifine rastlanmaktadır.

- 1- Öğrencinin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan davranışların tümüdür.
- 2- "Öğretim deyince en kısa ifade ile pedagojik formasyonu olan kimselerin (öğretmenlerin) bilgi ve maharet kazanmalarına yardım etmek suretiyle öğrenim müesseselerinde bulunan öğrencilerin fiziki ve ruhi (Ruhi-zihni) gelişmelerini ve hayat şartlarına kolayca intibak etmelerini sağlamak için yaptıkları etkinlikler anlaşılır." ²
- 3- Öğretme, herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyetidir. ³
 - a- Herhangi bir eğitim kurumunda bir küme öğrenciye belli alan veya konularda bilgi verme işi
 - b- Resmi ve gayri resmi durumlarda öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gerekli araç ve gereçleri sağlama ve rehberlikte bulunma eylemi.
 - c- Belli bir şeyi öğretme, bilgi verme, bilgi ile donatma.

¹ Nuray Senemoğlu, Müfit Gömleksiz, Tülay Üstündağ, *İlköğretimde, Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı "Öğrenmenin Oluşumu, Öğretme, Model, Strateji ve Teknikleri"*, Burdur, 1999, s.27 .

² Muhsin Hesapcioğlu, *Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul, 1998, s.34.

³ Muhsin Hesapcioğlu, *a.g.e*, s.34.

Tanımlardan birisi (1) saf haliyle davranışçılık akımına dayanmaktadır. Diğer tanımlar, şu ya da bu biçimde bu tanıma açmaktadırlar. Dikkat edilmesi gereken bir husus da “öğretim” kavramının öğrenme kavramı ile birlikte düşünülmesidir. Bunun da nedeni, öğretimin, öğrenmeyi gerçekleştirdiği takdirde, bir eğitim değerinin olmasıdır.¹

Öğretimin farklı tanımlarını yukarıda yapmıştık. Şimdi de öğrenmenin tanımlarını yapalım.

“Eğitim” ve “öğretim” kavramlarında olduğu gibi “öğrenme” kavramında da farklı tanımlara rastlıyoruz. Bunun nedeni, öğrenme kuramlarının, öğrenme olayını farklı psikolojik kuramlar açısından incelenmiş olmaları ve buradan bir tanıma ulaşmış olmalarıdır.²

Tanımlardaki bu farklılıklar her bir tanımın öğrenme olayının farklı bir yönünü uygulayarak, öğrenme olayının daha iyi anlaşılmış olması gerçeğini yadsımaz. Şimdi öğrenme tanımlarını görelim.

- 1- Öğrenme, uyarıcı ile davranım arasında bağ kurulmasıdır.
- 2- Öğrenme hem zekanın, hem transferin, hem de güdülemenin ürünüdür.
- 3- Öğrenme kişinin yeteneklerine, onun biyolojik ve kültürel gelişimine, içinde yaşadığı toplumdaki kültürel havasına bağlıdır.
- 4- Öğrenme bilgi işlem süresine benzer bir biçimde oluşur.

Öğrenme sadece bir davranış değişikliği değil, aynı zamanda olumlu, olumsuz bir etkileşim sürecidir.

Bütün bunlardan varacağımız sonuç şudur. Öğretim sonucunda öğrenme gerçekleşirse eğitimi sağlamış oluruz.

2. 2. Eğitim Nedir?

Eğitim ile ilgili genel bir tanım vermek gerekirse, eğitimi şu şekilde tanımlayabiliriz. Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, istenilen değişiklikleri meydana getirme sürecidir.³

Burada eğitimin birinci özelliği, bir davranış kazandırma işi olarak belirtilmektedir. Davranış kazandırma işi yeni bir davranışın geliştirilmesi veya

¹ Muhsin Hesapcioğlu, *Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul, 1998, s.34.

² Veynel Sönmez, *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Ankara, 1996, s.135-144.

³ Remzi Y. Kınca, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Erzurum, 1999, s.2-3.

değiştirilmesi şeklinde de olabilir. ¹ Eğitimin ikinci özelliği, bireyde davranış değişikliğinin meydana gelebilmesi için, kişinin kendisinin çaba sarf etmesi gerektiğidir. Üçüncü özelliği ise, eğitim faaliyetinin önceden belirlenen amaçlar çerçevesinde gerçekleştirilmesi zorunluluğudur. İnsanın sıradan davranışlarının bile amaçsız olmadığı düşünüldüğünde, eğitim alanında amaçlara duyulan ihtiyaç kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.²

Eğitimin tanımı bunlarla sınırlı değildir. Bu konuda tarih süreci içerisinde eğitimcilerin çeşitli tanımlarına rastlıyoruz.

Eğitim her husustan önce, insanoğlunun bugünkü ve yarınki yaşamına bir müdahaledir. Eğitimin bu tür bir müdahale olmasından dolayı, çok çeşitli eğitim anlayışları geliştirilmiştir. Bu eğitim anlayışları zaman ve ülkelere göre son derece değişiklik göstermişlerdir. E. Durkheim ve diğer sosyologlar, bu eğitim anlayışları ile onlara uygun düşen toplum biçimleri arasında ilişkiler bulunduğunu ileri sürerler. ³ Diğer yandan büyük pedagoji yazarları, yaşadıkları devirlerin eğitim görüşlerini az çok aksettirmişlerdir. Yine ayrıca,bağlı kalınan bilimsel eğitim ve felsefi görüş de bu tür bir anlayış farklılığına neden olmuştur. Ve yine insan ve onun özüne ilişkin yapılan felsefi, antropolojik ve bilimsel araştırmalar, eğitim konusunda anlayış farklılığına götürmüşlerdir. Şimdi bunlardan bazılarını görelim.

- 1- Eğitim çoğu zaman kelime anlamı ile ferdin sosyalleştirilmesi, hem cinslerine benzer ve topluma faydalı bir üyenin hazırlanması anlamına gelir. (J. Leif/G.Rustin 1980.S.11)
- 2- Eğitim, kişinin toplumsal yeteneklerin ve optimum kişisel gelişmesinin sağlanması için, seçkin ve kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan sosyal bir süreçtir.
- 3- Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.
- 4- Eğitim, insanların bilgi ve görgülerinde geçerli saydığımız şeyleri gelecek nesillere nakleden, hatta ilerde kaydedilecek tekamülü hazırlama iddiasında bulunan en üst görüş yüceliğini isteyen bir insan eseridir. (J. Leif/ 5. Rustin 1980,s.9,10= (1)

¹ Remzi Y. Kıncal, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Erzurum, 1999, s.3.

² Remzi Y. Kıncal, *a.g.e*, s.3.

³ Muhsin Hesapcioğlu, *Öğretim İlke ve Yöntemleri : Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul, 1998, s.33.

Yine bunlardan ayrı olarak ;

E. Durkheim eğitimi; Sosyal hayat bakımından yetişmiş nesillerin, henüz bu hayata ulaşamamış nesiller üzerindeki etkileridir şeklinde tanımlamaktadır.

JJ. Rousseau'ya göre eğitim tabiata göre insan yetiştirmektir.

İsmail Hakkı Baltacıoğlu'na göre eğitim, çocukların hayata hazırlanması sürecidir.

Yusuf Has Hacib'de eğitimi, olumlu davranışları kazanma ve bu şekilde hayata hazırlama süreci olarak görmektedir.

Sait Bey'e göre eğitim, bireyin özel kabiliyetlerini köreltmeksizin, genel kabiliyetlerini artırmayı ve maharet sahibi yapmayı amaçlayan bir faaliyettir.

Mümtaz Turhan ise bir ülkenin genel eğitiminin milli ya da toplumsal amacının, kültürü bir değer olarak genç nesillere kazandırmak ve mevcut kültürün geliştirilmesini sağlamak olduğunu belirtmektedir.¹

Bu tanımların dışında meslekleri açısından da eğitimin değişik tanımlamalarını görebiliriz.

Bugünkü eğitimci anlamını karşılamaktan çok uzak olan "pedagog" kavramının, eski yunan şehir devletinde çocukların bakımı görevini üstlenen insanlara verildiğini görüyoruz.

Bugün kullanılan şekliyle pedagoji kavramı, eğitimle ilgili her türlü faaliyeti kapsamaktadır.

Sosyologlar ve sosyal yöne ağırlık veren eğitimciler, eğitimi, bireyin içinde yaşadığı topluma göre sosyalleşmesi, toplumun kültürünü kazanması, toplumsal değerleri tam olarak benimsemesi, topluma katılması, ve toplumun kültürünü geliştirmesi olarak tanımlıyorlar.

Çocuğu psikolojik bir organizma olarak ele alan psikolog ve eğitimcilere göre eğitim, bireyin içindeki yetenekleri ve arzuları, ilgileri ulaşabileceği en üst düzeye kadar çıkarmak, kişinin potansiyel gücünü tam olarak geliştirebilmek için gerekli çevre imkanlarını hazırlamaktır.²

Ekonomik yaklaşım çerçevesinde ise eğitim, bir yatırım ve üretim merkezidir. Bu yaklaşıma göre eğitim, ekonominin en önemli unsurlarından biri olan işgücünü kalifiye hale getiren, bilgisiz ve yetişmiş çocukların bir "hammadde" olarak girdiği,

¹ Remzi Y. Kıncaı, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Erzurum, 1999, s.2.

² Remzi Y. Kıncaı, *a.g.e*, s.2.

sonunda bilgi ve beceri kazanmış kalifiye bir işgücü olarak çıktığı bir sistem olarak görmektedir. Böyle bir yaklaşıma göre eğitim, bireye meslek kazandıran bir süreç olarak düşünülmektedir. ¹

Görüldüğü gibi eğitim, farklı zaman süreçleri ve farklı meslek alanlarını ilgilendirse de eğitilen kişinin istenilen yönde davranış geliştirmesini amaçlar.

Bu amaca ulaşmak için öğretimin çok iyi organize edilmesi gerekir. Bu organizasyonu çok iyi bir şekilde yapmak için, öğretimin yöntemlerini, modellerini, ilkelerini, metotlarını ve stratejilerini çok iyi bilmek zorundayız. Şimdi bu elemanları tek tek ele alalım.

2.3. Öğretimin Öğeleri :

Bu başlığa girmeden öğrenme nedir, öğrenmeyi etkileyen faktörler nelerdir bir göz atmalıyız.

Öğrenme nedir?

Öğrenmenin Oluşumu : Son yıllarda, öğrenmenin oluşumu bilgisayarlara benzemekle birlikte, henüz insan beyninin sahip olduğu yetenekleri gösterebilecek bir bilgisayar üretilmemiştir ve asla da üretilemez görünmektedir. ²

Dünya bilgiyle doludur ve biz de her an çevremizden gelen görüntü, ses, tat, koku vb. bombardımanına tutulmaktayız. Acaba bu uyarıcı bombardımanı karşısında ne yapmaktayız?

Genellikle uyarıcı bombardımanı karşısında şu işlemler yapılmaktadır.

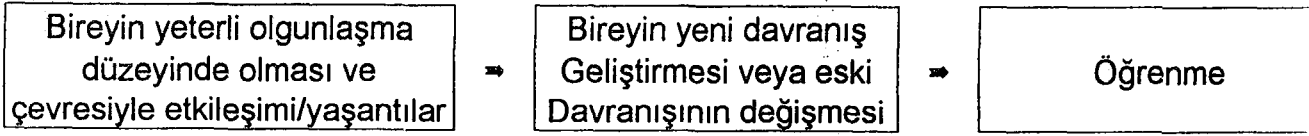
- Göze, kulağa ve diğer duyu organlarına gelen fiziksel uyarıcılar seçilerek sinirsel iletilere (mesajlara) dönüştürülmekte;
- Daha sonra bu mesajlar, depolanabilme ve hatırlanabilmeleri için sinir sisteminde başka değişimlere uğramakta;
- Bilgiyi hatırlamak için ise; depolanan mesajlar kasların hareketini kontrol edebilecek bir başka mesaj türüne dönüştürülmektedir.

Başka bir ifade ile öğrenme bireyin olgunlaşma düzeyine göre çevresiyle etkileşimi (yaşantı) sonucu davranışlarında oluşan kalıcı değişimlerdir. ³

¹ Remzi Y. Kıncal, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Erzurum, 1999, s.2.

² Nuray Senemoğlu, Müfit Gömleksiz, Tülay Üstündağ, *İlköğretimde, Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı "Öğrenmenin Oluşumu, Öğretme, Model, Strateji ve Teknikleri"*, Burdur, 1999, s.27.

³ Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.23-24.



Olgunlaşma, herhangi bir organın fizyolojik yönden bir şeyi yapabilecek düzeye gelmesidir. Almadan öğrenme olmaz.

Psikologlar, öğrenmenin varlığını genel olarak şu üç ölçüye dayalı olarak incelemektedirler.

- Davranışlarda bir değişme olmalıdır
- Davranışlardaki değişme kalıcı olmalıdır
- Davranışlardaki değişme kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu (bir yaşantı ürünü) olmalıdır.

Davranış, insanın gözlenebilen ya da ölçülebilen bilinçli etkinliklerinin (faaliyetlerinin) tümüdür. Bu anlamda insanın hareket, tepki, düşünce, duygu gösterisi, bilgi, beceri, tutum ve tercih gibi, derecelerle anlatılmak istenen yönlerinin her biri davranıştır. Yani davranış insanın bedensel, zihinsel ve duygusal etkinlikleridir. Davranış değişmesi ise, bireyin önceden yapamadığı bir hareketi yapabilmesi veya bireyin önceden sahip olmadığı bir düşüncenin bireyde gerçekleşmesi demektir.¹

Bir başka açıdan (behoviorizm = davranışçılık) bir uyarıcı ile bir tepkinin eşleştirilmesi, yeni bir uyarıcıya karşı gösterilen bir tepkinin pekiştirilmesi diye tanımlanır.

Bu tanım doğrultusunda uyarıcı, tepki ve karşılık kurumlarını ele alalım.

Uyarıcı : İnsanların duyu organlarını harekete geçiren ve insanda bir tepkiye yol açan iç ve dış durum değişikliğidir. Acıkma, susama, kas hareketleri içsel; ılık ses dışsal uyarıcılar olarak sayılabilir. Kolayca anlaşılacağı gibi yukarıdaki tanımda üç öge bulunmaktadır.

- a- Kişinin duyu organlarının harekete geçmesi
- b- Kişide tepkiye yol açması
- c- İç veya dış bir durum değişikliğinin meydana gelmesi.

Özellikle üçüncü öge üzerinde durulmaya değerdir. Bazı kişilerin ders çalışırken müzik sesinin olmasını istedikleri bilinir. Bu gibi kişiler ders çalışırken müzik sesini

¹ Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.24.

unutmuş gibi görünürler. Ama müzik sesini kesmeye çalıştığımızda, müziğin kesildiğinin farkına varır ve tepki gösterirler.¹

Tepki : Uyarıcılara karşı organizmanın gösterdiği davranıştır. Tepki uyarıcısına göre belirlenebilir. Çünkü bir durumda tepki alan bir davranış başka bir açıdan bakıldığında uyarıcı olabilir.

Karşılık : Bir davranış karşılığı, ilgili uyarıcıya karşı o davranışın tekrar gösterilme veya gösterilmeme ihtimalini artırmaya yönelik olabilir. Organizma davranışta bulunduğu anda, o davranışın karşılığı, aynı uyarıcı ile daha sonra karşılaşıldığında gene aynı davranışı gösterip göstermemesi gerektiği ile ilgili bilgi içerir. Karşılık hem istenilen durumun ortaya çıkması için yapılan işin, hem de bu iş için kullanılan uyarıcının adı olarak kullanılabilir. Öğretmen öğrenciye bir soru sorduğunda, öğrencinin cevabının daha sonra verilmesi gereken bir cevap olduğuna veya olmadığına bağlı olarak bir karşılık verecektir.²

Karşılık iki kısım olarak düşünülebilir. Eğer karşılık davranışın tekrar gösterilme ihtimalini artırmaya yönelik ise buna pekiştirme ve bu amaçla kullanılan uyarıcıya pekiştirme denir. Eğer ilgili uyarıcıya karşı o davranışın yeniden gösterilmesi istenmiyorsa bu durumda yapılan işleme ceza denir. Öğrencinin cevabının doğru olması durumunda öğretmen ona "aferin" diyerek pekiştirme yapabilir veya doğru olmaması durumunda öğretmen öğrenciye ceza vererek bir daha o uyarıcıya karşı o cevabı vermemesini sağlamaya çalışır.³

İnsan davranışlarını anlamada performans kavramından yola çıkılabilir. Performans, kişinin tüm yaptıklarını ifade ediyorsa, kişinin performansının bir kısmının doğuştan getirilen, diğer kısmının da sonradan edinilen davranışlardan oluştuğu söylenebilir. Doğuştan getirilen davranışlar refleksler ve içgüdülerdir. Sonradan edinilen davranışlar ise öğrenme sonucu gerçekleşen davranışlardır.⁴

Refleksler doğuştan getirilen, belli bir uyarıcıya karşı belli basit ve ani tepki gösterme eğilimi; içgüdüler ise doğuştan getirilen türe özgü davranış örüntüleri olarak tanımlanabilir. İçgüdülere benzeyen bir takım davranışlar ne kadar doğuştan, ne kadar öğrenme veya ne kadar refleksif oldukları henüz araştırma düzeyindedir, yani bir sonuca ulaştırılamamıştır.

¹ Hasan Bacanlı, *Gelişim ve Öğrenme, Eğitim Psikolojisi*, Ankara, 1999, s.101-102.

² Hasan Bacanlı, *a.g.ö.*, s.103.

³ Hasan Bacanlı, *a.g.ö.*, s.103.

⁴ Hasan Bacanlı, *a.g.ö.*, s.103.

Öğrenme olgusunu açıklamada uyarıcı, tepki, karşılık kavramlarından yararlanılır. Karşılık, pekiştirme veya ceza şeklinde olabilir. Pekiştirme uyarıcıya karşı verilen tepkinin tekrar verilmesini sağlamaya yöneliktir. Ceza ise tepkinin tekrar verilmemesi için uygulanır. Başka bir ifade ile ceza yapmamayı öğretirken, pekiştirme yapmayı öğretir.¹

Önceden çözemediği bir aritmetik problemini çözebilen öğrencinin davranışında bir değişme meydana gelmiş demektir. Bunun gibi yüzme, bir müzik aleti çalma, bir problemi çözme, okuma yazma gibi becerileri kazanma ve özgürlük demokrasi gibi kavramların anlamlarını bilme vb. birer davranış değişikliğidir.²

Öğrenme davranış değişikliğinin kalıcı olmasıyla mümkündür. Bunların bir kısmı bireyde ömür boyu kalırken, bir kısmı silinir olmakla birlikte, birey tarafından hatırlanabilir. Öğrenme savaşında meydana gelen davranış değişikliği, iyi, güzel ve doğru olabileceği gibi yanlış ve kötü de olabilir. Yani birey iyi, güzel ve doğru olmak üzere olumlu, kötü ve yanlış olmak üzere olumsuz davranışlar edinebilir. Diğer bir deyişle öğrenme istenilen yönde de, istenmeyen yönde de gerçekleşebilir. İki yönde de söz konusu olan davranış değişikliğine öğrenme denilmektedir.

Öğrenme kendiliğinden ve yönlendirilmiş olarak üzere iki türlü meydana gelmektedir. Bireyin kendi kendine yaptıklarının sonucu meydana gelen davranış değişiklikleri kendiliğinden öğrenmedir. Günlük hayatta karşılaşılan çeşitli olay ve durumlarla ilgili olarak gerçekleşebilir.³

Yönlendirilmiş öğrenmede ise, öğrenme sırasında öğrenme için gerekli ortamı hazırlayan bir kişi ya da araç yer almaktadır.

Sınıftaki öğrenmeler yönlendirilmiş öğrenmedir. Çünkü sınıfta öğrenme etkinliklerini düzenleyen ve öğrencilerin belli davranışları kazanmalarını sağlamak için rol oynayan öğretmen bulunmaktadır.

Öğrenme kapsamına girmeyen durum ve değişmeler de bulunmaktadır. Bunlar; bireyin doğuştan getirdiği ya da elinde olmadan yaptığı tik ve refleks hareketler; boy ve ağırlığın artması gibi büyüme ve gelişme ile ilgili olan değişmeler; bayılma, aşırı sarhoşluk, ilaç alma yorgunluk durumlarında yapılan hareketlerdir.

¹ Hasan Bacanlı, *Gelişim ve Öğrenme, Eğitim Psikolojisi*, Ankara, 1999, s.101-102.

² Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.24.

³ Savaş Büyükkaragöz, *a.g.e*, s.25.

2.4. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

İnsanın olgunluk düzeyine göre çevresi ile etkileşimi sonucunda gerçekleşen öğrenme, doğumla başlayarak tüm hayatı boyunca devam etmektedir. İnsanın diğer canlılardan farklı ve üstün yönü zekası ve öğrenme yeteneğidir. Öğrenme yeteneği her insanda farklıdır. Bazı insanlar daha kolay ve çabuk öğrenirken, bazıları daha geç ve zor öğrenirler. Öğrenme gücü bireyin zeka durumuna, gelişim ve olgunlaşma seviyesine, konuya ve duruma göre değişir. ¹

Öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olan belli başlı faktörleri şöyle sıralayabiliriz.

- 1- Öğrenmeye hazır olma
- 2- Motivasyon (Güdüleme)
- 3- Alıştırma-tekrar
- 4- Öğrenme Materyali

2.4.1. Öğrenmeye hazır olmak

Belli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için birey, bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan öğrenmeye hazır olmalıdır. Bireyin öğrenmeye hazır olması, sadece öğrenme konusu için gerekli olgunluğa sahip olması değil, o konuyu öğrenmeye istekli ve hevesli olmasını da kapsamaktadır. Öğrenci bir konuyu öğrenmek için ne kadar istekli ise, o kadar çabuk ve kolay öğrenir. İnsan, ilgi ve ihtiyaç duyduğu, zevk aldığı konuyu daha iyi öğrenmektedir. Bu nedenle öğrenmenin gerçekleşmesi, bireyin istek ve hevesli olması anlamında da hazır olmasını gerektirir.

Öğrenmeye hazır olmanın bir başka yönü de, öğrenme konusunun gerektirdiği yaşantıların kazanılmasıyla ilgilidir. Bölmeyi öğrenebilmek için çıkarma ve çarpma işlemleri daha önce öğreniliş olmalıdır. Öğrencilerin çoğu zihinsel yönden bölmeyi öğrenmeye hazır oldukları halde, çarpmayı ve çıkarmayı bilmedikleri için bölmeyi de öğrenemezler. Bunun için öğretmen, öğrencilerinin öğrenmeye hazırlık durumlarını iyi anlamalı ve onları öğrenmeye hazırlamalıdır. ²

Öğretmenin, öğrencinin istekli olmadığı bilgileri de genel kültür olarak sunması ya da öğrencilerin öğrenmeleri zorunluysa öğrenmeyi kolaylaştıracak, tedbirler

¹ Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.24.

² Savaş Büyükkaragöz, *a.g.ö.*, s.26.

almasında yarar vardır. Bu tedbirler, bilgiyi özetlemek, ana hatlarıyla vermek, ezberleyerek değil anlayarak öğrenmelerini sağlamak ve gerekli durumlarda öğrencilere yol göstermek, yardımcı olmak şeklinde belirtilebilir.¹

2.4.2. Motivasyon (Güdüleme)

Amaçlı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için özellikle motivasyon gereklidir. Öğrenmeyi teşvik eden ve sağlayan şartlara motivasyon denilmektedir. Öğrencinin bir bilgiyi neden öğrenmesi gerektiğini bilmesi, bu bilgiyi nerede nasıl ve hangi amaçlarla kullanacağını kavraması, bu bilginin kendisine ne kazandıracağını kestirebilmesi, bir sınavı başarma, yarışmayı kazanma isteği birer motivasyon kaynağıdır.

Takdir edilen, övülen ve ödüllendirilen öğrenci daha kolay öğrenir. Buna karşılık teşvik ve takdir edilmeyen, ilgi görmeyen öğrenci daha zor öğrenir. Ancak öğrenci iyi şeyin ödül beklediğine değil, ödülün iyi şeyler üzerine kendiliğinden geldiğine inanmalıdır.

Öğrenme için motivasyonun kaynağı olarak kabul edilen cezanın amacı, yanlış davranışların, ilgisizliklerin ve dikkatsizliklerin tekrarına engel olmak, kötü alışkanlıkların meydana gelmesini önlemektir.

Her ne kadar ceza insanı yanlış davranıştan kurtarırsa da her zaman öğrenmeyi kolaylaştırmaz. Başarısızlığı nedeniyle çok sık cezalandırılan öğrencinin, başarısı nedeniyle ödüllendirilen öğrenci kadar öğrenemeyeceği unutulmamalıdır. Bunun yanında başarı, insanı yeni bir başarıya götürür. Bütün insanlar başarılı olmak isterler. Bunun için öğretmen öğrencinin başarısını görmeye çalışmalı ve başarılarını takdir etmelidir. Yine, öğrencinin yaptıkları doğruysa, doğru olduğu kendisine söylenmeli, yaptıkları yanlışsa, yerine doğru olanı gösterilmelidir.²

Günümüzde yarışma ve rekabetin de bir motivasyon kaynağı olarak kullanıldığı görülmektedir. Yarışma ve rekabet bazı öğrenciler üzerinde teşvik edici rol oynarken, bazılarını ise yıpratmaktadır. Bu konuda önemli olan, öğrencinin başarı gösterebileceği alanları düşünmek ve aşağılık duygusuna kapılmasına engel olmaktır. Rekabet çabalarında başarısızlığa uğrayan çocuk sadece kendini değersiz ve küçük görmekle kalmaz, ayrıca hayatında hiçbirşeye karşı ilgi duymamaya başlar. Bunun için öğretmen öğrenciyi başkalarıyla yarıştırmaktan, karşılaştırmaktan kaçınmalı, öğrencinin kendisinin eski ve yeni başarı durumunu karşılaştırmalıdır.

¹ Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.24.

² Savaş Büyükkaragöz, a.g.e, s.27.

Böylece öğrencinin kendi kendisiyle yarışması ve rekabet etmesi ve kendisini aşması sağlanmalıdır.¹

2.4.3. Alıştırma-Tekrar

Uсталık ve alışkanlık kazanmak üzere yapılan tekrarlara alıştırma denilmektedir. Öğrenmenin iyi ve kalıcı olmasında alıştırma ve tekrarın önemli rolü bulunmaktadır. Ancak tekrarın gelişigüzel ve sıkıcı olmamasına dikkat etmelidir. Herhangi bir öğrenme için gerekli olan tekrarların türü, süreleri ve aralarındaki zaman çok iyi ayarlanmalıdır. Yorgunluğun artmaması ve amaca çabuk ulaşılması için alıştırma ve tekrarlarda şu noktalar göz önünde bulundurulmalıdır.

- Tekrarlar amaca uygun olmalıdır.
- Alıştırma ve tekrarlar ara vere vere yapılmalıdır.
- Tekrarlarda öğrencinin kişisel etkinliği esas alınmalıdır.
- Tekrarlar tabii bir biçimde ele alınmalıdır.
- Tekrar ve konuşmalarda konuyu bir bütün olarak mı, yoksa bütünü parçalara ayırarak mı öğrenmenin daha iyi sonuç vereceği araştırılmalı ve uygulamalar ona göre düzenlenmelidir.

Bunların yanında alıştırmada motivasyon sağlamak için ödüllendirmeden de yararlanılmalıdır.

2.4.4. Öğrenme materyali

Öğrenmenin çabuk ve kolay olmasında öğrenilecek materyalin türü ve özellikleri çok önemlidir. Genellikle anlamlı olan materyal, anlamsız olana göre daha çabuk ve kolay öğrenilmektedir. Aynı şekilde daha çok hoş giden, ilgi uyandıran ve heyecan veren materyal, zevk, heyecan ve ilgi uyandırmayan materyalden daha çabuk öğrenilir, daha geç ve güç unutulur. Öğrenme materyali bireyin yaşına, cinsiyetine ve kişisel özelliklerine uygun olduğu oranda öğrenme daha iyi olur. Anlamı kavranmadan iyice özümledenmeden ezberlenen materyal çok kısa zamanda unutulmaya mahkumdur.² Bunların yanında öğrenciyi düşünmeye ve problem çözmeye iten materyal tercih edilmelidir. Şiir ezberlenebilir fakat Sosyal bilgiler ve Fen bilgileri konuları anlaşılır duruma getirilmelidir. Bu nedenle öğrenilecek materyalin seçiminde, anlama, kavrama yeteneklerini harekete geçirenlerin tercih edilmesi gerekmektedir. Yine öğrenilecek materyal, öğrencilerin seviyelerine göre ne çok kolay, ne de çok zor olmalıdır.

¹Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.28.

²Savaş Büyükkaragöz, *a.g.ö.*, s.28.

Öğrenmede olumlu etkisi olan bir başka faktör de öğrencilerin verimli çalışma yollarını bilmeleridir. ¹ Öğretmen öğrencilere kuru bilgileri değil, öğrenmeyi öğretmelidir. Öğrenci ihtiyaç duyduğu bilgiyi nereden ve nasıl öğreneceğini ve öğrendiklerini kendisi için nasıl uygun hale getireceğini ve nasıl kullanacağını bilmelidir.

Yine öğrenmeyi etkileyen faktörleri psikolojik yönü ile ele aldığımızda ;

2.5. Öğrenmeyi Psikolojik Yönden Etkileyen Faktörler

Öğrenen ile ilgili faktörler,
Öğrenme yöntemi ile ilgili faktörler ve
Öğrenme malzemesi ile ilgili faktörler diye ele alabiliriz.

2.5.1 Öğrenen ile ilgili faktörler

Öğrencinin iyi bir öğrenme yapabilmesi için sahip olması gereken özellikleri ifade eder. Bu özelliklerin başında türe özgü hazır oluş gelir.

2.5.1.1. Türe özgü hazırloluş : Türe özgü hazırloluş, öğrenecek olan organizmanın, istenilen davranışı (davranış değişikliğini) göstermek için gerekli biyolojik donanıma sahip olması demektir. ² Yani öğrenenin tür olarak öğrenebilecek durumda olması gerekir. Papağana konuşmayı öğretebiliriz, ama serçeye öğretemeyiz. Türe özgü hazırloluş budur. Bu o kadar açık bir faktördür ki dikkate alınmaması düşünülemez bile. Bu yüzden bazı kaynaklarda yer bile verilmez. İnsanlara da herşeyi öğretemeyiz. Çünkü insan türü her davranış için hazırloluş durumunda değildir.

2.5.1.2. Olgunlaşma : Organizma türe özgü hazırloluş durumunda olabilir ama, eğer gerekli olgunluğa oluşmamış ise gene öğrenemeyecektir. ³ Davranışların öğrenilmesi için, organizmanın belli bir olgunluğa, gelişmişlik düzeyine ulaşmış olması gerekir. Olgunlaşma yaş ve zeka açısından ele alınabilir. Örneğin konuşmak için insanın 2 yaş civarında, yürümeyi öğrenmek için ise 9 ay civarında bir yaşa gelmiş olması gerekir. Zeka yönünde ise bedensel olgunluğa erişse bile zihinsel açıdan yeterli düzeye ulaşmamış olabilirler. Zihinsel açıdan olgunluk genel olarak zeka kavramı ile ele alınır. Herkesin üzerinde anlaşılabileceği bir tanıımı yapılmamış olmakla birlikte "yeni durumlara uyum yapabilme gücü" şeklinde tanımlanabilir.

¹ Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.28.

² Hasan Bacanlı, *Gelişim ve Öğrenme, Eğitim Psikolojisi*, Ankara, 1999, s.106.

³ Hasan Bacanlı, a.g.e, s.107.

2.5.1.3. Genel uyarılmışlık hali ve kaygı : Uyarılmışlık düzeyi bireyin dışarıdan gelen uyarıcıları alma derecesi olarak anlaşılabilir.¹ Kişi dışardan çok az uyarıcı alıyorsa, genel olarak uyarıcılara karşı kapalı ise, uyarılmışlık düzeyinin düşük, (örnek : uyku), çok fazla uyarıcı almışsa yüksek (örnek : panik), uyarılmışlık durumunda demektir.

Uyarılmışlığın azı da çoğu da öğrenmeyi zorlaştırır. İyi bir öğrenmenin meydana gelebilmesi için uyarılmışlık düzeyinin orta düzeyde olması gerekir. Kaygının öğrenmeye etkisi genel uyarılmışlık düzeyine benzerdir. Çok düşük ve çok yüksek kaygı düzeyleri öğrenmeyi zorlaştırırken, orta düzeyde bir kaygı duymak öğrenmeyi kolaylaştırır ve teşvik eder. Ancak kaygının öğrenmeye etkisi kişilere göre farklılık göstermektedir. Akademik yetenek ve benlik kaygısı gibi özellikler kaygının öğrenmeye etkisini farklılaştırabilmektedir. Şu noktanın vurgulanması gerekir, öğrencileri aşırı kaygılandırmak korkusuyla onları hiç kaygılandırmamak da uygun bir davranış olmayacaktır. Orta yol izlenmelidir.²

2.5.1.4. Dikkat : Bilincin belli bir noktada toplanmasıdır. Öğrenmenin iyi olması için öğrencinin derse karşı dikkatli olması gerekir. Bu da pekiştirme ve kaygılandırma yoluyla sağlanabilir. Ayrıca konunun önemi anlatılarak da dikkat artırılabilir.

2.5.2. Öğretme yöntemi ile ilgili faktörler

Öğrenmeyi etkileyen diğer bir faktör grubu da öğrenmenin nasıl gerçekleştirildiği, yani öğrenmede kullanılan yöntemdir. Öğrenme yöntemi çeşitli açılardan sınıflandırılabilir.

2.5.2.1. Öğrenmeye ayrılan zaman : Öğrenme için ayrılan zaman dikkate alındığında öğrenme yöntemlerini aralıklı çalışma ve toplu çalışma şeklinde sınıflandırmak mümkündür. Aralıklı çalışma, ilgili konunun her gün veya hafta tekrar edilmesi, derse sistematik bir şekilde çalışılması anlamına gelir. Toplu çalışma ise derse sadece sınav zamanı çalışmayı ifade eder. Aralıklı çalışma-toplu çalışma yöntemleri tabi ki iki uçtur, ikisini birleştirmek tabi ki daha fazla başarı sağlamaktadır.

³ Ancak hangisi daha yararlıdır, sorusuna verilebilecek cevap beklenenden biraz farklıdır. Eğitimciler derslerde öğretilen konuların yaşam boyu gerekli olduğuna inandıkları için, aralıklı çalışmanın daha yararlı

¹ Hasan Bacanlı, *Gelişim ve Öğrenme, Eğitim Psikolojisi*, Ankara, 1999, s.106.

² Hasan Bacanlı, *a.g.e*, s.109.

³ Hasan Bacanlı, *a.g.e*, s.109.

olduğunu ileri sürerler. Özet olarak, denebilir ki, daha sonra işe yaramayacağı düşünülen konuların söz konusu olduğu, yüksek not almanın çok önemli olduğu durumlarda toplu çalışmak daha iyi sonuç vermektedir.¹

2.5.2.2. Öğrenilen konunun yapısı : Ele alınan konunun yapısına göre öğrenme yöntemleri parçalara bölerek çalışma ve bütün halinde çalışma olarak ikiye ayrılabilir. Hangisinin daha yararlı olduğu ele alınan konuya göre değişmektedir.²

Konunun çok bütünleşmiş olduğu, parçalara bölündüğünde, parçaların yeniden bütünleştirilebilmesi için çok çaba harcamanın gerektiği durumlarda bütün halinde çalışmak daha yararlı görünmektedir. Ancak genel olarak eğitim sistemleri parçalara bölerek öğrenmenin kolay ve uygun olduğu , konu ve dersler içermektedir. Burada önemli olan konunun bütünü hakkında bir fikir edinerek, hangi noktaya kadar parçalanmasının uygun olacağına karar vermektir.³

- Öğrencinin aktif katılımı : Öğrencinin aktif veya pasif oluşu da dikkate alındığında öğretim yöntemlerini dinleme-okuma-yazma anlatma şeklinde bir dizi üzerinde yerleştirilebilir. Dinleme durumunda öğrenci pasif bir durumdadır. Anlatma da ise aktif bir durumdadır. Anlatma yöntemine doğru gidildikçe öğrenme artar.

Yazma geribildirim sağlamadığı için anlatmadan daha az öğrenmeye yol açar. Dolayısıyla iyi bir öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için, önce dinlemek, sonra okumak, sonra yazmak ve en sonrada anlatmak en iyi öğrenme yöntemi olarak ortaya çıkmaktadır.⁴

2.5.2.3. Geribildirim : Öğrenme yöntemi olmamakla beraber bu bağlamda vurgulanması gereken diğer bir nokta, öğrenme sonucunun hemen bilinmesidir. Başka bir ifadeyle, iyi bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin öğrenip öğrenmediği veya ne kadar öğrendiği ile ilgili olarak bilgilendirilmesi gerekir. Öğrenci yaptığı öğrenmenin yeterli olup olmadığını, güdülenme ortadan kalkmadan öğrenmelidir. Sınavların sadece değerlendirme değil, öğretim aracı olarak da görülmesinin nedeni budur. Öğrenci yazdığının doğru olup olmadığını kontrol ederken öğrenme devam etmektedir.⁵

¹ Hasan Bacanlı, *Gelişim ve Öğrenme, Eğitim Psikolojisi*, Ankara, 1999, s.106.

² Hasan Bacanlı, *a.g.ö.*, s.109.

³ Hasan Bacanlı, *a.g.ö.*, s.109.

⁴ Hasan Bacanlı, *a.g.ö.*, s.110.

⁵ Hasan Bacanlı, *a.g.ö.*, s.111.

2.5.3. Öğrenme malzemesi ile ilgili faktörler

Öğretmenin öğrenme üzerindeki tek fonksiyonu gerek öğrenciyle gerek öğrenci stratejileriyle ilgili durumlarda etkili olabilmektedir. Ayrıca, öğrenme malzemesi üzerinde düzenleme yapabilme, otorite olabilmesidir. Öğrenme malzemesinin bir takım özellikleri vardır ki, öğrenmeyi kolaylaştırabilir veya zorlaştırabilir. Öğrenme malzemesinin bazı özellikler taşıması öğrenmeyi kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı etkiye bulunabilir. Bu özelliklerin dışında onun telaffuz edilebilmesi gelir. Tabiidir ki, öğrenme malzemesi telaffuz edilemediği zaman başkasına aktarılmayacağından, öğrenciye de aktarılmayacaktır. Bu yüzden de akılda tutulması çok zor olur. Bu özellik çok açık bir özellik olduğu için bazen söylemeye bile gerek görülmez.¹

2.5.3.1. Algısal ayırt edilebilirlik: Algının bir takım temel kuralları vardır, bunlardan biri de çevresindeki uyarıcılardan ayırt edilebilmesidir. Öğrenme malzemesi çevresindeki uyarıcılardan ayırt edilebilir olmalıdır. Beyaz uyarıcıların içersinde siyah bir nesnenin dikkat çekmesi gibi belli bir vurgunun özel olarak yöneltildiği konularda daha iyi öğrenilir.²

2.5.3.2. Anlamsal çağrışım : Ele alınan konu başka bazı birikimleriyle ilgili olmalıdır. Bir kelime söylendiğinde, öğrencinin aklına diğer kelimeler gelebilmelidir. Öğrencinin zihnindeki diğer kelimelerle bağlantısı olmayan kelimelerin öğrenilmesi zor olur ve kolayca unutulabilir. Bu özelliği öğrenmede transfer ile bağdaştırmak mümkündür. Benzer uyarıcıların birbirlerinin öğrenilmelerini kolaylaştırdıkları, olumlu aktarma durumunun oluşturulmaya çalışılması gerekir.

Anlamsal çağrı dizileri çoğaldıkça, yani bir kavram diğer bir kavramı, o kavramda başka bir kavramı vb. çağrıştırdıkça öğrenme ihtimali derece derece artar.³ Çağrışımlar kişinin zihninde gerçekleşen olaylardır ve öznedir, yani her bireyde aynı şekilde gerçekleşmez. Çağrışım, kişinin geçmiş yaşantı ve öğrenmeleri çerçevesinde gerçekleşir. Bu da öğrenme malzemesinin bu özelliğini bireysel öğretimde daha kullanışlı hale getirir.

¹ Hasan Bacanlı, *Gelişim ve Öğrenme, Eğitim Psikolojisi*, Ankara, 1999, s.111.

² Hasan Bacanlı, *a.g.e*, s. 111.

³ Hasan Bacanlı, *a.g.e*, s. 112.

Örnek olarak peynir, süt, inek ve kahvaltı kavramlarının, süt beyazı ve yağı, inek ot ve dersi, kahvaltı, çay ve yumurtayı çağrıştırıyorsa öğrenme kolaylaşmış demektir.

2.5.3.3. Kavramsal gruplandırma : Birçok bilgi veya kavram ile karşı karşıya kalındığında öğrenme malzemesinin bir takım gruplar halinde bütünleştirilebilmesi, onun öğrenilebilirliğini artırır. Birbirlerine kavramsal açıdan yakın veya benzer olan kavramlar, öğrenmede kolaylık sağlarlar. Eğer gruplandırma yapılamıyorsa öğrenilecek olan malzeme çok olarak algılanır ve öğrenilmesi zorlaşır. Gruplandırılabilen bilgiler "ha! buna benzemeyen şu da vardı!" keşif duygusunu hareket geçirir.¹

Bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu bir bilgi formu olarak kavramsal ilgili özellikler, benzerlerinden ayırt ederek algılama, bir kavramın daha önce görmediği bir özelliğini görünce onun ne olduğunu bilme, özelliklerine uygun bilişsel faaliyetleri içerir.²

Kavramsal benzerlikler de çağrışımsal anlam gibi, basamaklar haline geldiğinde daha yararlı olur. Başka bir ifadeyle, kavramlar , gruplara, gruplar alt gruplara vb. ayrılabilirse öğrenilmesi kolaylaşır.

Öğrenme durumunda beş öge bulunabilir. Öğrenen, öğrenme yöntemi, öğrenme malzemesi, öğretene, öğrenme ortamı. Bu öğelerden ilk üçü öğrenmeyle yakından ve doğrudan ilişkili iken, diğer ikisi öğrenmeyi doğrudan etkilemez, daha çok ilk üç öğeyi biçimlendirerek öğrenmeyi etkilemeye çalışır.³

2.6. Öğretimin Planlanması

Bu konuya başlamadan önce planın tanımı ve öğretim açısından önemini ele alalım.

Plan nedir : Neyi, niçin, ne zaman ve nasıl yapacağımızı ortaya çıkarır. Her işin üstesinden gelebilmenin ilk şartı planlı çalışmaktır.

Öğretim terimi olarak plan, belirli eğitim amaçlarına ulaşmak için, öğretim konusu olan etkinliklerden, hangilerinin seçileceğini, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağını, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağını, elde edilen başarıların nasıl değerlendirileceğini önceden tasarlayıp kağıt üzerinde tasarlamaktır. ⁴

¹ Hasan Bacanlı, *Gelişim ve Öğrenme, Eğitim Psikolojisi*, Ankara, 1999, s.112 .

² H. Ömer Beydoğan, *Çocuklarda Kavram Öğrenme ve Kavramı Öğretme*, Erzurum, 1998, s.67.

³ Hasan Bacanlı, a.g.e, s.113.

⁴ Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.165.

Başka bir ifadeyle : Belli amaçlara ulaşmak için yapılacak işleri ve bu işlerin yapılmasında uyulacak metot ve teknikleri, rasyonel esaslara göre sıraya dizmek demektir. Başka bir ifade ile plan, kısa ya da uzun, belli bir süre içinde gerçekleştirilmek istenen düşüncelerdir. ¹

Çok çeşitli plan türlerinden söz edilebilir.

- 1- Ekonomik amaçlı planlar
- 2- Eğitim amaçlı planlar
- 3- Savunmaya yönelik planlar
- 4- Taktik ve stratejik (savaş amaçlı) planlar
- 5- Kısa vadeli planlar
- 6- Orta vadeli planlar
- 7- Uzun vadeli planlar

Kuşkusuz bizi ilgilendiren eğitim amaçlı planlar, yani öğretim planlarıdır. Genel olarak öğretim planlaması öğretim faaliyetinin düzenlemesi, uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili aşamalar ve uygulanacak tekniklerin önceden tasarlanıp tespit edilmesidir. Bu tür planlar da diğerleri gibi birer uygulama aracıdır. Bu planlar daha hazırlama aşamasında ne kadar sağlam esaslara oturtulursa, öğretimde amaçlanan hedeflere varılması bu ölçüde kolaylaşacaktır. ²

Bir diğer tanımda plan, öğretmen belli bir yerde (=öğretim kurumunda) zaman içinde ve bazı amaçlar gerçekleştirmek düşüncesiyle öğretim işini yapar. Okul öğretimi bu şekilde amaçlı ve programlı bir iştir. Bu nedenle öğretmen, bu öğretim işi için hazırlanmalıdır. ³

Kısaca öğretmen, dersine hazırlanırken sınıfta yapmayı ve öğrencilerine yaptırmayı tasarladığı işleri, bu işlevi yaparken (yaptırırken) kullanacağı ya da (kullandıracağı) türlü psiko-didaktik araçların neler olacağını, konunun bilgi içeriğini nasıl düzenleyeceğini ve nasıl bir sıraya göre işleneceğini bir kağıda yazmalıdır, yani plan yapmalıdır. Planlama öğretimde başarının anahtarıdır.

Genel olarak öğretim planı, bir problem ya da bir konu üzerinde öğrencilerin bireysel veya gruplar halinde bilgi, beceri, alışkanlık ve değerler kazanmalarını

¹ Hayati Doğanay, *Coğrafyada Metodoloji, Genel Metotlar ve Özel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1993, s.187.

² Doğanay, a.g.e, s.188.

³ Muhsin Hesapcioğlu, *Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul, 1998, s.94.

sağlamak amacıyla, yerine göre öğrencilerin de katılmasıyla öğretmen tarafından hazırlanan bir çalışma kılavuzudur.¹

Öğretimde plan yapmanın bir eğitsel yönü bir de yasal yönü vardır. Plan yapmanın eğitsel yönü şu şekilde belirtilebilir. Eğitim ve öğretim planlı, programlı ve geliştirici bir çalışmadır. Amaçlarına en kısa yoldan ve verimli bir biçimde ulaşan eğitimciler çalışmalarını daima gelişmeyi öngörerek dikkatle planlayanlardır.

Plan yapmanın yasal yönü şu şekildedir. İlköğretimde planlama “Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim Kurumları Yönetmeliği” (madde 109) ve “İlkokul Programı” ile zorunlu hale getirilmiştir. “Lise ve Ortaokullar Yönetmeliği” ‘nin 57. maddesinde öğretmenin plan yapması hükme bağlanmıştır. Aynı hükümlere mesleki ve diğer ortaöğretim kurumlarının yönetmeliklerinde de yer verilmiştir. Yine 1981 yılında yayınlanan bir yönerge ile bütün öğretim kurumlarına plan yapma zorunluluğu getirilmiş, planların ne olduğu ve nasıl yapılacakları açıklanmıştır.²

Yine plan genel anlamda, öğretim etkinliklerinin en rasyonel ve düzenli şekilde nasıl yürütüleceğinin önceden ortaya konmasıdır.³ Öğretim terimi olarak plan, belirli eğitim amaçlarına ve program hedeflerine ulaşmak için öğretim etkinliklerinden hangilerinin seçileceğini, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağını, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağını, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceğini önceden tasarlayıp kağıt üzerinde saptamaktır.⁴

Eğitimde belirlenen program hedeflerine ulaşmak esas olduğuna göre ve varılmak istenen nokta da önceden belirlendiğine göre plansız ve programsız çalışmalar da eğitim ve öğretimi amacından uzaklaştırır. Planlı ve programlı yapılan bir eğitim-öğretim, hem verimli çalışmayı hem de hedefe en kısa yoldan ulaşmayı sağlar. Plan yapmak bir zorunluluk olmasının ötesinde herşeyden önce derse giren öğretmene güven duygusu vermektedir. Öğretmen, öğreteceklerini önceden planladığı için neyi, nasıl öğreteceğini bilmekte ve kendinden emin bir şekilde derse girmektedir. Diğer bir açıdan da derste yapacaklarını belli bir sıraya göre yapacağından sınıftaki zamanını en iyi şekilde değerlendirmiş olmaktadır.⁵

¹ Muhsin Hesapcioğlu, *Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim programları ve Öğretim*, İstanbul, 1998, s.95.

² Muhsin Hesapcioğlu, a.g.ö, s.95.

³ Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara, 1999, s.10.

⁴ Özcan Demirel, a.g.ö, s.11.

⁵ Özcan Demirel, a.g.ö, s.11.

Planlama ders notu yazmak değil, daha çok öğretim ve öğrenimin her aşamasında gereken yöntem, etkinlik ve materyallerin önceden saptanması için yapılan sistematik bir çalışmadır.

Nitelikli ve başarılı öğretimi hazırlayan en önemli unsurlardan birisi de özenli plan hazırlamaktır.

Öğretmen plan yaparken

- 1- konuyu ne ölçüde bildiğini,
 - 2- Grubun özelliklerini ne ölçüde tanıdığını
 - 3- Ne ölçüde materyal temin edebildiğini,
- Önceden belirleyebilmektedir.¹

2.6.1. Planlamanın önemi ve yararları

Eğitim ve öğretim işinde de verimli ve başarılı olabilmek için planlamaya önem verilmelidir.² Çünkü çalışmalarını önceden planlayan ve derse hazırlıklı giren öğretmenler, işlerini güvenli ve huzurlu olarak yaparlar. Plansız öğretimin sadece bir meşguliyet olacağı ve bir sonuç beklenemeyeceği unutulmamalıdır. Halbuki, öğretim etkinlikleri bir meşguliyet değildir. Bu etkinliklerin belli amaçları olduğundan, plansız çalışma eğitim ve öğretim etkinliklerini amaçlarından uzaklaştırır. Bu nedenle, öğretim konusu olabilecek etkinlikler dikkatle seçilmeli bu konuların hangi eğitim amaçlarının gerçekleştirileceği tespit edilmeli, bu amaçların gerçekleştirilmesi için yapılması gereken çalışmaları öğretmen önceden dikkatle planlamalı ve gerektiği gibi uygulamalıdır. Bununla birlikte öğretimde ne öğretileceği öğrenciler tarafından açıkça bilinmeli ve çalışmalar onlar birlikte planlanmalıdır.³ Eğitim ve öğretim planlı programlı ve geliştirici bir çalışmadır. Amaçlarına en kısa yoldan ve verimli biçimde ulaşan eğitimciler çalışmalarını daima gelişmeyi öngörerek dikkatle planlayanlardır. Bu nedenle eğitim ve öğretimin verimli olabilmesi için planlamaya gereken önem verilmeli ve öğretmenler sınıflarına mutlaka bu şekilde girmelidir.

Plan, katı, biçimsel olmaktan uzak, az ayrıntılı daha yararlı nitelikte olmalıdır. Planlama çalışmalarında çevre özellikleriyle okul çevre ilişkileri de gözönünde tutularak eğitim-öğretimi en iyi şekilde ve belirli sürede sağlayacak yönde hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. Gerektikçe konu, süre ve uygulamada değişiklik yapılmalıdır.⁴

¹ Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara, 1999, s.10.

² Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.165.

³ Savaş Büyükkaragöz, a.g.e, s.165.

⁴ Savaş Büyükkaragöz, a.g.e, s.165.

Planlamanın yararlarına gelince ;

- Öğretimin planlanması, öğretmenin, eğitim-öğretimde neyi, niçin ve nasıl okutacağını düşünmesini sağlayarak verimi artırır
- Konuların ne zaman ve ne kadar süre içinde işleneceğinin zaman sırasına göre düzenlenmesini, ayrıca, programların süresi içinde tamamlanmasını sağlar.
- Planlı çalışma öğretmen ve öğrencileri dağınıklıktan kurtarır, onlara güven kazandırır.
- Amaçları gerçekleştirecek en uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerin seçilmesini, derslere hazırlıklı girmesini sağlar.¹
- Planlama, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre yetiştirilmesini sağlar.²
- Planlı çalışma, eğitim-öğretimin değerlendirilmesinin sağlam ve güvenilir olmasını sağlar.
- Öğretmen ve öğrencilere düzenli ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır.
- Eğitim faaliyetlerinde düşünceye açıklık kazandırır.³

Öğretmenlerin Planları Öğrencilerle Birlikte Çalışma Alışkanlığı ve Yararları

Öğretim planlarının hazırlanmasının en ideal şekli öğretmenlerin öğrencilerle birlikte plan hazırlamalarıdır. Günümüz ilk ve ortaöğretim kurumlarımızda bu husus gerçekleştirilememektedir. Birlikte planlama bir yanda öğrencilerin demokratik vatandaşlık görevlerini başarmaları için bir laboratuvar görevi görürken, diğer yönden planın başarıya ulaşmasının zorunlu koşullarından birisidir. Bazı eğitimciler birlikte plan yapmanın yararlarını şöyle sıralıyorlar :

- a) Öğrenciler hangi konu üzerinde çalışacaklarını önceden öğrenmiş olurlar.
- b) Seçilen konuya ilişkin nelerin öğrenilmesi gerektiği hakkında öğretmen ve öğrenciler fikir birliğine varırlar.
- c) Öğrenciler, neleri öğrenmek istediklerini söylemek suretiyle kendi sorunlarını da plana alınmasını sağlamış olurlar.
- d) Öğrenciler konu hakkındaki ilgilerinin ve ihtiyaçlarının da dikkate alınmasını gerçekleştirirler.

¹ Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara, 1999, s.12.

² Muhsin Hesapcioğlu, *Öğretim İske ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul, 1998, s.95.

³ Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.165.

- e) Konunun, öğrenciler bakımından da hayati önemi ve değeri belirtilmiş olur.
- f) Konunun işlenmesini istemekle öğrenciler, öğrenme sorumluluğu yüklenmiş olurlar.
- g) Konu üzerindeki çalışmalar, öğrenciler için zevkli bir iş durumuna gelir.¹

2.6.2. İyi bir öğretim planının özellikleri

Öğretim etkinliklerini iyi bir şekilde planlayıp uygulayabilmek için iyi bir öğretim planında bulunması gereken temel özellikler bilinmeli ve öğretim planları bunlara göre hazırlanmalıdır.²

İyi bir öğretim planında bulunması gereken temel özellikler şöyle sıralanabilir :

- Programın amaçlarına ve ilkelerine uygun olmalıdır.
- Öğrencilerin yeteneklerine ve olgunlaşma düzeyine uygun olmalı, onların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermelidir.
- Öğrencilerin neleri, ne zaman ve nasıl öğreneceklerini açıkça göstermelidir.
- Öğretim seviyesine, derse ve dersin amacına uygun olmalıdır.
- Her plan belli bir süreyi kapsamalıdır.
- Plan önemli nedenlerle son anda yapılacak değişikliklere imkan verecek esneklikte olmalıdır.
- Plan başka öğretmenler tarafından da aynı şekilde anlaşılacak ve uygulanabilecek nitelikte olmalıdır.
- Plan öngörülen amaçlara ne ölçüde ulaşıldığını nasıl değerlendirileceğini belirtmelidir.³
- Planlar hazırlanırken uygulanacak öğretim stratejisi ve stratejiye uygun metotlar ve yöntemler uygunluk gösterecek şekilde titizlikle seçilmelidir.

2.6.3. Plan türleri

Bir öğretmenin okul çalışmaları için hazırlayacağı planlar, kapsam ve süre bakımından çeşitlidir. Bunların en önemlileri şunlardır.

¹ Muhsin Hesapcıoğlu, *Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul, 1998, s.95.

² Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.166.

³ Savaş Büyükkaragöz, a.g.e, s.167.

- 1- Yıllık Plan
- 2- Ünite planı
- 3- Günlük plan
 - a- Ders planı
 - b- Gezi-gözlem planı
 - c- Deney planı ¹

1981 yılında yayınlanmış olan "Eğitim-öğretim çalışmalarının planlı yürütülmesine ilişkin yönerge" öğretim kurumlarımızda yukarıdaki planların yapılmasını zorunlu kılmıştır.

Burada şunu söylemekte yarar vardır. Diğer dersler de günlük planın alt başlığı olan gezi-gözlem planı, coğrafya öğretiminin temel araçlarından biridir. ² Bu planlar eğitim bilimciler, gözlem gezisi planı da derler. Coğrafya öğretiminin temel araçlarından biridir. ³ Bu planları eğitim bilimciler, gözlem gezisi planı da derler. Coğrafya ilmi için en uygun adlandırma gezi-gözlem planı şeklinde olmalıdır. ⁴

2.6.3.1. Yıllık plan

"Öğretmenin bir öğretim yılı süresince ders vermekle yükümlü bulunduğu sınıflarda, program uyarınca belli üniteleri ya da, konuları hangi aylarda, yaklaşık olarak ne kadar zamanda işleyeceğini gösteren ve öğretmence hazırlanacak ders yılı başında okul yönetimine verilen çalışma belgelerine yıllık plan denir. Yıllık plan hazırlanırken aşağıdaki hususlar gözönünde bulundurulur. ⁵

- a) Yıllık çalışma planı yaparken öğretmen okulda, o yıl uygulanacak haftalık ders programının kesin biçimini almasını bekler ve hangi sınıflarda, hangi günlerde derslerinin bulunduğunu öğrenir.
- b) Her ay hangi sınıfta kaç saat ders okutacağını hesaplar. Bunun için o öğretim yılına ait iki takvime ihtiyaç vardır. Çünkü bir öğretim yılı iki takvim yılından oluşur. Sözelimi 1991-1992 öğretim yılı için 1991 yılının hem de 1992 yılının takvimleri gerekmektedir. Öğretmen dersin haftalık ders saatleri toplamına göre, aylar itibarıyla bir öğretim yılında toplam kaç saat ders işleneceğini belirler. Bunu yaparken bayram tatillerinin, mahalli kurtuluş gününün ve dinlenme tatilinin hafta

¹ Muhsin Hesapcioğlu, *Öğretim İske ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul, 1998, s.95.

² Hayati Doğanay, *Coğrafyada Metodoloji, Genel Metotlar ve Özel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1993, s.188.

³ Hayati Doğanay, a.g.e, s.188.

⁴ Muhsin Hesapcioğlu, a.g.e, s.97.

⁵ Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metodları*, İstanbul, 1999, s.98.

içindeki ders saatlerine rastlayıp rastlamadığını haftalık ders dağıtım cetvelinden ve takvimlerden kontrol eder.¹ Eğer o ay resmi tatile gelen günlerde yıllık plan yapılan ders varsa o günlere rastlayan ders saatleri, ayın toplam ders saatlerinden çıkarılır. Aylar itibariyle bir öğretim yılında toplam kaç saat ders işleneceğini tespit eder.²

- c) Öğretim programını ve ders kitaplarını inceleyerek bir yıl içinde okutulacak konuları ağırlıklarına ve çevresel özelliklerine göre düzenler, her konuya ayrılacak ders saati sayısını hesaplar, bu ders saatleri sayısını dikkate alarak, konuları ay ve haftalara dağıtır.³
- d) İşlenecek konuların veya ünitelerin hedefleri belirlenir. Öğretmen bu amaçları gözönünde bulundurarak okutacağı konuların hedeflerini belirler. Eğitim programlarımız Milli Eğitimin, okulun ve her bir dersin amaçlarını vermektedir. Bu amaçlar genel nitelikte olmakla birlikte öğretmenlere okutacağı dersin ve konuların hedeflerini belirlemesinde yardımcı olabilir. Öğretmen bu amaçları gözönünde bulundurarak okutacağı konuların hedeflerini kendi sınıf düzeyinde, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve çevreye göre tespit ederek yıllık plandaki yerine yazar.⁴
- e) Her konunun işleniş, yöntem ve tekniklerini sınıfça, gruplar halinde ya da bireysel çalışma biçiminde mi işleyeceğini tespit eder.
- f) Öğretim yılındaki ay, hafta gün ve saatlerin öğrenciler yönünden verimlilik durumunu gözönünde bulundurur.⁵
- g) Dersle ilgili olarak öğrencilere tavsiye edilen ders kitabı ve yardımcı ders kitaplarının, araç ve gereçlerinin listesi hazırlanır. Bunlar, her konu ile ilgilerine ait oldukları ünite ve konuların karşısına gelecek şekilde ilgili sütuna yazılır.
- h) Konuları işlerken varsa yapılacak deney, gezi-gözlem gibi çalışmaların hangi haftalarda yapılacağı belirtilir.
- i) Diğer zümre öğretmenleriyle yapılacak işbirliğinin neler olacağı tespit edilir. Böylece dersle ilgili çalışmaların öğretim yılı boyunca bütün şubelerde uyumlu ve dengeli olarak yürütülmesini sağlayacak önlemler üzerinde durulur ya da kararlar alınabilir.

¹ Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.168.

² Muhsin Hesapcioğlu, *Öğretim İske ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul, 1998, s.99.

³ Savaş Büyükkaragöz, a.g.e. s.168.

⁴ Savaş Büyükkaragöz, a.g.e. s.168.

⁵ Muhsin Hesapcioğlu, a.g.e. s. 98.

- j) Öğretim yılı içinde yapılacak yazılı yoklamaların zamanı belirlenir. Yazılı yoklamaların konu ya da ünite bitiminde yapılmasına özen gösterilmelidir.
- k) Öğretmen geçmiş yıllardaki yıllık planları ve uygulamaları da gözden geçirerek yıllık planı kendi başına veya varsa aynı dersi okutan diğer öğretmenlerle birlikte yapabilir.¹

Öğrencilere işlenecek konularla ilgili ödev verilmesi, öğrenilenlerin pekiştirilmesi, tekrar edilmesi ve uygulanması açılarından önemli görülmektedir.² Ancak bu ödevlerin uzun olmamak şartıyla belirli zaman aralıklarıyla verilmesi, mutlaka bir ya da birkaç örnekle ödevlerin nasıl yapılacağına açıklanması ve son olarak da yapılan ödevlerin sınıfta kontrol edilmesi gereklidir.³ Ödev kontrolü zaman elverirse tek tek yapılmalı ya da doğru cevaplar, yazısı iyi olan bir öğrenci tarafından tahtaya yazılmalı ve her öğrencinin kendi kendine ya da öğrencilerin birbirlerinin ödevlerini kontrol etmesi şeklinde yapılmalıdır.

Ödevler başlangıçta öğrencilerin kendi kendilerine yapabileceği türdeki sorulardan ve alıştırmalardan oluşmalıdır. Basitten zora doğru sıralanmalıdır.⁴

Yıllık plan yapan öğretmen, gerektiğinde sınıfta dersi olan diğer öğretmenlerle görüşerek, gezi, gözlem, inceleme, deney, ödev, değerlendirme gibi çalışmaların belli hafta ya da günlerde toplanıp toplanmadığını araştırmalı ve bu konuda ortak önlemler alınmasını sağlamalıdır. Ayrıca uygulama sırasında notlar almak, bu notlardan bir sonraki öğretim yılının yıllık planı yapılırken yararlanmak da gerekir.⁵

Yıllık plan ana hatlarıyla şu bölümlerden oluşur :

- 1- Amaçlar/ ünitenin-konunun amaçları
- 2- Konular/Ünite-konuları
- 3- Kullanılacak yöntem, teknik, metot ve strateji
- 4- Kaynaklar, araç-gereçler
- 5- Deney, gezi, gözlem
- 6- Ödevler
- 7- Değerlendirme

¹ Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.169.

² Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara, 1999, s.15.

³ Özcan Demirel, *a.g.e*, s.16.

⁴ Özcan Demirel, *a.g.e*, s.16.

⁵ Muhsin Hesapcioğlu, *Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul, 1998, s.99.

Yıllık planların hazırlanmasında esas olan husus, bu planların mevcut eğitim yasalarında belirtilmiş, daha sonra her ders için ayrı ayrı açıklanmış olan eğitim amaçlarına uygun olup olmamalarıdır. Öğretmen yıllık plan yaparken, böyle bir perspektif içinde bulunmalıdır. Aşağıda bir yıllık plan taslağı verilmiştir. ¹

Şekil 1 : Yıllık Plan Örneği

Bölüm I

Öğretim Yılı : .../.../.....

Okulun Adı :

Dersin Adı :

Sınıflar :

YILLIK PLAN

Örnek 1

Bölüm II

Süre	Konular	Amaçlar	Yöntem Teknik ve Strateji	Diğer Zümre Öğretmenleriyle İşbirliği	Ödev ve ve Konusu	Yazılı Değerlendirme (Yok)	Düşünceler

Bölüm III

Ders veya zümre öğretmenlerinin adı, soyadı, imzası

Uygundur .../.../.....

İmza Mühür

Okul Müdürü

Açıklama

- 1- Örnek planın I. Bölümü kurumların özelliklerine göre değiştirilebilir.
- 2- Diğer bölümlerde içerik aynı kalmak koşulu ile biçim değişiklik yapılabilir.
- 3- Yıllık Planın onaylı bir örneği ilgili ders öğretmenine verilir.

2.6.3.2. Ünite planı

Ünite planı öğretmenin gözetimi ve denetimi altında öğrencilere belirli bir süre içinde ve eğitim amaçlarına uygun olarak birtakım bilgi , beceri ve anlayışları

¹ Muhsin Hesapcioğlu, *Öğretim İske ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul, 1998, s.99.

kazandırmayı öngören, belli bir konu ya da sorun çerçevesinde düzenlenmiş, türlü etkinlikleri, öğrenme yaşantılarını ve değerlendirme çalışmalarını kapsayan ayrıntılı ders planıdır.¹

Yine, ünite ingilizce birleştirmek, birleşmek demektir. Kavram unit sözcüğünün Türkçe söyleniş şeklidir. Dolayısıyla da, birleştirmek veya birim şeklinde düşünülmesi, uygun olur.²

Ancak öğretim ünitesi (teaching unite) terimi, biraz daha farklı anlamlar ifade eder. Ayrıntıya girmeden diyebiliriz ki ünite, bir öğretim programının daha küçük birimidir. Bu birim genel olarak benzer konuların birleştirilmesi yani bir araya getirilmesi ile oluşturulmuştur.

Belli bir sınıfta okutulan ilk veya orta öğretim ders kitabı, sırayla önce ünitelere, derslere ve derslerde işlenecek konulara bölünmüştür. Üniteler zaten yıllık planda ad olarak vardır. Bu plandan seçilen ünite, belli zaman sınırları içinde, okutulmak üzere, daha alt birimlere veya alt birliklere ayrılır. Buna ünite planı denir.³

Başka tanımda ise;

Ünite, birbirleriyle içerik ve anlam yakınlığı bulunan konu ve etkinliklerin meydana getirdiği bir bütünlüktür. Ünite çalışmaları Gestalt psikolojisinin öğrenmeyle ilgili olarak ortaya koyduğu, bütünün algılanması parçaların algılanmasından önce gelir görüşüne dayanmaktadır. Bütün ise ilk bakışta algılanabilendir. Gestalt psikolojisine göre, öğrenciler varlıkları, olayları ve kendisine öğretilmek istenenleri, bilim dallarına göre sıralanmış halde kavrayamazlar. Onlar varlıkları ve olayları bir bütün olarak ele alır ve öğrenirler.⁴

Ünite çalışmalarında birbirleriyle ilgili konular öğrenciye bir bütün olarak sunulmakta ve böylece öğretimin öğrencinin sahip olduğu öğrenme özelliğine uygun bir hale gelmesine sağlanmaya çalışılmaktadır. Buna göre fen bilgisi dersindeki “ısı” vücudumuzu tanıyalım”. Sosyal bilgiler dersindeki “Osmanlı Devleti” kimya dersindeki “hidrokarbonlar” fizik dersindeki “elektrik” birer ünite dir.

Ünite çalışmalarındaki çeşitli etkinlikler öğrenciyi gerçek hayatla karşı karşıya getirmektedir. Bu şekilde onun hayatta karşılaşacağı çeşitli durumlarda yararlanabileceği bilgi ve becerileri kazanmasını sağlayacak, uygun bir ortam

¹ Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara, 1999, s.16.

² Hayati Doğanay, *Coğrafyada Metodoloji, Genel Metotlar ve Özel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1993, s.191.

³ Hayati Doğanay, *a.g.e.*, s.191.

⁴ Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.170.

yaratılmaktadır. Sözcüleri fen bilgisi dersindeki "vücudumuzu tanıyalım" ünitesinde; kemik ve kas sağlığı için beslenme, duruş, oturuş ve ağır yük taşıma biçimleriyle sporun önemi olumlu ve olumsuz örneklerle işlenir. Yine hareket sisteminde meydana gelen sakatlıklarda mutlaka bir uzman hekime görünmek gerektiği, bu konuda geleneksel yolların denenmesinin kalıcı sakatlıklara yol açabileceği anlatılır. ¹

İlkokul programındaki dersler ünite sistemi ele alınarak düzenlenmişlerdir. Bu nedenle bu öğretim kurumlarımızda ünite planlamasına yer verilmesi ve ünite planının yapılması gerekmektedir.

Ayrıca ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında konuları ünite esasına göre düzenlenmiş olan, derslerde de ünite planının yapılmasında dersin etkili öğretimi açısından yarar bulunmaktadır.

Ünite planları uygulanabilmeleri bakımından bu planının hazırlanmasında olabildiğince etkinliklere öğrencilerin de katılmasına özen gösterilmelidir. Ancak, öğretmen öğrencilerle birlikte planlama çalışmalarına yönelecek ise bir ön hazırlık yapmalı ve öğrencilerde üniteye karşı ilgi uyandırmalıdır. Üniteye karşı öğrencilerinde yeterli ilgiyi uyandıran öğretmen, ünite planını hazırlamaya başlayabilir. Her plan gibi ünite planı da öğretmenin hazır planları alıp plan defterine aynen yazması demek değildir. ²

Ünite planı öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun olarak okulun imkanlarınca, bireyin şartlarına göre öğrencilerle birlikte hazırlanmalıdır. Bir başka deyişle en iyi plan, her öğretmenin öğrencileriyle birlikte geliştireceği plandır.

Bir okulun aynı sınıfı için yapılan üniteler farklılık gösterebilir. Keza aynı şekilde, bizzat bir okul türü içinde yapılan üniteler de farklılık gösterebilir. İçerik yönünden de üniteler arası farklılıklar olması doğaldır. Alışılmış olanı ise, zaman birimi olarak ders zamanı biriminin esas alınmasıdır. Zaman birimi bir ders saati, ya da bir hafta ve daha uzun olabilir. Ünitelerin yapısında yöntem yönünden farklılıklar olsa da genellikle belli bir yapı ilkesinin var olduğu kabul edilir. Buna ünite stil ilkesi diyoruz. ³

Bu ilkeye göre beş türe ünite ayrılabilir.

- 1- Bilgi kazandırıcı
- 2- İlişkileri ve konuları kavratıcı

¹ Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.171.

² Savaş Büyükkaragöz, *a.g.ö.*, s.172.

³ Muhsin Hesapcioğlu, *Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul, 1998, s.101.

3- Anlam kavratıcı

4- Değer yaşatıcı

5- Maharetler kazandırıcı üniteler. Bir üniteden beklenenler başka bir deyişle bir ünitenin yerine getirmek zorunda olduğunu etkinlikler şöyle sıralanabilir.

- a- Bir ünite, öğrenciler tarafından bir bütün olarak kavranabilmelidir. Bu da, ünite içeriğinin belli bir ana düşünce etrafında organize edilmesiyle mümkün olur.
- b- Bir ünitenin büyüklüğü, en azından bir sınıfın öğrencilerinin yarısına şamil olacak şekilde olmalıdır.
- c- Ünite öğrencilere de bazı işleri bizzat yapmaları olanağını vermelidir.
- d- Ünite, öğrencilerin planlama ve değerlendirmelerine olanak tanımalıdır.
- e- Bir üniteyi işlemek için gereken kaynak ve vasıtalar da düşünülmelidir. ¹

Bir ünite planı hazırlanırken aşağıdaki esaslara dikkat edilmelidir.

- a- Belli bir konu bulunur. Bu konu programda bulunan ve yıllık plana alınmış bir konu olmalıdır.
- b- Süre belirlenmelidir. Bu süre yıllık planda saptanan süre olmakla birlikte, değişik bir süre de olabilir.
- c- Ünitenin nedefleri ve hedeflerle ilgili davranışlar saptanmalıdır. Üniteyle ilgili hedefler, ünitenin işlenmesi ile öğrencilere kazandırılması düşünülen bilgi, beceri ve davranışları içermelidir. Hedefler saptanırken, öğrencilerin istekleri de gözönünde bulundurulmalıdır. Ayrıca hedefler, davranış halinde de ifade edilmeli, bu hedefler ve davranışlar ünitenin süresi içinde gerçekleşecek nitelikte ve öğrencilerin seviyelerine uygun olmalıdır. ²
- d- Ünitenin bölümleri belirlenmelidir. Ünitenin konusu yıllık planda ana hatlarıyla gösterilecek, ayrıntılar ünite işlenmek için öğrencilerle birlikte planlanırken belirlenecektir.
- e- Ünitenin işleniş, yöntem ve teknikleri belirlenmelidir. Ünitelerin problem çözme, proje, metodları vb. gibi yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayıcı ve öğrencileri aktif kılıcı araştırma metotları kullanarak işlenmesi tercih edilmelidir. Yerinde ve uygun zaman içinde takrir, soru-cevap, radyo programlarını dinleme, dramatizasyon, kitaplıkta çalışma, not alma, özetleme, öğretmenin ve

¹ Muhsin Hesapcioğlu, *Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul, 1998, s.101.

² Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.171.

öğrencilerin düşüncelerini ve tecrübelerini, birleştirdikleri tartışma, küme çalışmaları gibi çeşitli metotlara da yer verilmelidir.

- f- Ünitenin işlenişinde başvurulacak kaynak, araç-gereçler saptanmalıdır.¹
- g- Üniteyle ilgili olarak gezi, gözlem, deney gibi etkinliklere yer verilecekse bunlar belirlenmelidir.
- h- Üniteyle ilgili ölçme ve değerlendirme yöntemi belirtilmelidir. Ünite işlendikten sonra hedeflerin ve davranışların ne ölçüde gerçekleştiği, hangi ölçme araçlarıyla ve nasıl değerlendirileceği de belirtilmelidir. Bunun için yazılı ve sözlü yoklamalar ve testler uygulanabilir. Ünitenin işleniş sırasında ara değerlendirme ve ünite sonu olmak üzere iki şekilde yapılmalıdır.²

Ünite planlarıyla beraber her ünitenin sonunda bir izleme testinin hazırlanması oldukça yararlı olmaktadır. Bu amaçla okullarda soru bankası sisteminin geliştirilmesi ve sınav bürosunun kurulması yapılan öğretimin niteliğini kontrol etme açısından son derece önemli bir husustur.³

Ünite planının son bölümünde yer alan "Planın işlenişine ilişkin görüşler" kısmı da ünite işlendikten sonra yazılmalıdır. Buraya ünitenin belirlenen sürede bitip bitmediği, öğrencilere kazandırılmak istenen davranışların kazandırılıp kazandırılmadığı, ünite işlenirken görsel ve işitsel araçların neler olduğu kısaca yazılmalıdır. Buraya yazılan görüşler gelecek yıllarda ayı ünite işlenirken nelere daha çok dikkat edilmesi gerektiği konusunda bazı ipuçları verebilir. Bu nedenle bu bölümün doldurulması ihmal edilmeyip ünite işlendikten sonra yazılmalıdır.⁴

"Ünite ilkesi" Gestalt psikolojisinin öğrenmeye ilişkin ortaya koyduğu "bütünlük" ya da "birlik" ilkesinin bir sonucudur. Bu kavrama göre öğrenmenin etkili olabilmesi için, öğrenmenin, öğrenme faaliyetinde güdülen hedeflerin, öğrenci tarafından açık olarak kavranılmasını sağlayan bir ortam içinde cereyan etmesi ve öğrenme faaliyetinin her aşaması, topyekün öğrenme durumunun ilgili bir parçası olarak dikkate alınması şarttır. Burada öğrenci, karşısında bulunan öğrenme durumunun birbirinden ayrı ve birbiriyle ilgisi bulunmayan parçalarını değil, bir bütün olarak

¹ Muhsin Hesapcioğlu, *Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul, 1998, s.102.

² Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.172.

³ Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara, 1999, s.17.

⁴ Özcan Demirel, a.g.e , s.17.

hepsine tepkide bulunur.¹ Bir ünitenin planı, bölümler ve bölümlere dayalı alt başlıklardan oluşur.² Bir ünite planının bölümleri ana hatları ile şunlardır.

I. Bölüm

Dersin Adı :
Sınıf :
Ünitenin Adı ve Numarası :
Konunun Adı :
Süresi :

II. Bölüm

Amaçlar :
Konunun Bölümleri :
Metot (Yöntem) ve Teknikler :
Kaynaklar, Araç ve Gereçler :

III. Bölüm

Değerlendirme :

IV. Plan Konularının İşlenişine İlişkin Görüşler³

Öğretmenin
Adı Soyadı
İMZA

Burada bir konuya dikkat edilmesi gerekir. Hep metot ve yöntemlerden bahsedilmektedir. Oysa, Jakobsen ve arkadaşları (1985:171) öğretim yöntemlerini beceriler yaklaşımı ile ele almışlar, ve "yöntem" teriminden çok "öğrenme stratejisi" terimini kullanmışlardır. Sunuş yoluyla öğrenme, Buluş yoluyla öğrenme, araştırma ve İnceleme yoluyla öğrenme stratejileri olarak değerlendirmişlerdir.⁴ Ancak Savaş Büyükkaragöz ve Cuma Çivi'nin "Genel Öğretim Metodları" (1999) isimli kitabında bu

¹ Muhsin Hesapcioğlu, *Öğretim İske ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul, 1998, s.102.

² Muhsin Hesapcioğlu a.g.e, s.102.

³ Hayati Doğanay, *Coğrafyada Metodoloji, Genel Metotlar ve Özel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1993, s.191.

⁴ Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara, 1999, s.79.

üç stratejiye ek olarak Tam öğrenme stratejisini de katmışlardır. Fakat günümüzdeki eğitimciler Tam öğrenmenin bir model olduğunu, dördüncü bir strateji olarak “kubaşık öğrenme stratejisi”ni ele almışlardır. Bundan dolayı araştırmamızda 4. strateji olarak “kubaşık öğrenme stratejisi” ne yer verilmiştir.

Ünite planları yapılırken stratejilere de mutlaka yer verilmeli metot ve yöntemler bu stratejilere uygunluk göstermelidir.

Aşağıda ünite planının şekli verilmektedir.



Şekil 2 : Ünite Planı Örneği ¹

ÜNİTE PLANI
(Örnek :2)

....I....I.....

BÖLÜM I

Ünitenin Adı ve Numarası	
Sınıf	
Süre	

BÖLÜM II

Amaçlar	Ünitenin Bölümleri	Uygulanacak Yöntem ve Teknikler	Kaynak Araç ve Gereçler	Gezi, Gözlem, Deney,ödev vb.

BÖLÜM III

Değerlendirme :

BÖLÜM IV

Planın İşlenişine İlişkin Görüşler :

Öğretmenin Adı Soyadı
İMZA

¹ Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara, 1999, s. 16.

2.6.3.3. Günlük Plan

Günlük plan, birgünde yapılması planlanan farklı dersler için öğrenme-öğretme etkinliklerinin tasarlanmasıdır. Genelde bir günde altı ders işlenmektedir. O günkü altı derste yapılacak tüm etkinliklerin bir bütün olarak planlanması çalışmalarını içerir. ¹

Yine bir öğretmenin bir günde yapacağı çalışmaları gösteren plana "günlük plan" denir. Başka bir ifadeyle günlük plan okulun haftalık ders çizelgesine göre öğretmenin birgünde okutacağı derslerde bir ya da birden çok ders saatinde işleyeceği konuları planlamasıdır. Bunun dışında gezi, gözlem, deney ve etkinlikler öğrencilerin de katkılarıyla ayrıca planlanır. Bu tür planlar okul müdürüne onaylatıldıktan sonra uygulanır. ² Planların müdürlere imzalatılması zorunlu değildir.

Başka bir tanımda ise; işlenme sırası geldikçe, ünite planından seçilecek genişletilmiş bir konunun, ayrıntılarını ana başlıklar şeklinde gösteren, bir ders saati için uygulanan bir taslaktır. Günlük olarak hazırlanması gerekir. Bu plan türü de ünite planına benzer ana bölümlere sahiptir. Ancak kuşkusuz ondan farklıdır. En önemli farkı, ünite planının bir ders saatinde işlenmesi gereken en küçük birimi veya bileşeni olmasıdır. ³

Günlük (Ders) planının yapılması şu nedenlerle gereklidir.

- 1- Eğitim-öğretimde konulara ve etkinliklere yönelmeyi sağlar.
- 2- Eğitim-öğretim konularının içeriği ile etkinliklerinin mantıklı olarak sınırlanmasını sağlar.
- 3- Üzerinde önemle durulacak noktaları belirler.
- 4- Zamanın verimli olarak kullanılmasına olanak sağlar.
- 5- Yapılan çalışmaları belgelerir.
- 6- Değerlendirme için temel oluşturur.
- 7- Dersler ve konular arasındaki ilişkileri gösterir.
- 8- Derslerde sürekliliği sağlar.
- 9- En uygun yöntem ve teknikleri belirleme imkanı verir. ⁴

2.6.3.3.1. Günlük (Ders) plan hazırlarken yapılan genel hatalar

Aşağıdaki liste, göreve yeni başlayan birçok deneyimsiz öğretmenin hazırlamış olduğu planların analizinden çıkarılmıştır. Özellikle göreve yeni başlayan

¹ Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara, 1999, s.17.

² Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.173.

³ Hayati Doğanay, *Coğrafyada Metodoloji, Genel Metotlar ve Özel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1993, s.192.

⁴ Muhsin Hesapcioğlu, *Öğretim İske ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul, 1998, s.104.

öğretmenlerin ders planı hazırlarken, aşağıda belirtilen hususlarda hatalar yapmamaya özen göstermeleri gerekir.¹

- a- İhtiyaca en uygun olan araç ve gereçleri temin etmek.
- b- En önemli sorunların tespiti.
- c- En uygun amaçların seçilmesi.
- d- Öğrencilerin kabiliyet ve ilgi düzeylerini dikkate almak.
- e- En iyi ve uygun metotları seçmek.
- f- Dersi daha önceki derslere bağlamak.
- g- Öğrencilerin sahip oldukları bilgileri gözönünde bulundurmak.
- h- Bir çalışma saatinde yapılacak en uygun ödevleri vermek.²
- i- Ödev verilen kitaplıktaki yardımcı kitapları ve araçları gözönüne almak.
- j- İlgilerin önemli yönleri üzerinde durmak.
- k- Amaçların gerçekleşmesine yardım edecek etkinlikleri sırasıyla düzenlemek.
- l- İyi özet çıkarılmasını sağlamak.
- m- Planın, zaman zaman ayrılarak öğrenci ilgilerini takip etmeye imkan verecek biçimde esnek olması.
- n- Projenin ve öğretimin sonuçlarını değerlendirme araçları bulmak.³

2.6.3.3.2. Günlük (Ders) planının işlenişinde “Zaman Problemi”

Günlük (ders) planının hazırlanışında “zaman” probleminin önemine işaret edildi. Göreve yeni başlayan öğretmenler için bu husus oldukça zordur. Dersin işlenişi için gereken zamanın belirlenmesi, dersin dağılmasına ve amaçtan uzaklaşmasına engel olur. Ayrıca öğrencilerin sınıfta nasıl tepkide bulunacağını önceden kestirmek mümkün değildir. Bir sınıfta on dakika alan bir etkinlik, başka bir sınıfta daha uzun ya da daha kısa devam edebilir. Bu nedenle öğretmen zamanı ölçülü kullanılmalıdır. Öğretmenin “zaman planlanmasına” yardımcı olmak üzere aşağıda bazı rehber ilkeler belirtilmiştir.⁴

- a- Başlangıçta etkinliklerinizi ayrıntılı olarak saptayınız. Acemi öğretmen yeter materyale ve hazırlığa sahip olmadığından çoklukla üzüntüye düşer. Tecrübeli öğretmenin üzüntüsü ise yeterli zaman bulamamasıdır.

¹ Muhsin Hesapcioğlu, *Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul, 1998, s.104.

² Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara, 1999, s.18.

³ Muhsin Hesapcioğlu, a.g.ö, s.104-105.

⁴ Muhsin Hesapcioğlu, a.g.ö, s.105.

- b- Dersin başında birkaç dakikayı yoklamaya ve duyurulara, sonunda da beş dakikayı veya daha uzun bir süreyi dersin pekiştirilmesine ayırınız. Dersin bir yerinde de varsa ev ödevlerini veriniz.
- c- Planda yer alan önemli etkinliklerin altını, zamanın azlığı ve unutulmak gibi nedenlerle atlanılmaması için dikkat çekecek biçimde çiziniz.
- d- Öğrencilere öğrenmeleri için gerekli zaman veriniz. Dersi aceleye getirmeyiniz. Önemli noktalar tekrar tekrar belirtilmelidir. Esasları ortaya koyunuz ve onları izleyiniz. Öğrencilerin fikirleri anlamalarını istiyorsanız aceleciliğe son vermelisiniz.
- e- Dersi erken bitirmişseniz paniğe kapılmayınız. O ana kadar neler üzerinde durulduğunu gözden geçiriniz ya da öğrencilerin gözetiminiz altında ev ödevlerine başlamalarına olanak tanıyınız. Genç öğretmenin hiç olmazsa ilk zamanlarda bu tür durumlarda yararlanmak üzere bazı ilave etkinlikler üzerinde hazırlıklı olması ve onları planlaması akıllıca bir hareket olur.¹

2.6.3.3.3. Günlük (Ders) planının hazırlanışında dikkat edilecek hususlar

Günlük (ders) planlarının hazırlanmasında öğretmenlerce dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Bu hususları şöyle özetleyebiliriz.²

- a- Fazla ayrıntıdan sakınılması : Plan ana maddeler içermeli ve dersin uygun bir biçimde gelişmesini sağlamak için gerekli ayrıntıya yer vermelidir.
- b- Çok kısa ya da dağınık bir plandan sakınılması : Plan, önceden temel etkinlikleri ve düşünceleri kapsayacak biçimde hazırlanmalı, sınıfta kullanmadan önce kısaltılmalıdır.
- c- Planların hep aynı biçimde yapılmaması : Plan yapımında, sınıf içinde uygulanacak tekniklerde değişikliklere yer vermelidir.
- d- Kitaba aşırı şekilde bağlı kalınmaması : Ders kitabındaki her bilgi onun doğru olduğunu garanti etmez. Yetenekli bir öğretmen çeşitli ders kitaplarını seçmeli, konuları da kendine göre yeni bir düzene sokmalıdır.
- e- Çok iddialı bir plan yapmaktan kaçınılması : Burada izlenmesi gereken yol şu olmalıdır. "önce bir kural, sonra öteki kural, önce bir ilke, sonra bir ilke, azar azar, yavaş yavaş"³

¹ Muhsin Hesapcıoğlu, *Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul, 1998, s.106.

² Muhsin Hesapcıoğlu, *a.g.e*, s.106.

³ Muhsin Hesapcıoğlu, *a.g.e*, s.106.

Bir günlük planın başlıca bölümleri ve bölümlerin alt başlıkları şunlardır :

I BÖLÜM

Dersin Adı :

Sınıfı :

Ünitenin Adı ve Numarası :

Konunun Adı :

Süresi :

II. BÖLÜM

Amaçlar :

Konunun Bölümleri :

Metot (yöntem) ve Teknikler :

Kaynaklar, Araç ve Gereçler :

Gezi-Gözlem, Deney ve Ödevler :

III. BÖLÜM

Değerlendirme :

IV. BÖLÜM

Planın İşlenişine İlişkin Görüşler : ¹

Aşağıda M.E.B. 'da uygulanan ders planı örneği verilmektedir.

Şekil : 3

BÖLÜM I

Dersin Adı
Sınıfı
Ünitenin Adı Numarası
Konunun Adı
Süre

BÖLÜM II

Amaçlar
Konunun Bölümleri
Yöntem ve Teknikler

¹ Hayati Doğanay , *Coğrafyada Metodoloji Genel Metotlar ve Özel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1993, s.109.

Kaynak Araç ve gereçler

Gezi, Gözlem, Deney, Ödev

BÖLÜM III

Değerlendirme

BÖLÜM IV

Planın İşlenişine İlişkin Görüşler

Öğretmenin Adı Soyadı
İmzası

2.6.4. Öğretim planlarının eleştirisi

Planlar, uygulanırsa bir amaç ifade ederler. Bu nedenle bölge veya ülke şartlarına uygun düşecek amaç ve metotlar gözönüne alınarak hazırlanmalıdırlar. Daha açık bir ifade ile söylersek, öğretim planlarında dikkat edilecek ilk esas, sade ve uygulanabilir nitelikte olmalıdır. ¹

Çünkü yalın fakat uygulanmış bir öğretim planı, teorik detaylara yer vermiş, fakat uygulanmamış bir plandan çok daha yararlıdır.

Bu nedenle öğretim planları yapılırken özellikle şu iki nokta gözden uzak tutulmamalıdır :

I : İhtiyaçlar

II : Eldeki imkanlar

Zaten genel olarak planlamanın çok önemli saydığımız tanımlarından biri de, ihtiyaçlar ve eldeki imkanları dengeleştirmektir şeklinde yapılandır. Bu tanımlı öğretim, planları açısından biraz yorumlayalım. Özellikle öğretim planlarının kaynak, araç ve gereçler, bölümüne hayali düşünceler sıralamaktan kaçınmalıyız. Eldeki imkanlar ve bunlara kendi çabamızla ekleyebileceklerimiz, temel, araç ve gereçler olarak yazılmalıdır. ²

¹ Hayati Doğanay, *Coğrafyada Metodoloji, Genel Metotlar ve Özel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1993, s.192.

² Hayati Doğanay, a.g.e, s.192.

Planlar realist (gerçekci) esaslara dayandırılmalıdır. Öğretim planlarında esas tartışılması gereken konu, orta öğretimde öğretim planının gerekli olup olmadığı sorunudur.

Gerçekten de yıllık plan, ünite ve günlük plan türleri ne kadar rasyonel esaslara dayalı hazırlanırsa hazırlansınlar, öğretimi amaçlarına ulaştıran eleman öğretmendir.

İlköğretimde, bütün planlar çok önemlidir. Çünkü öğretilen bireyler, ele alınan konular ve bilgileri açısından hiçbirşey bilmiyormuş varsayılarak öğretilirler. Gerçek de budur. Ancak bugün ilköğretimdeki branş öğretmenlerinden görüşme yaptıklarımızdan hiçbiri ünite planı yapmamaktadır.

Oysa öğretimde planlı çalışmanın birçok yararı vardır. Bunlar planlamanın yararları kısmında sekiz madde halinde ele almıştık. Öğretim etkinliklerinin öğrencinin öğrenme ihtiyacına ve hızına uygun, onu belli bir düzeyde zorlayacak şekilde düzenlenmesi, ders planı hazırlanmasının asıl amacıdır. Bundan dolayı yıllık ve günlük ders planı hazırlayan öğretmenin temel iki ilkesi; öğretim etkinliklerini ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda kalitatif olarak farklılaştırmak ve öğrenmeyi öğrenciler için anlamlı hale getirmektir.¹

2.7. Öğretimin Uygulanması

Etkili öğretim, öğrenme olayının doğasını ve değişik gelişim aşamalarındaki öğrencilerin nasıl öğrendiklerini anlamayı gerektirir.² Bu nedenle önce öğretim stratejilerini, metot ve yöntemleri, modelleri , öğretimin ilkelerini çok iyi analiz etmek gerekir.

2.7.1. Öğrenmenin oluşumu : Son yıllarda, öğrenmenin oluşumu bilgisayarların çalışmasına benzetilmektedir. Bilgisayarlar birçok bakımdan insan beynine benzemekle birlikte, henüz insan beyninin sahip olduğu yetenekleri gösterebilecek bir bilgisayar üretilmemiştir ve asla da üretilemez görünmektedir.³

Dünya bilgiyle doludur ve biz de her an çevremizden gelen görüntü, ses, tat,

¹ Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.166.

² Yüksel Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara, 1999, s.205.

³ Nuray Senemoğlu, Müfit Gömleksiz, Tülay Üstündağ, *İlköğretimde, Etkili Öğretme ve Öğrenme*, Öğretmen El Kitabı "Öğrenmenin Oluşumu, Öğretme, Model, Strateji ve Teknikleri", Burdur, 1999, s.27.

koku vb. uyarıcı bombardımanına tutulmaktayız. Acaba bu uyarıcı bombardımanı karşısında ne yapmaktayız.

Genellikle uyarıcı bombardımanı karşısında şu işlemler yapılmaktadır.

- Göze, kulağa ve diğer duyu organlarına gelen fiziksel uyarıcılar seçilerek sinirsel iletilere (mesajlara) dönüştürülmekte;
- Daha sonra bu mesajlar, depolanabilme ve hatırlanabilmeleri için sinir sisteminde başka değişimlere uğramakta;
- Bilgiyi hatırlamak için ise; depolanan mesajlar, kasların hareketi kontrol edebilecek bir başka mesaj türüne dönüştürülmektedir.

2.7.2. Stratejilerin analizi

Öğretme, Öğrenme stratejileri : Öğretim, içsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir. Eğitimin gerçekleşebilmesi için, öğretimin belli hedeflere dönük öğrenmeleri oluşturmak üzere planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekir.¹

Öğretim ya da öğretme öğrenciye bilgi aktarma değildir.

Öğretme, öğrencinin öğrenmesine rehberlik etme faaliyetidir. Öğretmen ise, okulda istendik öğrenmelerin oluşmasına rehberlik eden kişidir.

Kuşkusuz içsel bir süreç olan öğrenmenin dışsal etkinliklerle desteklenmesi gerekir. Bu dışsal etkinliklerin düzenleniş biçimi, değişik, öğretme model ve stratejilerinde farklılık göstermektedir.² Ancak hepsinde ortak nokta; öğrenme, öğrencinin öğretme ortamına aktif olarak katılımıyla (örtük/zihinsel ya da açık olarak) gerçekleşmektedir. Bu bölümde önce öğretim stratejileri, analiz edilecektir.

Strateji Nedir?

Öğretim ve metotla ilgili olarak yapılan açıklamalarda sık sık strateji (yaklaşım), metot ve teknik kavramları geçmektedir. Bu kavramlara ve bunlar arasındaki ilişkilere açıklık getirmek gerekmektedir.

¹ Nuray Senemoğlu, Müfit Gömlüksiz, Tülay Üstündağ, *İlköğretimde, Etkili Öğretme ve Öğrenme*, Öğretmen El Kitabı "Öğrenmenin Oluşumu, Öğretme, Model, Strateji ve Teknikleri", Burdur, 1999, s.27.

² Nuray Senemoğlu, *a.g.e.*, s.27.

Clark ve Starr'a göre strateji dersin hedeflerine ulaşılmasını sağlayan oldukça genel bir yaklaşımdır. ¹ Bu anlamda strateji ilgili konunun seçimini, konunun kendi içersinde analizini ve sentezlenmesini ve konunun öğretiminde psikolojik temele göre hangi öğrenme modelinin uygulanacağını belirlenmesini kapsar. Belirli ölçüde strateji sınıf içi öğretim etkinliklerinin belirlenmesinden değerlendirilmesine kadar derslerle ilgili öğretim sürecine yön verir. Bu bakımdan strateji, dersin hedeflerine ulaşılmasını sağlayan ve metodun belirlenmesine yön veren genel bir yaklaşımdır. Sözelimi, bir öğretim yaklaşımı olan "buluş yoluyla öğretim stratejisini" benimsemiş olan bir öğretmen karşısına tartışma, soru cevap, grupla çalışma, laboratuvar, örnek olay vb. öğretim metotları çıkacaktır. Öğretmen de bunlar arasından hedeflere ulaşılmasını sağlayacak en uygun metodu seçip uygulayacaktır. Bu nedenle öğretimin hedeflerine ulaşabilmesine benimsemiş olduğu öğretim stratejisi yön vermekte ve metodun belirlenmesini sağlamaktadır. ²

Diğer bir tarifle, eğitim programlarının başarıya ulaşması temel alınan öğrenme ve öğretme modellerinin seçimine bağlı olmaktadır. Öğretim yöntemleri ve tekniklerine geçmeden önce genel olarak strateji, beceriler yaklaşımı olarak ele alınmıştır. ³

Jacobsen ve arkadaşları öğrenme-öğretme stratejilerini

- 1- Sunuş yoluyla öğretme stratejisi (Expository)
- 2- Buluş yoluyla öğretme stratejisi (Discovery)
- 3- Araştırma yoluyla öğretme stratejisi (Inquiry)

Bu başlıklar temelde üç ana grupta toplanmaktadır. ⁴

Savaş Büyükkaragöz ve Cuma Çivi'nin " Genel öğrenim Metot"ları kitabında ise,

- 1- Sunuş yoluyla öğretim stratejisi
- 2- Buluş yoluyla öğretim stratejisi
- 3- Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi
- 4- Tam öğrenme ve etkili öğretim stratejisi

gibi başlıklar altında toplanmıştır.

Nuray Senemoğlu, Müfit Gömleksiz ve Tülay Üstündağ'ın "Öğrenmenin oluşumu, öğretme, Model, Strateji ve Teknikleri isimli kitabı ise

¹ Nuray Senemoğlu, Müfit Gömleksiz, Tülay Üstündağ, *İlköğretimde, Etkili Öğretim ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı "Öğrenmenin Oluşumu, Öğretim, Model, Strateji ve Teknikleri"*, Burdur, 1999, s.27.

² Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.69.

³ Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretim Sanatı*, Ankara, 1999, s.79.

⁴ Özcan Demirel, a.g.e, s.79.

- 1- Alış yoluyla (sunuş) öğrenme stratejisi
- 2- Buluş yoluyla öğrenme stratejisi
- 3- Araştırmakla öğrenme stratejisi
- 4- İşbirliğine dayalı (kubaşık) öğrenme stratejisi olarak ele almakta ve genel olarak "tam öğrenme" model olarak kabul edilmektedir.

2.7.2.1. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi

"Alış yoluyla öğrenme" ya da "Sunuş yoluyla öğretim" stratejisinde öğretmenin görevi öğrencilerin öğrenebilmesi için, konuyu en uygun biçimde organize ederek yapılandırma, uygun materyalleri seçme, daha sonra da konuyu, genelden özele doğru sistemli ve anlamlı bir şekilde öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaktır. Sunuş yoluyla öğretim, asla bir takrir (düz anlatım) değildir.

Sunuş yoluyla öğretme stratejisinin dört temel özelliği

- öğretmen ve öğrenci arasında çok yoğun bir etkileşim gerektirir. Öğretmen öğrencilerin aktif katılımını sağlamaya çalışır. Başlangıç sunuşlarını öğretmen yapmakla birlikte (1-2 dakika, ya da en fazla 5 dakika) hemen arkasından öğrenciler fikirlerini, örneklerini, tepkilerini açıklar, tartışırlar. Bu durum ders boyunca sürer.
- Sunuş yoluyla öğretme, somut kavramların anlamlı hale getirilmesi için bol örnek vermeyi, resimlerle, şemalarla somutlaştırmayı kısacası tüm duygu organlarına hitap eden uyarıcıların kullanılmasını gerektirir. Diğer bir deyişle, kavramların, ilkelerin somut yollarla ve anlamlı bir biçimde öğrenilmesine yardım eder.
- Daha öncede ifade edildiği gibi, sunuş yoluyla öğretme genelden özele doğru hiyerarşik bir sıra izler. Önce konunun temel çerçevesi verilir. Daha sonra ayrıntı bu temel çerçevenin içine yerleştirilir.
- Öğrencilerin önce ve yeni öğrendikleri arasında yatay ve dikey ilişkiler kurması sağlanarak anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirilir.¹

Burada gerek bilgi gerekse yöntemlerin düzenlenmesi açısından merkezde olan öğretmendir. Anlamlı öğrenmenin düzenlenmesi için şu iki hususun yerine getirilmesi gerekir.

¹ Nuray Senemoğlu, Müfit Gömleksiz, Tülay Üstündağ, *İlköğretimde, Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı "Öğrenmenin Oluşumu, Öğretme, Model, Strateji ve Teknikleri"*, Burdur, 1999, s.37.

- 1- Öğrenilecek bilgiler kendi içinde bir bütünlük ve anlam taşımalıdır.
- 2- Anlamlı öğrenme için öğrencide olumlu yönde bir hazırlığın olması gerekir.¹

Hemen hemen tüm bu modellerde dersin başlangıç aşamasında; öğrenciyi öğrenmeye hazırlamak üzere, öğrencilerin dikkatini öğrenme konusu üstüne çekme, ne öğrenecekleri ve öğrendiklerini nerelerde kullanacakları hakkında bilgi verme ve öğrenmeye güdülemeye dönük etkinlikler yer alır. Böylece öğrencilerin, öğrenme konusu üstünde odaklaşması sağlanır. Ayrıca yeni öğrenilecek davranışlarla ilgili önceki öğrenmeler gözden geçirilerek kullanıma hazır hale getirilir. Yeni ve eski öğrenmeler arasındaki ilişki kurularak anlamlı öğrenme sağlanır.² Bu etkinlikler genellikle dersin başlangıç aşamasında yer alır.

Dersin başlangıç aşamasından sonra, gelişme aşamasında yeni öğrenilecek konuyla ilgili uyarıcı materyaller verilir. Yani öğrenciye hedef davranışların kazandırılmasını sağlayacak açıklamalar, örnekler, dramatizasyonlar, demonstrasyonlar çeşitli araç-gereçlerle yapılır.

Öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıkları, sık ve kısa cevaplı sorular vb yollarla kontrol edilir. Daha sonra öğretmen rehberliğinde, kazandırılmak istenen davranışı öğrencinin yapması sağlanır; öğrenciye öğrenme sonuçları hakkında bilgi (dönüt) verilir. Eksik veya yanlış öğrenmelerini düzeltmesi, tamamlaması için ek öğrenme materyalleri verilir.

Dersin sonuç alma aşamasında ise, öğrencilerin ne derecede öğrendiğini belirleme ve öğrenilenlerin kalıcılığını artırma, yeni durumlarda kullanmalarını sağlama, yani transferi gerçekleştirmek üzere etkinliklere yer verilir.³

Yine konu alanı ve hedeflerin gerçekleşme seviyesi açısından baktığımızda Bloom'un Taxonomisine göre, bilgi düzeyindeki hedeflerin gerçekleşmesinde dolayısıyla kavramların, genellemelerin, olgu ve olayların öğretilmesinde sunuş yoluyla öğretim stratejisi etkili bir şekilde kullanılabilir.⁴

Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin uygulanmasında şu aşamalar izlenir.

- İlgili kavram, olgu, ilke ve genellemelerin öğretmen tarafından açıklanması.

¹ Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.69.

² Nuray Senemoğlu, Müfit Gömleksiz, Tülay Üstündağ, *İlköğretimde, Etkili Öğretim ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı "Öğrenmenin Oluşumu, Öğretim, Model, Strateji ve Teknikleri"*, Burdur, 1999, s.37.

³ Nuray Senemoğlu, a.g.ö, s.38.

⁴ Savaş Büyükkaragöz, a.g.ö, s.70.

- İlgili kavram, ilke, genelleme ve olgularla diğer kavram, ilke ve olguların ilişkilerinin kurulması.
- Olumlu ve olumsuz örneklerle bunların açıklığa kavuşturulması.
- Verilen örneklerin öğrenciler tarafından sınıflandırılmasının sağlanması.
- Öğrencilerin örnek vermelerinin sağlanması.

Sunuş yoluyla öğretim yaklaşımında, düz anlatım, soru-cevap ve takrir (öğretmen konuşmaları) metotları kullanılabilir.¹

Sunuş yoluyla öğretim etkinlikleri yapılırken şu sıra takip edilmelidir.

- 1- Dikkati çekme
- 2- Öğrenciyi hedeften haberdar etme ve benimsetme
- 3- Ön öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama
- 4- Uyarıcılar sunma
- 5- Öğrenme rehberi sağlama
- 6- Performansı ortaya çıkarma
- 7- Dönüt sağlama
- 8- Performansı değerlendirme
- 9- Kalıcılığı sağlama ve transferi güçlendirme

Sunuş yoluyla öğretim stratejisini daha etkili olduğu durumlar;

a- Herhangi bir konu ile ilgili ön öğrenmelerin yeterli olmadığı ve konunun yeni öğrenilmeye başlandığı durumlarda, sunuş yoluyla öğretim, öğrenmeyi daha etkili olarak sağlamaktadır.

b- Bu strateji, fikirleri zihinsel olarak yönlendirmeyi gerektirir. Hatta bu fikirler basit ve somut gerçeklere dayansa bile, öğrencinin zihinsel olarak bu fikirleri anlamlandıracak yaşta olması gerekir.²

Bu nedenle özellikle öğretimin ilk yıllarında, öğretmenler sunuş yoluyla öğretimi kullanırken, fikirleri en somut yollarla, öğrencinin çok sayıda duyu organını harekete geçirecek biçimde sunmaları gerekmektedir.³

2.7.2.2. Buluş yoluyla öğretim stratejisi (İnquiry)

¹ Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.70.

² Nuray Senemoğlu, Müfit Gömleksiz, Tülay Üstündağ, *İlköğretimde, Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı "Öğrenmenin Oluşumu, Öğretme, Model, Strateji ve Teknikleri"*, Burdur, 1999, s.52.

³ Nuray Senemoğlu, *a.g.e.*, s.52.

Buluş yoluyla öğretim, öğrencinin kendi etkinliklerine ve gözlemlerine dayalı olarak yargıya varmasını teşvik edici bir yaklaşımdır.¹

Yine bu strateji, öğrenci etkinliğine dayalı güdüleyici bir öğretme yaklaşımıdır.²

Veya başka bir tanımla; belli bir problem ve konu alanı ile ilgili verileri toplayıp analiz ederek bütüne ulaşmayı sağlayan, öğrenci etkinliğine dayanan güdüleyici bir öğretim stratejisidir.³

Öğretmen, öğrencinin öğretim sürecine etkin katılmasını, buluş yoluyla öğrenme stratejisini kullanarak sağlayabilir. Burada öğretmenin temel görevi, öğrenciyi yönlendirmek ve cevabı ona buldurmaktır.

Buluş yoluyla öğrenmeyi uygulamada önemli bir nokta; öğrencilerde öğrenilecek konuya karşı merak uyandırmaktır. Merak güdüsünü harekete geçirmenin etkili yollarından biri belli bir düzeyde belirsizlik yaratmaktır. Ancak yaratılan belirsizliğin düzeyi çok iyi ayarlanmalıdır. Aşırı belirsizlik öğrencide kargaşaya yol açar. Problemi çözmek için yeterli ipuçlarını bulamayan öğrenci, bir müddet sonra öğrenmeye çaba harcamaktan vazgeçer.⁴

Buluş yoluyla öğrenmede öğretmen örnekleri sunar ve öğrenci konunun yapısını, fikirler arasındaki temel ilişkileri, ilkeleri özellikleri keşfedinceye kadar örneklerle çalışır. Buluş yoluyla öğrenmede özel örnekler kullanılarak genel ilkeler formüle edilmektedir.

Buluş yoluyla öğrenmede iki yaklaşım vardır. Bunlardan biri yapılandırılmamış buluş, diğeri de yapılandırılmış buluştur.

Yapılandırılmamış buluş, planlanmamış bir ortamda kavramları ilkeleri, bir problemin çözümünü bireyin kendi kendisine bulmasıdır. Buradaki buluş spontane olarak gelişir. Yapılandırılmamış buluş etkinliklerinin yönetimi zor olduğu gibi sonuç elde edilmeyebilir. Bu nedenle de yapılandırılmamış buluş okul öncesi eğitimde; ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretimde de yapılandırılmış buluş daha çok tercih edilen bir yoldur.⁵

Bu stratejide öğretim, öğrencilerin merakını uyandıracak bir problemle başlar. İnsan doğasında başedebilme durumu vardır, bu da karşılaşılan problemleri

¹ Nuray Senemoğlu, Müfit Gömleksiz, Tülay Üstündağ, *İlköğretimde, Etkili Öğretim ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı "Öğrenmenin Oluşumu, Öğretim, Model, Strateji ve Teknikleri"*, Burdur, 1999, s.53.

² Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Uygulama Sanatı*, Ankara, 1999, s.80.

³ Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.70.

⁴ Nuray Senemoğlu, *a.g.e*, s.53.

⁵ Nuray Senemoğlu, *a.g.e*, s.54.

çözebilme özelliğidir. Problem, öğrencinin merakını sürekli tutacak ve başarma duygusunu doyuracak derecede olmalıdır. Öğrenci keşfetme heyecanı duyabilmelidir. Aslında buradaki keşfetme yeniden bulmalıdır.¹

Öğrenci problemi çözerken tarihi bir tarihçi gibi, ya da coğrafyayı bir coğrafyacı gibi çalışır, ilkeleri ve genellemeleri kendisi bulur. Böylece ileriki yaşantısında da bu düşünce tarzını kullanabilir.

Öğretmen tarafından yapılacak ilk iş amacın belirtilmesidir. Bu da öğrencinin geçmiş bilgilerinden faydalanılmasını sağlar. Öğrencinin zihinsel gelişim özelliklerine uygun örnekler önceden belirlenmelidir. Böylece öğrenci örnekler üzerinde yorum yapabilir. Öğrenciye sorulacak sorular kolaydan zora doğru dizilmeli ve öğrenci kapasitesine göre sorulmalıdır. Bu motivasyon ve ilgiyi artırır. Öğrenci sonuçta genelleme ve tanımlamaları kendi yapmalıdır.²

Bu tanımlamalar kavramlarla ilgili olabilir.

Buluş yoluyla öğretim stratejisi Bruner'in kavramına göre temellendirilmiştir.³

Bu temeller :

- 1- öğrencilerin, öğrenmeye hazır bulmuşluğunu sağlayacak yaşantıların belirlenmesi,
- 2- Öğretim muhtevasının yapılandırılması,
- 3- Öğrenme yaşantılarının sıralanması,
- 4- Öğrenme sürecinde pekiştireçlerin rolünün ve nasıl dağıtılacağının belirlenmesidir.

Keşfetme yoluyla öğretim bir tümevarım yoludur. Burada öğretmen yönlendirici, öğrenci ise etkin olarak ilgili konu ve hedef düzeylerini gerçekleştirmektedir. Bu yaklaşım özellikle, aşamalı sınıflamada, kavrama, analiz ve sentez düzeyindeki hedef davranışların kazanılmasında, etkili bir şekilde kullanılabilir. Soru-cevap, tartışma, gösterip yaptırma, örnek olay, grupla çalışma, çember tartışma, küçük grup çalışması ve laboratuvar metotları kullanılabilir.⁴

Buluş yoluyla öğretimin adımları

- 1- Öğretmen, örneği sunar,
- 2- Öğrenci, örneği tanımlar,

¹ Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Uygulama Sanatı*, Ankara, 1999, s.80.

² Özcan Demirel, *a.g.e*, s.80.

³ Savaş Büyükkaragöz, Cüma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.70.

⁴ Savaş Büyükkaragöz, *a.g.e*, s.70.

- 3- Öğretmen, ek örnekler sunar,
- 4- Öğrenci, yeni örnekleri tanımlar ve ilk örnekle bağ kurar,
- 5- Öğretmen, ek örnekler verir ve olumsuz örnekler sunar,
- 6- Öğrenci, örnekleri karşılaştırır ve duruma ters düşen örnekleri belirler,
- 7- Öğrenci , ilgili örneklerin özelliklerini ve aralarındaki ilişkileri ortaya koyar,
- 8- Öğrenci tanımlar yapar ve ilişkiyi kurar.

Buluş yoluyla öğrenmeyi uygulama

Buluş yoluyla öğretimde öğretmen, tanımlamaları, genellemeleri öğrencilerin bulmaları için rehberlik eder. Öğretmen sorular sorarak öğrencilerin kendilerine sağlanan verileri analiz etmelerini, kendilerine sağlanan somut bilginin gerisindeki ilkeleri, kavramları, çözümleri bulmalarını sağlar. ¹

2.7.2.3. Araştırma ve inceleme yoluyla öğretim stratejisi

Araştırma ve inceleme yoluyla öğretime stratejisi, öğrencilerin belli bir konu ile ilgili problemi çözmek üzere harekete geçmelerini, araştırma etkinliklerini sürdürmelerini ve sonuca ulaşmalarını sağlar. ²

Bu stratejide izlenen yol problem çözmede izlenen yolun aynısıdır.

Tümüyle öğrencilerin, araştırma ve inceleme yapmalarına ağırlık veren bir öğretim yaklaşımıdır. Öğretmen bu stratejiyi kullanırken yol gösterici, yönlendirici, rehber konumundadır. Böylece öğrenci, araştırma yoluyla bir problemin nasıl çözüleceğini öğrenmiş olur. ³ Bu stratejiye en uygun olan metot problem çözmedir.

Bu yolla öğrenciler sadece o konu alanı ile ilgili bir problemi değil, gelecekte karşılaşacağı problemleri adım adım nasıl çözeceğini öğrenir. ⁴

Araştırma ve inceleme yoluyla işlenen ders dört temel bölümü kapsar.

Birinci bölümde; Problem öğrenciler tarafından belirlenir. Öğretmen bu bölümde öğrencilerin problemi hissetmeleri, problemi tanımlayabilmeleri için sorular sorar, cevaplar, örnek durumlarla yardımcı olur.

İkinci bölümde; hipotezler (denenceler) oluşturulur. Hipotez problem için bulunmuş geçici çözümlerdir. Diğer bir deyişle, denenmek üzere oluşturulmuş geçici çözümlerdir. Diğer bir deyişle, denenmek üzere oluşturulmuş geçici yargılardır. Bu

¹ Nuray Senemoğlu, Müfit Gömleksiz, Tülay Üstündağ, *İlköğretimde, Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı "Öğrenmenin Oluşumu, Öğretme, Model, Strateji ve Teknikleri"*, Burdur, 1999, s.55.

² Nuray Senemoğlu, a.g.ö, s.81.

³ Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara, 1999, s.81.

⁴ Nuray Senemoğlu, a.g.ö, s.60.

yargı sonucunda doğru da olabilir; yanlış da. İkinci bölümde elimizde bir yargıya varmak için yeterince kanıtlarımız yoksa yargı cümlesi yerine, soru cümleleri de oluşturabiliriz. Bu yargı ya da sorularımız bizim problemi çözmek üzere hangi tür veri toplamamız gerektiğini ve nasıl analiz edeceğimizi belirler.

Üçüncü bölümde, denenceleri test etmek, diğer bir deyişle problemi çözmek üzere gerekli verilerin toplanması söz konusudur.

Dördüncü bölümde; toplanan verilerin analizi, analiz sonuçlarının denencelerle karşılaştırılması, yorumlanması ve sonuca ulaşma söz konusudur. ¹ Bu yaklaşımı John Dewey sistemleştirmiştir. Öğrenci bu işlemleri yaparken öğretmen öğrenciyi düşünmeye yöneltir, ona yol gösterir ve rehberlik yapar. ²

Bu strateji, bir öğretmen, özellikle mesleğe yeni başlayan bir öğretmen için pek çok faydalar sağlar. Bu stratejiyi kullanan bir öğretmen, öğrencilere problem çözme becerisi kazandırır. Öğrenciler ise böylece hayatta karşılaşılabilecekleri öteki problemleri de çözmeyi öğrenirler. Öğretmen, araştırmanın zamanını ve biçimini çok dikkatle seçmelidir. Bu yaklaşımın planlanmasında öğretmen, problemin çözümünde kullanılacak araç-gereçleri ve kaynakları hizmete hazır bulundurmalıdır. Bu yaklaşımda öğrencinin gerçekçi yaşantılar geçirmesi, gerçek problemlerin yer aldığı konularla yüzyüze getirilmesi yoluyla sağlanır. Bunun açık bir anlamı, öğrencilere, veri toplama sürecini uygulama fırsatı vermek ve uzun zaman almasına aldırmaksızın, problemi çözme yoluyla öğrenmeyi gerçekleştirmektir. ³

Bu yaklaşım; uygulama, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi en yüksek bilişsel davranışların kazandırılmasında, etkili olmaktadır. Araştırma ve inceleme yoluyla öğretme, problem çözme, örnek olay ve laboratuvar metotlarının etkili bir şekilde uygulanabileceği bir stratejidir. ⁴

Araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisi sınıfla sınırlı değildir. Problem derste tanımlanıp, veriler dışarıda toplanabilir, verilerin yorumlanması sınıfta yapılabilir. ⁵

¹ Nuray Senemoğlu, Müfit Gömleksiz, Tülay Üstündağ, *İlköğretimde, Etkili Öğretim ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı "Öğrenmenin Oluşumu, Öğretim, Model, Strateji ve Teknikleri"*, Burdur, 1999, s.60.

² Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.71.

³ Savaş Büyükkaragöz, a.g.e, s.72.

⁴ Savaş Büyükkaragöz, a.g.e, s.72.

⁵ Nuray Senemoğlu, a.g.e, s.61.

2.7.2.4. Kubaşık öğrenme stratejisi

Araştırmamızın konu olan stratejilerle ilgili ulaşabildiğimiz üç kaynaktan birinde üç strateji vardır.¹ Bir diğesinde dördüncü strateji olarak tam öğrenme stratejisi vardır.² Ancak Prof. Dr. Nuray Senemoğlu, Doç. Dr. Müfit Gömleksiz ve Dr. Tülay Üstündağ'ın hazırlandığı, öğrenmenin oluşumu, öğretme model, strateji ve tekinlikleri kitabında ise dördüncü strateji olarak kubaşık öğrenme stratejisi alınmış, tam öğrenme model olarak belirtilmiştir. Bundan dolayı biz de dördüncü strateji olarak kubaşık öğrenme stratejisini ele alacağız.

Kubaşık öğrenme, (işbirliğine dayalı öğrenme) öğrencilerin, sınıf ortamında, küçük karma kümeler oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir.

Kubaşık öğrenmenin, özellikle ilk ve ortaöğretim düzeylerinde, öğrencilerin akademik başarıları ile diğer duyuşsal, toplumsal, tutum, benlik saygısı, arkadaşlık ilişkileri vb. çıktıları üzerindeki araştırmalarla belirlenen olumlu etkileri, kubaşık öğrenmeye olan ilgiyi son yıllarda oldukça artırmıştır.³

Öğrenciler hangi alanda olurlarsa olsunlar üç biçimde öğrenirler ;

- a- Diğer öğrencilerle yarışma yoluyla
- b- Diğer öğrenciler olmaksızın bireysel öğrenme yoluyla
- c- Kubaşık olarak oluşturulmuş kümeler yoluyla. Bu üç öğrenme biçimi öğretimde üç temel yaklaşımı oluşturmaktadır. Eğitim programlarına bakıldığında bu üçtür yaklaşımın, sistematik olarak değişik boyutlarda kullanıldığı görülmektedir.⁴

Kubaşık öğrenmede, amaç her öğrenci için önemli olarak algılanır. Farklı yetenekleri, gereksinimleri, öğrenme biçimleri olan öğrencilere göre kümeler oluştururuz. Öğrenciler bu kümelerde çalışırlar. Kümeyle dersin amacına ulaşma beklentisi ve çabası ortak özelliklerin başında gelir. Her öğrenciden, diğer öğrencilerle olumlu etkileşimde bulunması beklenir. Araç-gereçten sorumludur ve konusuyla ilgili olarak kümesine katkıda bulunur. Diğer öğrenciler, destek, yardım ve

¹ Özcan Demirel , Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı, Ankara, 1999, s.79.

² Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, Genel Öğretim Metotları, İstanbul, 1999, s.72.

³ Özcan Demirel, a.g.e, s.79.

⁴ Özcan Demirel, a.g.e, s.79.

pekiştirmede temel kaynak olarak kabul edilir. Değerlendirmede, grup üyelerinin grup çalışmalarına katkıları esas alınır. Gruplar başarı düzeylerine göre birbirleriyle karşılaştırılır. Bireysel olarak öğrencilerin birbirleriyle karşılaştırılması yapılmaz. Öğretmenin ortam düzenleyici ve gerektiğinde yardımcı, destekleyici bir rolü bulunmaktadır. Görüldüğü gibi Kubaşık öğrenme, yarışmacı ve bireyselleştirilmiş öğretimden oldukça farklı özellikler taşıyan bir yaklaşımdır. ¹

Kubaşık öğrenme ilkeleri

Kubaşık öğrenmeyi, diğer öğrenme stratejilerinden ayıran bazı temel ilkeleri bulunmaktadır. Birçok araştırma bulgularıyla desteklenen bu ilkeler, aşağıda yer almaktadır.

- 1- **Küme Amaçları** : Kubaşık öğrenmenin etkili olabilmesi için, öğrenciler bir küme amacı doğrultusunda çalışmalıdırlar. Kubaşık kümeler tanınmak, derece almak, ödül kazanmak ya da küme süreçleriyle ilgili diğer kazanımları elde etmek için ortak çaba göstermelidir.
- 2- **Bireysel Sorumluluk** : Küme başarısı, tüm küme üyelerinin bireysel öğrenmesine bağlı olmalıdır. Küme başarısı, küme üyelerinin sınav sonuçlarının toplamına, ya da bir küme üyesinin, kümece hazırlanan bir projede, sorumlu olduğu bölümle ilgili katkılarına dayandırılmalıdır. Bireysel sorumluluk, bireysel olarak bir öğrencinin performansı değerlendirildiği zaman ortaya çıkmakta ve bu performans bireye ya da kümeye geri döndüğü zaman sonuçlanmaktadır. Önemli olan, küme üyelerinin bir görevi tamamlamak için, birbirlerine daha çok yardımcı ve destek olmaları ve birbirlerini yüreklendirmeyi bilmeleridir. ²
- 3- **Olumlu Bağımlılık** : Öğrenciler bir görevi tamamlamak için kendi çabalarıyla diğerlerinin çabalarını birleştirip eş güdüm içinde çalışmalıdırlar. Olumlu bağımlılık öğrencinin, küme üyelerinin başarısının kendisine, kendi başarısının küme üyelerine yarayacağını, kendisi başarılı olamazsa kümesinin başarılı olmayacağını algılamasıdır. Diğer deyişle, kubaşık öğrenmenin özünü “ya birlikte yüzeriz, ya birlikte batarız” anlayışı oluşturmalıdır. Eğer öğrenciler bu

¹ Nuray Senemoğlu, Müfit Gömleksiz, Tülay Üsütündağ, *İlköğretimde, Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı “Öğrenmenin Oluşumu, Öğretme, Model, Strateji ve Teknikleri”*, Burdur, 1999, Burdur, 1999, s.68.

² Nuray Senemoğlu, a.g.e, s.68.

anlayışa sahip olamazlarsa, ders işbirliğine dayalı olarak sürdürülemez. Öğrenme kümeleri oluşturulduğunda, bu kümeler olumlu bağımlılıkla yapılandırılmamışsa, o öğrenme durumu kubaşık değildir, ya yarışmacı ya da bireyselleştirilmiş bir öğrenme durumudur. ¹

Başlıca dört türlü olumlu bağımlılığın olduğu söylenebilir. Bunlar, olumlu amaç bağımlılığı, olumlu kaynak bağımlılığı, olumlu ödül bağımlılığı ile olumlu rol bağımlılığıdır.

4- Yüzyüze destekleyici etkileşim : Olumlu bağımlılık, yüzyüze destekleyici etkileşimle sonuç verir. Destekleyici etkileşim, küme üyelerinin başarı için birbirlerinin çabalarını kolaylaştırmaları , birbirlerini güdülemeleri için küme amaçlarına ulaşmak için birbirlerini başarılı kılmalarıyla mümkün olabilir. Yüzyüze destekleyici etkileşim, küme üyelerinin birbirlerinin verimli olmasını sağlama, birbirlerine yardım etme, gereksinim duyulan bilgileri ya da araç-gereçleri değiş-tokuş etme, görevlendirildikleri konulardaki yeterlikleri ve sorumlulukları geliştirmek için birbirlerine dönüt verme, birbirlerinden karşılıklı yararlanma için güdüleme, kaygı düzeyinin azaltılması gibi değişkenler açısından öğrenciler tarafından biçimlendirilmelidir. ²

5- Toplumsal Beceriler (Kişiler arası ve küçük küme becerileri) : Küme üyeleri birbirlerini tanımalı ve güvenmeli, doğru açık iletişim kurmalı, birbirlerini kabul etmeli ve destek olmalı , yapısal çatışmaları çözmelidirler. Bir kümeye toplumsal becerileri kazanamayan öğrencileri yerleştirmek ve onlara işbirliği içinde çalışmalarını söylemek, işbirliğinin gerçekleşmesini garanti etmez. Kişiler arası ve küçük küme becerileri, büyük ölçüde ancak gereksinim duyulduğu zaman öğrenilebilir. Bu nedenle yüksek nitelikle işbirliğini sağlayacak toplumsal beceriler, öğrencilere öğretilmeli ve öğrenciler bu becerileri kullanmaları için güdülenmelidir. Bu nedenle kubaşık öğrenme çalışmalarına başlamadan önce, toplumsal becerilerin öğretimini de içeren kubaşık öğrenmeye hazırlık çalışmaları büyük önem taşımaktadır. ³

6- Küme işleyişinin değerlendirilmesi : Bu ilke, küme üyelerinin etkili çalışma ilişkilerini oluşturarak amaçlarına daha iyi nasıl ulaşabileceklerini tartıştıkları

¹ Nuray Senemoğlu, Nuray Senemoğlu, Müfit Gömleksiz, Tülay Üsütündağ, *İlköğretimde, Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı "Öğrenmenin Oluşumu, Öğretme, Model, Strateji ve Teknikleri"*, Burdur, 1999, Burdur, 1999, s.68.

² Nuray Senemoğlu, *a.g.e*, s.69.

³ Nuray Senemoğlu, *a.g.e*, s.68.

zaman ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle, küme süreci, küme içinde yapılacak çalışmaların planlanıp yürütülmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında, öğrencilerin kümenin nasıl daha başarılı olabileceğine ilişkin etkili iletişim kurmalarıyla mümkün olabilmektedir. Değerlendirmenin nasıl yapılacağı açıkça belirtilmeli ve tartışmalara tüm küme üyelerinin katılımı sağlanmalıdır.¹

- 7- **Küme büyüklüğü** : Konu alanı ile kullanılan araç-gereç ve kaynaklara göre değişebilir. Dört kişilik öğrenme kümelerinin, işbirliğine dayalı yaşantıların gerçekleştirilmesi açısından ideal bir sayı olduğu belirtilmektedir. Küme büyüklüğünün altı kişiden fazla olmaması önerilmektedir.²
- 8- **Karma küme** : Kümeler başarı, yetenek ve diğer değişkenler (cinsiyet, etnik köken, yaş, tutum, kişilik özellikleri gibi) açısından farklı özelliklere sahip öğrencilerden oluşturulmalıdır.
- 9- **Başarı için eşit fırsat** : Hangi yeterlik düzeyinde olursa olsun, öğrencilerin kendi kümelerine katkıları değerlendirilmelidir. Üst, orta ya da alt başarı düzeyine sahip öğrenciler, en iyi oldukları konularda kendilerini gerçekleştirebilmelidir. Küme yarışması durumunda öğrencilerin kendileriyle aynı düzeyde öğrencilerle karşılaşmasına dikkat edilmelidir.³

Yukarıda sözü edilen ilkeler, birçok araştırma bulgularıyla da desteklenen ve hemen hemen üzerinde düşünce birliğine varılan ilkelere. Şu anda ise konuşulan birçok kubaşık öğrenme tekniğinin, bu ilkeler çerçevesinde oluşturulduğu görülmektedir.

Kubaşık öğrenmeye hazırlık çalışmaları

Kubaşık öğrenme tekniklerini uygulamadan önce, öğrencilerin işbirliğine dayalı yaşantılarının geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğrencilere "birlikte çalışın"

¹ Nuray Senemoğlu, Nuray Senemoğlu, Müfit Gömleksiz, Tülay Üsütündağ, *İlköğretimde, Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı "Öğrenmenin Oluşumu, Öğretme, Model, Strateji ve Teknikleri"*, Burdur, 1999, Burdur, 1999, s.69.

² Nuray Senemoğlu, a.g.e., s.71.

³ Nuray Senemoğlu, a.g.e., s.71.

demekle işbirliği içinde çalışmaları beklenemez. Bu nedenle öğrencilerin küme ve derslikte, işbirliği içinde çalışmalarını sağlayacak toplumsal becerilerin öğretilmesi gerekmektedir. Bu beceriler öğretilmeden yapılacak kubaşık öğrenme çalışmalarının beklenen ölçüde etkili olamayacağı söylenebilir.

Bu çerçevede küme ve sınıf kimliği oluşturmak, iletişim ve düşünme becerilerini kazandırmak amacıyla, beyin fırtınası, ayna-ayna, ters ayna, küme sloganı, küme şapkası, tanışma topu, düşün-tartış-yaz-paylaş, kör el, küme amblemi, küme el işareti, bak-ara,kümeni bul, gibi etkinlikler uygulanabilir.¹

Başlıca kubaşık öğrenme teknikleri

Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere iki tür kubaşık öğrenme kümesi oluşturulabilir. Birkaç günden birkaç haftaya kadar olan kümelere yapılandırılmış, geçici olarak oluşturulan kümelere ise (1 gün veya 1 ders saati), yapılandırılmamış kubaşık öğrenme kümeleri denir.

Aşağıda ana hatlarıyla bazı yapılandırılmış kubaşık öğrenme teknikleri kısaca tanıtılmaktadır.

1- Öğrenci Takımları – Başarı Bölümleri

Bu teknikte, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, cinsiyet ve etnik kökenleri gözönüne alınarak dörder kişilik kurma kümeler oluşturulur. Öğretmen dersi sunar ve sonra öğrenciler, tüm küme arkadaşlarının dersi tam öğrendiğinden emin oluncaya değin, kendi kümelerinde çalışırlar. Sonuçta çalışılan konu üzerinde tüm öğrenciler birbirlerine yardım etmezler.

2- Takım- Oyun- Turnuva (T.O.T)

Bu teknikte, öğretmen sunumu ve küme çalışması ÖTBB’de olduğu gibidir. Öğretmen önce dersi sunar ve öğrenciler konuyu küme arkadaşlarına öğretir. Öğrenciler konu sınavları yerine, diğer kümelerdeki arkadaşlarıyla yarışırırlar. Kendi küme üyeleriyle yarışamazlar. Birbirlerine yardım etmezler.²

3- Küme Destekli Bireyselleştirme (KDB)

¹ Nuray Senemoğlu, Müfit Gömleksiz, Tülay Üsütündağ, *İlköğretimde, Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı "Öğrenmenin Oluşumu, Öğretme, Model, Strateji ve Teknikleri"*, Burdur, 1999, Burdur, 1999, s.71.

² Nuray Senemoğlu, *a.g.ö.*, s.71.

Matematik dersi için geliştirilen bir kubaşık öğrenme tekniğidir.¹

4- Birleştirme

Bu teknikte öğrenciler 5-6 kişilik kümeler oluştururlar. Akademik materyal (ünite) 5-6 bölüme (konuya) ayrılır. Küme üyelerinden konulardan birini seçmesi istenir. Her üye kendi konusunu okur. Kendi kümelerindeki arkadaşlarını kendi konularıyla ilgili olarak bilgilendirirler. Öğrencilerden, diğer arkadaşlarının çalışmasına ilgi göstermeleri ve destek vermeleri beklenir. Sonuçta her öğrenci bireysel olarak tüm konuları içeren ünite sınavına girerler.²

Birleştirme 2

Bu teknikte öğrenciler, ÖTBB ve TOT'da olduğu gibi, 4-5 kişilik karma kümelerde çalışırlar. Her öğrenciye, uzmanlaşacağı bir konu verilir. Aynı konuyu alan öğrenciler, konuların, uzmanlık kümelerinde tartışılır. Tartışma bittikten sonra kümelerine geri dönüp öğrendiklerini arkadaşlarına öğretirler. Daha sonra öğrenciler, bireysel olarak tüm konulardan sınava girerler.³

5- Küme Araştırması

Küme araştırması tekniğinde, öğrenciler ne yapacaklarını planlamada etkin bir rol alırlar. Bu teknikte altı temel aşama vardır.

- 1- Araştırılacak konuyu aydınlatma ve araştırma kümeleri içinde öğrencileri örgütleme.
- 2- Kümeler içinde planlama ve araştırma
- 3- Araştırmayı gerçekleştirme
- 4- Final raporu hazırlama
- 5- Final raporu sunma
- 6- Değerlendirme
- 7- Birlikte Öğrenme

Birlikte öğrenme tekniğinde, 4-5 kişilik karma kümeler, kendilerine verilen ödev üzerinde çalışırlar. Küme üyeleri, küme ödevinin amaçları doğrultusunda ne yapacaklarını ve nasıl çalışacaklarını birlikte kararlaştırırlar. Sonuçta ortak bir çalışmayla oluşturulan ödev ortaya konur. Kümelerden, öğretmenden yardım istemeden önce, küme içinde birbirlerine yardım etmeleri beklenir. Birlikte öğrenme

¹ Nuray Senemoğlu, Müfit Gömleksiz, Tülay Üsütündağ, *İlköğretimde, Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı "Öğrenmenin Oluşumu, Öğretme, Model, Strateji ve Teknikleri"*, Burdur, 1999, Burdur, 1999, s.78.

² Nuray Senemoğlu, *a.g.e*, s.78.

³ Nuray Senemoğlu, *a.g.e*, s.78.

tekniklerinde, öğrenciler, bireysel olarak girdikleri, başarı testlerine bağlı olarak hesaplanan küme ortalamasına dayalı notlar alırlar. Öğrenciler küme içindeki başarılarına ve bireysel başarılarına göre ödüllendirilir. Bu teknikte ne kümeler, ne de bireyler birbirleriyle yarışırılar.¹

Sonuç olarak sınıfın fiziksel düzeni işbirlikçi çalışmayı etkiler. Öğrenciler grup oluşturup birbirleriyle işbirliği yapmaktan, yüzyüze iletişim kurmaktan ve karşılıklı konuşmaktan zevk alırlar. Grup üyelerinin birbirine katkısı ve grup dinamiği grup çalışmalarında önemlidir. Grup üyelerinin kimi sorumlulukları paylaşması önemlidir. Birbirlerine yardımcı olmalarını öğrenmeleri de ancak birlikte çalışmalarıyla mümkün olabilir.²

2.7.3. Öğrenme modelleri

Bu bölümde tam öğrenme ve çoklu zeka kuramı üzerinde durulmuştur. Öğrenme modelleri literatürde çok çeşitlilik oluşturmaktadır. Ancak günümüzde en yaygın olan Tam Öğrenme (Mastery Learning), ve çoklu zeka (Multiple Intelligences) modelleri üzerinde durulmuştur.³

2.7.3.1. Tam öğrenme

Tam öğrenme, başarıyı normal dağılım eğrisinden üçgen dağılıma götüren ya da okuldaki %20 oranındaki beklendik başarıyı, %75 ile %90'a hatta %95'e çıkaran bir öğrenme sürecidir.

Tam öğrenme modelini ortaya koyan ünlü Amerikalı eğitimci Bloom, "işin başından beri olumlu öğrenme koşulları sağlanmış ise, dünyada herhangi belli bir kişinin öğrenebileceği herşeyi hemen hemen herkes öğrenebilir" sayılına dayalı olarak modelini geliştirmiştir. Diğer bir deyişle, tam öğrenme modeli tüm öğrenciler okulda öğretilenleri öğrenebilir varsayımına dayanmaktadır. Bu modelle Bloom, belirleyici etkenler olan öğrencinin özgeçmişi ve öğretim hizmetinin niteliğinin uygun hale getirilmesi durumunda, öğrenciler arasında farklılıkların giderilmesinin ve okuldaki öğrencilerin en azından %95'inin öğretilenlerin çoğunu öğrenerek en

¹ Nuray Senemoğlu, Nuray Senemoğlu, Müfit Gömleksiz, Tülay Üsütündağ, *İlköğretimde, Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı "Öğrenmenin Oluşumu, Öğretme, Model, Strateji ve Teknikleri"*, Burdur, 1999, Burdur, 1999, s.81.

² Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara, 1999, s.137,138.

³ Özcan Demirel, a.g.e., s.131.

başarılı öğrenciler düzeyine gelmelerinin mümkün olacağını, diğer bir deyişle tam öğrenmenin gerçekleşebileceğini öne sürmektedir. ¹ Başka bir deyişle; öğrenciler arasında gözlenen öğrenme düzeyi farklılıklarını en aza indirmeyi; hemen hemen tüm öğrencilerin en üst düzeyde öğrenmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. ² Bu modele göre grupla öğretimde her öğrenciye ihtiyaç duyduğu, ek süre ve öğrenme olanakları sağlandığı takdirde, her öğrencinin en üst düzeyde öğrenmesinin mümkün olduğu savunulmaktadır. Hatta, başlangıçta ağır öğrenen çocukların bile, bu öğretim modeliyle, daha sonra öğrenmeyi öğrendiklerinden dolayı diğer normal öğrenen öğrenciler kadar hızlı öğrenebildikleri görülmektedir.

Yine Bloom, öğrenmeyi etkileyen değiştirebilir özellikleri etkilice kullanarak öğrencilerin yeni davranışları öğrenebileceğini belirtmektedir.³

Öğrenmedeki bireysel farklılıkları en aza indirmeye hatta yok etmeye çalışan “tam öğrenme” modelinin başarısında rol oynayan üç önemli etken vardır. Bunlar ;

- 1- Kazandırılacak hedef davranışların öğrenilebilmesi için gerekli ön koşul öğrenmelerin önceden gerçekleşmiş olması derecesi
- 2- Öğrencinin kendini öğrenmeye verme, öğrenme sürecine katılma derecesi
- 3- Uygulamadaki görünümü ile öğretimin öğrencinin ihtiyaçlarına uygunluk derecesidir.

Tam öğrenme modelinin başarısı bir ölçüde bu faktörlerin yerine getirilmesine bağlıdır. Bu yaklaşımın ana değişkenleri :

- a- Giriş Davranışları (öğrencinin)
- b- Öğretim hizmetinin niteliği
- c- Öğrenme ürünleridir.

a- Giriş davranışları

Öğrencinin nitelikleri olarak ele alınan giriş davranışları

- 1- Bilişsel giriş davranışlarını
- 2- Duyusal giriş özelliklerini kapsar

1- Bilişsel giriş davranışları

¹ Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretim Sanatı*, Ankara, 1999, s.137,138.

² Nuray Senemoğlu, Müfit Gömleksiz, Tülay Üstündağ, *İlköğretimde, Etkili Öğretim ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı “Öğrenmenin Oluşumu, Öğretim, Model, Strateji ve Teknikleri”*, Burdur, 1999, s.28.

³ Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.72.

“Okuduğunu anlama ve dil kullanım gücü” gibi bütün öğrenmelerde gerekli olan genel bilişsel giriş davranışları ve belli bir öğrenme ünitesindeki yeni davranışların öğrenilmesini kolaylaştıran ya da mümkün kılan ön öğrenmeleri kapsamaktadır. Belirlenen yeni hedeflerin gerçekleştirilmesinde, ön koşulların kazanılmış olmasının etkili olduğunu belirtmekte, öğrenme ürünlerinin de yeni öğrenmeleri hazırlayıcı nitelikte olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Glases’in “temel öğretme”, Ned Flanders’in “sosyal etkileşim” ve Carrol’un “okulda öğrenme” modelinde de yeni öğrenmeler için gerekli ön öğrenmelerin giriş davranışları içinde önemli yer tuttuğu görülmektedir. Her yeni öğrenmenin kendinden daha önceki öğrenmelere dayalı ve kendinden sonrakilere hazırlayıcı olması, tam öğrenmenin sağlanabilmesi için öğretme-öğrenme sürecinin başında eksik olan bilişsel giriş davranışlarının tamamlanmasını gerektirmektedir.¹

2- Duyuşsal giriş özellikleri

Bloom’un “tam öğrenme” modelinin ana değişkenlerinden olan giriş davranışlarının bir grubu da “duyuşsal giriş özellikleridir” Duyuşsal giriş özellikleri öğrencinin öğrenme ünitesine karşı ilgisi, tutumu ve akademik benlik kavramını içermektedir. Duyuşsal giriş özellikleri arasında, başarıyı belirlemede öz geçmişine dayalı olarak hedeflere tutarlı öğrenme düzeyine ulaşp ulaşmayacağına ilişkin kendi algılayış tarzıdır. Benzer giriş davranışlarıyla öğretme- öğrenme sürecine giren öğrencilerden başarısız olanların, bilişsel başarı düzeylerinin düştüğü, başarı ile karşılaşan öğrencinin ise akademik benlik kavramlarının daha olumlu hale geldiği bilişsel seviyelerinin de yükseldiği görülmektedir.²

b- Öğretim hizmetinin niteliği

Bloom’un tam öğrenme modelinin ikinci değişkeni “öğretim hizmetinin niteliğidir” Carrol öğretim hizmetinin niteliğini, her öğrenciye en uygun öğrenme birimlerinin seçimi, düzenlenmesi, açıklanması olarak tanımlanmaktadır. Bu durum, okul eğitiminde bireysel öğretimin vazgeçilmez bir yöntem olarak uygulanmasını gerektirmektedir. Öğretim hizmetinin niteliğini büyük ölçüde dört öge belirlemektedir. Bunlar; ipuçları, öğrenci katılımı, pekiştirme ve geri bildirim, (dönüt) ve düzeltmedir.

¹ Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.73-74.

² Savaş Büyükkaragöz, *a.g.e.*, s.74.

İpuçları; Öğrenme sürecinde öğrenciye neyi öğrenebileceğini, bunları öğrenirken ne yapacağını anlatmak için kullanılan faaliyetlerin tümü olarak tanımlanmaktadır. İpuçlarının çeşitli iletişim biçimleri vardır. Bunlar; sözlü anlatım, görsel uyarıcı vb.

Öğrenci katılımı; Katılma öğrencinin istenilen davranışı kazanması için kendisine sağlanan ipuçları ile belli bir düzeyde açık ya da kapalı şekilde etkileşmesi ve bu çabaya, davranışı kazanıncaya kadar devam etmesidir.

Pekiştirme; Öğretim hizmeti niteliğinin alt değişkenlerinden bir diğeri "pekiştirme" dir. Öğrenme kuramcılarının çoğu öğrenmenin pekiştirme, davranışın tekrar edilme sıklığını artırma işidir. Olumlu veya olumsuz olarak pekiştirme yapılabilir.

Geri Bildirim (feed-back) ve düzeltme; Öğrenciye kendi öğrenmesiyle ilgili sonuçları, geldiği düzeyleri bildirme işidir. Bloom'a göre genel olarak "dönüt" işlemleri, öğrenme ünitelerinin sonunda uygulanarak, o ana kadar öğrencilerin neleri öğrenmiş olduklarını ve tam öğrenme seviyesine erişebilmeleri için ve ünite üzerinde tam öğrenme seviyesine ulaşabilmeleri için daha neleri öğrenmeleri gerektiğini ortaya çıkarma amacını gütmektedir. "Düzeltilme" ise ulaşılamayan hedeflerin, gerçekleşmeyen veya olumsuz olarak ortaya çıkan durumların gerek öğretmen ve gerekse öğrencinin kendi etkinliği içerisinde düzeltilmesidir.¹

c- Öğrenme ürünleri

Tam öğrenme modelinin bağımlı değişkeni olan öğrenme ürünleri, öğrenme düzeyini ve çeşidini, öğrenme hızını ve duyuşsal ürünleri kapsamaktadır. Tam öğrenme modeliyle öğrenen öğrencilerin öğrenme hızında artma beklenmektedir. Ayrıca, öğrenci, tam öğrenme yoluyla daha başarılı olacağından öğrenme ünitelerine, derse, okula karşı ilgi, olumlu tutum ve akademik benlik kavramları gelişmektedir.²

Tam öğrenme modeli, ders içi faaliyetler açısından her konu alanı, düzeyinde, öğrenci hazır bulunuşluğunda ve sınıf düzeylerinde etkili bir şekilde kullanılabilir. Gerek hedef davranış, gerekse de ilgili yöntemleri kapsamı açısından bütün yöntem, teknik ve yaklaşımları bir bütün içerisinde tam öğrenme modeliyle kullanabiliriz.

¹ Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.74.

² Savaş Büyükkaragöz, a.g.e, s.75.

Öğrenciler arasındaki düzey farklılıklarının giderilmesi için tamamlayıcı eğitim çalışmalarına yer verilmektedir.

- 1- Bire bir öğretim
- 2- Küçük gruplarla öğretim
- 3- Okulda ek öğretim
- 4- Evde ek öğretim
- 5- Programlı öğretim
- 6- Kaynak ve yardımcı kitaplarla öğretim
- 7- Akademik oyunlarla öğretim
- 8- Tekrar öğretim

Bu seçeneklerden biri ya da bir kaç, tamamlayıcı eğitim çalışmaları için devreye sokulmalıdır. Bu seçeneklerden hiçbiri yeterli öğrenmeleri sağlayamıyor ise tekrar öğretim çalışmalarına yer verilmelidir.¹

Tam öğrenme modeliyle öğretim yaklaşımının başarıyla uygulanması durumunda eğitimde nitelik sorununa büyük ölçüde katkı getirebileceği söylenebilir.²

2.7.3.2. Çoklu zeka kuramı

Howard Gardner'in 1983 yılında "Frames of Mind : The theory of multiple intelligences" (düşünüş biçimi – çoklu zeka kuramı) adlı eserinde ortaya koyduğu "çoklu zeka kuramı " zekanın toplumlar ve eğitim üzerinde yıllardır sürüp giden etkisini, yani sadece dil ve matematik zekasını hesaba katan (klasik zeka testine) zeka tanımlamasını tarihe karıştırmıştır. Gardner, zekanın iki değil, yedi yönü olduğunu savunmuştur.³ Böylece sadece matematikte ve dilde başarılı olanların değil, müzikte, sporda, derste, iletişimde, doğada, resimde kendini gösterenlerin ve kendini iyi tanıyanların da zeki olduğunu ortaya çıkarmıştır.

¹ Özcan Demirel, *Planlanıadan Değerlendirmeye Öğretim Sanatı*, Ankara, 1999, s.133.

² Özcan Demirel, a.g.e, s.136.

³ Özcan Demirel, a.g.e, s.142.

Çoklu zeka kuramında amaç, eğitimde bireylerin neler yapabildiğinden çok neler yapabileceğinin düşünülmesidir. Günümüzde eğitim ve psikoloji alanındaki gelişmelerle, klasik testlerin çocukların değerlendirilmesinde yeterli olamayacağı, onların potansiyel yeteneklerinin de ortaya çıkarılması gerektiği görüşü vardır. Gardner'a göre zeka, problem çözme kapasitesi ya da değerli bir ya da birden çok kültürel yapı ürününe şekil vermektir. Gardner bireylerin aynı düşünüş tarzına sahip olmadıklarını ve eğitimin eğer bu farklılıkları ciddiye aldığı düşünülürse, bütün bireylere en etkili şekilde hizmet edeceğini belirtmiştir. Eğer bireyler farklı zeka bileşenlerini tanıyabilirlerse, karşılaşacakları sorunları çözmede daha şanslı olabilirler.

Çoklu zeka her bilim alanında öğrencilerin öğrenmelerini artıran bir öğretim süreci olarak algılanmaktadır. ¹ Gardner'ın çoklu zeka kuramında yer alan zeka türleri şunlardır :

Sözel/Dilbilimsel Zeka : Dil zekası, sözcükleri hem sözlü hem yazılı olarak etkili biçimde kullanma becerisidir.

Mantıksal/Matematiksel Zeka : Mantıksal düşünme, sayıları etkili kullanma, problemlere bilimsel çözümler üretme ve kavramlar sırasındaki ilişkileri ayırt etme, sınıflama, genelleme yapma, matematiksel bir formülle ifade etme, hesaplama, hipotez test etme, benzetmeler yapma gibi davranışlarını gösterme yeteneğidir.

Görsel/Nizamsal Zeka : Üç boyutlu bir nesnenin şekil ve görüntüsünü hayal edebilme ya da başka bir deyişle, dünyayı doğru algılama ve algılama üzerinde gördüklerini yansıtabilme yeteneğidir. ²

Müzikal/Ritmik Zeka : Duyguların aktarımında, müziği algılama ve sunmada müziği bir araç olarak kullanma yeteneği, yani ritme, melodiye, tona karşı duyarlı olma yeteneğidir.

Bedensel/Duyu Devinimsel Zeka : Düşünce ve duyguların ifade ederken ve de problemleri çözerken bedeni kullanma yeteneğidir.

Sosyal/Bireylerarası Zeka : İnsanlarla ilişki kurma, diğer bireylerin ruh hallerini, duygularını, güdülenmişliklerini ve niyetlerini anlama ve davranışlarını yorumlama yeteneğine sahip olmaktır. ³

¹ Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara, 1999, s.143.

² Özcan Demirel, a.g.e., s.143.

³ Özcan Demirel, a.g.e., s.144.

Özedönük/Bireysel Zeka : Bireyin kendisini, güçlü ve zayıf yönlerini, ruh hallerini, duygularını, güdülenmişliklerini ve niyetlerini anlama ve davranışlarını yorumlama yeteneğine sahip olmasıdır.

Doğa Zekası : Gardner'ın 1995'te ortaya attığı sekizinci zeka türüdür. Bu zekaya sahip olanlar, doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye ilgi duyarlar, flora ve faunayı tanırlar. ¹

Gardner, bireylerin gösterdiği her özelliğin zeka olmayacağını, zeka olabilmesi için :

- 1- Bir dizi sembole sahip olması
- 2- Kültürel yapıda değerli olması
- 3- Aracılığıyla mal ve de hizmet üretebilmesi
- 4- İçinde problem çözülebilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.²

2.7.3.2.1. Çoklu zeka ve bireysel gelişim

Sınıf ortamında herhangi bir öğrenme modelini uygulamadan önce, eğitimciler ve yetişkin öğrenciler olarak önce kendimize bu modeli uygulamalıyız. Çoklu zeka kuramını uygulamada en önemli basamak, kendi çoklu zekamızın değerini ve niteliğini belirlemek ve yaşamımızla beraber onu geliştirmenin yollarını aramaktır. Bunu yapmaya başladığımızda bu yedi zeka bakımından farklı rollerdeki yeterliliğimiz ve de yetersizliğimizi bir eğitici olarak görebilmeliyiz. Bu kolay bir durum değildir.

Hiçbir test doğru olarak bireyin zekalarının doğasını ya da niteliğini belirlemeye yeterli olamaz.

¹ Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretim Sanatı*, Ankara, 1999, s.144.

² Özcan Demirel, a.g.e, s.144.

2.7.3.2.2. Çoklu Zekanın Geliştirilmesi ve Öğretme Süreci İçinde Kullanımı

Sözel/Dilbilimsel Zeka : Çocuklar tartışma ortamına sokulmalı, kararlara katılmalı ve seçimlerde bulunmalıdır. Böyle bir çevrede bulunan çocuk, iyi bir dinleyici, konuşmacı, okuyucu ve yazar olacaktır. Sınıf ortamında uygulanabilecek dil zekasına ilişkin şu etkinlikler yapılabilir.

Hikaye ve dergi okuma,

Yazma,

Konuşma,

Araştırma,

Diyalog yazma,

Sunu yapma,

Dinleme,

Yüksek sesle okuma,

Drama etkinliklerinde bulunma,

Mantıksal/Matematiksel Zeka : Gardner, Piaget'in zihinsel gelişim evrelerinden biri olan devinişsel (psikomotor) evrenin bir alandaki gelişmeyi açıkladığını (ki bu da mantıksal/matematiksel zeka alanıdır) öne sürer. Piaget, mantıksal zeka gelişimini çocukların çevrelerindeki nesneleri manüple etmesiyle başlatarak yapılandırır.¹

Herhangi bir sınıfta aşağıdaki etkin öğrenme işlemleri kullanıldığı takdirde, mantıksal düşünme becerisini güçlendirecektir.

- Öğrencilere çözmesi için açık uçlu problemi sunmak ,
- Kavram modelleri yapılandırmak ,
- Öğrencilerden anladıklarını somut nesneler kullanarak ifade etmelerini istemek,
- Farklı alanlar arasında ilişkileri ve benzerlikleri belirlemek,
- Öğrencilerden görüşlerini ya da söylemlerini kanıtlamalarını istemek ,
- Araştırma ve gözlem için görüş oluşturmak,
- Öğrencileri çalışmalarından anlam çıkarmaları için teşvik etmek,²

¹ Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara, 1999, s.146.

² Özcan Demirel, a.g.e, s.146-147.

Sınıf ortamında uygulanabilecek mantıksal/matematiksel zekaya ilişkin etkinlikler şu şekilde listelenebilir :

Problem çözme
Geometri
Ölçme
Sınıflama
Kestirme
Mantık Oyunları
Veri Toplama
Deney yapma
Bulmacalar
Eleştirel düşünme
Sıralama

Görsel/Uzamsal Zeka : İlköğretim sınıflarında öğrenciler görselliğe ağırlık veren filmler, tv, dialar, slaytlar, posterler, çizelgeler, diyagramlar, bilgisayarlar ve renkli materyallere olumlu tepki verirler. Görsel yeteneği olan kimi öğrenciler, sanatla ilgili problemlere özgün, sıradışı çözümler bulurlar. Çoklu ortamlar öğrenme sisteminin parçası olduğundan öğrenciler, edilgen gözlemci olmaktan kurtulup etkin düşünür olmaya doğru yönlendirilmiş olurlar. ¹

Sınıf ortamında uygulanabilecek görsel/uzamsal zekaya ilişkin etkinlikler şu şekilde listelenebilir.

Kartlar
Grafikler
Fotoğraflar
Görsel benzetim ve bulmacalar
Üç boyutlu deneyler
Boyama kartları
Karikatürleştirme
Hikaye haritası yapma
Desen yapma
Kavram haritası yapma
Renk ve semboller kullanma

¹ Özcan Demirel, Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı, Ankara, 1999, s.147-148.

Müzikal/Ritmik Zeka : Müzik ve duygular arasındaki güçlü ilişki nedeniyle sınıf içinde müziği kullanma, öğrenmeye yol açan olumlu duygusal ortamın yaratılmasına yardım eder. Ayrıca kimi müzik parçalarının dinleme ve konsantrasyon becerilerinin geliştirilmesinde katkısı vardır. ¹

Sınıf ortamında uygulanabilecek müzik zekasına ilişkin etkinlikler şu şekilde listelenebilir :

Şarkı söyleme
Ritm tutma
Mırıldanma
Tempo tutma
Fon Müziği kullanma
Enstrüman çalma

Bedensel/Duyu Devinimsel Zeka : Kimi öğrenciler, nesnelere dokunarak anlayıp bilgi edinirler. Duyu devinimi baskın olan, öğrenciler, tüm vücutlarını kullanırlar. Sonuçta ikisi de yaparak ve farklı duyumları kullanarak öğrenirler. Herkesin bedensel zekası vardır.² Bedensel zekası gelişmiş öğrencilerin fiziksel performansı iyidir ve zeka ile beden dengesi iyidir.

Sınıf ortamında uygulanabilecek bedensel zekaya ilişkin etkinlikler şu şekilde listelenebilir :

Beden eğitimi etkinliklerine katılma
Yaratıcı hareket bulma
Elle yapılan deneyler
Vücut dili kullanma
Drama
Özellikle de yaratıcı drama etkinlikleri

Sosyal/Bireylerarası Zeka : Sosyal zeka ve sınıf etkinliklerini olumlu bir sosyal hava yaratabilmek için örgütleriz. ³

¹ Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara, 1999, s.149.

² Özcan Demirel, *a.g.e*, s.150-151.

³ Özcan Demirel, *a.g.e*, s.151.

Sınıf ortamında uygulanabilecek sosyal zekaya ilişkin etkinlikler şu şekilde listelenebilir.

İşbirliğine dayalı öğrenme

Paylaşma

Grup çalışması

Tartışma

Drama

Kulüp kurma

Beyin fırtınası yapma

Özedönük Zeka : öğrencilerin “kendini” duyma ve anlamasıyla ilgili bilişsel yeteneğini ifade eder. Kim olduğu, hangi duyguları neden hissettiğini düşünmek bu zekayla ilgilidir.

Sınıf ortamında uygulanabilecek özedönük zekaya ilişkin etkinlikler şu şekilde listelenebilir.

Bireysel çalışma

Bireysel hedefler oluşturma

Bireysel projeler

Bireysel sorumluluklar alma

Bireysel okuma etkinlikleri

Kendine güven etkinlikleri

Çoklu zeka kuramının sınıf içi uygulamalarda dikkat edilmesi gereken temel noktalar şu şekilde özetlenebilir :

- Öğretmenler bütün zekalara eşit derecede önem vermelidir.
- Öğretmenler materyal sunumunda tüm zekaları geliştirici ya da tüm zekaları kullanmaya yönelik faaliyetler hazırlanmalıdır.
- Bu durum sadece öğrenmeyi sağlamakla kalmaz, öğretmeni de aynı konuyu değişik ve yaratıcı faaliyetler düzenleyerek öğretmeye de güdüleyebilir. Bu şekilde öğrenilen bir konu daha iyi anlaşılır.
- Herkes zekayla doğar ancak, ne yazık ki öğrenciler sınıfa farklı zekaları gelişmiş halde gelirler. Her çocuk kendi zihinsel güç ve zayıflıklarıyla öğrenme ortamına katılır. ¹

¹ Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara, 1999, s.159.

2.7.4. Öğretme-Öğrenme Yöntemleri ve Analizi

Yöntem kavramı, bugüne kadar farklı şekillerde tanımlanmıştır. Sözelimi, yöntem, hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yoldur. ¹

Eğitimde yöntem kavramı ele alındığında, öğrencilere yeni davranışları kazandırma işleminin nasıl gerçekleşeceği konusu karşımıza çıkmaktadır.

Öğretim etkinliklerinin istenen öğrenmeyi sağlayabilmesi için, değişik yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Öğretmen, öğrencilerin öğrenme şekline ve anlatacağı konunun özelliklerine göre, değişik öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilmelidir. ²

Metotsuz yapılan bir çalışma asıl amacından uzaklaşır ve bir sonuca ulaşamaz. Çünkü metotsuz yapılan çalışma rastlantılara bırakılmış demektir. Bu düşünceler, öğretimde de geçerlidir. Öğretim etkinlikleri de rastlantılara bırakılamaz. Bu gereksiz zaman ve emek demektir. Halbuki eğitimde hedef az zamanda çok ve başarılı iş yapmaktır.

Öğretim yöntemi günümüzde genellikle şu anlamda kullanılmaktadır. "öğrencilerin özellikleri, ders araç ve gereçleri ile tüm öğrenme durumları gözönünde tutularak belirlenen ve izlenen mantıklı yol"

Öğretimde Metot (Yöntem) Seçiminde Etkilenen Durumlar

Her öğretmenin mesleki birikimi, deneyimi ve becerisi ile ilgili olarak metot seçiminde farklı tercih ve yatkınlıkları olabilir. Bu aynı zamanda öğretmenin tekniği ile de ilgilidir. Mesela bazı öğretmenler sınıfta tartışma açarak ders işledikleri zaman, bazıları gruba çalışmaya girdiklerinde daha mutlu ve başarılı olurlar.

Metot tercihinde öğrenci grubunun büyüklüğü, konunun özelliği de çok önemlidir. Önemli olan bir başka nokta ise öğrencide geliştirilmek istenen niteliklerdir. Beceri kazandırılmak istenen bir konuda, yaparak yaşayarak öğrenme metotları önem taşıyabilir. ³

Yukarıdakilerin yanında öğrenci grubunun özelliği, programın niteliği, öğrenci grubunun tutumları, öğretmenin kişiliği, sınıf atmosferi gibi sebepler de sayılabilir.

¹ Özcan Demirel, P' anlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı, Ankara, 1999, s.81.

² Yüksel Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara, 1999, s.153.

³ Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.76-77.

Metot ve Teknik İlişkisi

Öğretim metodu ve öğretim tekniği arasında kesin bir sınır çizilemez. Bu iki kavram arasında iç içe bir ilişki bulunmaktadır. Bu iç içe ilişkide öğretim metodu daha genel ve kapsamlı bir kavram olup, öğretim tekniğini de kapsamaktadır. Öğretim metodu belirli görüş, ilke ve kurallara göre geliştirilmiş olan öğretim yapma yoludur. Teknik ise öğretim metodunu öğretmenin uygulamaya koyma biçimidir. ¹

2.7.4.1. Anlatma (Takrir) Metodu

Anlatma, öğretmenin ya da onun yerinde olan birinin bir konuya ilişkin bilgileri, karşısında pasif bir şekilde oturarak dinleyen öğrencilere iletmesi biçimine uygulanan bir öğretim metodudur.

Öğrencilerin pasif olarak oturmalarına neden olduğu, onlara düşüncelerini aktarma ve soru sorma fırsatı vermediği için sıkıcı ve en etkisiz bir metot olarak kabul edilmektedir. Ancak dersin başında öğrencilerin konuya karşı güdülenmesinde, konuyla ilgili yapılacak çalışmaların açıklanmasında, bu çalışmaların sonucunun özetlemesinde ve öğrenciler tarafından anlaşılması güç olan konuların açıklanmasında bu metodun uygulanması gerekmektedir. Tarih öğretiminde anlatım mutlaka gösteri ve öteki yöntemlerle desteklenmelidir. ²

Faydaları :

Zaman ve masraf bakımından ekonomiktir.

Konuların belli bir sıraya göre sunulmasını sağlar.

Etkili konuşmalar öğrencileri heyecanlandırır, konuya ilgi duyarlar.

Kalabalık gruplara sunuşlarda yararlıdır.

Dinleyerek öğrenmeye yatkın olan işitsel tipler için verimli bir öğrenme yoludur .

Sınırlılıkları :

Uyardığı organ sayısı sadece kulaktır.

Öğrencilerin ilgi ve isteklerini köreltebilir.

Kazanılan bilgiler tam olarak özümrlenmez ve kısa zamanda unutulabilir.

Öğrenciler akıl yürütme ve problem çözme becerileri kazanamazlar.

Görsel tipler ve psikomotor davranışların kazandırılmasına uygun değildir. ³

¹ Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.77-78.

² Savaş Büyükkaragöz, a.g.e, s.79.

³ Fersun Paykoç, *Tarih Öğretimi*, Eskişehir, 1991, s.77.

2.7.4.2. Soru-Cevap Metodu

Soru-cevap metodu, anlatım metodunun sıkıcılığını gidermek ve öğretimi daha etkili bir şekilde gerçekleştirmek isteğine dayalı olarak geliştirilmiştir. Her teknikte birlikte kullanılabilir.

Soru bugün öğretimde başlıca iletişim araçlarından birisidir. Gerek klasik öğretimde, gerekse modern öğretimde sorular, öğrencileri aktif düşünmeye sevk etme ve öğrencilerin çalışmalarını düzenleme bakımından önemli bir yere sahiptirler.¹

Bu metodun özelliği öğretmenin derste esas işi yapmasıdır. Öğrenci öğretmenin istediği ve soruların izin verdiği ölçüde düşünür. Ders öğretmenin katı yönetimi altında bulunur. Bu ders biçimi günümüzde ilk yıllardaki hakimiyetini yitirmiştir.

Faydaları :

- Pekiştirmeyi sağlar.
- Öğrenci soruları öğretmenin öğrenci seviyesini tanımasını sağlar.
- Öğrencileri aktif hale getirir.
- Öğrencileri düşünmeye teşvik eder.

Sınırlılıkları :

- Derste sürekli soru sorulması ve cevap istenmesi öğretimi sıkıcı duruma getirir.
- Anlatım metoduna göre daha fazla süre gerektirir.
- Soruları yanıtlamayanların kendilerine güvenleri azalır.
- Soru öğretmenden geldiği zaman öğrencinin özgürce düşünmesi engellenmektedir.

2.7.4.3. Problem Çözme (Sorun) Metodu

Problem çözme, istenilen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları, türlü olanaklar arasından seçme ve kullanmadır. Problem çözme, bilimsel yöntem, eleştirel düşünme, karar verme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme gibi terimleri içermektedir. Bu yöntem bir problemin çözümünde genelleme ve sentez yapmada kullanılır. Daha çok araştırma yoluyla öğretme yaklaşımında kullanılır.²

Problem çözme bir öğretim metodu olarak kullanılırken aşağıdaki basamaklar izlenir.

¹ Muhsin Hesapcioğlu, *Öğretim İlke ve Yöntemleri : Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul, 1998, s.180.

² Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara, 1999, s.88.

- Problemi hissetme ve problemin ortaya çıkması,
- Problemin tanımlanması ve sınırlandırılması,
- Problemle ilgili bilgilerin toplanması,
- Problemin çözümüyle ilgili hipotezler ileri sürme,
- En uygun hipotezin uygulanması,
- Problemin çözülmesi ve sonuca varılması,

Faydaları :

- Öğrencilerin öğretme-öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılmalarını sağlar.
- Öğrencileri planlı ve düzenli çalışmaya alıştıırır.
- Öğrencilerin bilimsel düşünüş ve görüş kazanmalarını sağlar.
- Öğrenmeye karşı ilgi ve istek uyandırır.
- Öğrencilerden problemleri cesaretle karşılama ve bilimsel yaklaşımla ele almalarını sağlar.
- Öğrenmeyi daha mantıklı ve sağlam temele dayandırır.
- Öğrencilerde cesaretle önerilerde bulunma veya hipotezler ileri sürme yeteneğini geliştirir.

Sınırlılıkları :

- Çok zaman alan bir yöntemdir.
- Bütün disiplinlere uygulanması mümkün değildir.
- Öğrencilere bir takım maddi külfetler yükleyebilir.
- Problem çözümünde gerekli olacak bir takım materyal ve kaynakların öğrenci tarafından sağlanması güç olabilir.¹

2.7.4.4. Grupla Çalışma Metodu

Öğrencileri grupta konu, çok yönlü görüşleri ve uygulamaları kapsayan bir konudur. Önce "grup nedir?" sorusunu cevaplayalım. Tanımını vermek gerekirse grup birbirleriyle ilişkileri ve aralarında ortak değerleri olan, birbirlerine bağlı, iki veya daha fazla kişiden oluşmuş toplumsal bir birimdir.

İnsanlar bir arada yaşadıklarına göre grupla çalışma kaçınılmaz metotlardandır. İster planlı ister plansız olsun sınıftaki öğrenciler kendiliklerinden gruplaşırlar.

- Grupla çalışmanın basamakları

1- Grupların teşkili

¹ Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.84-85.

Grupla yeteri kadar öğrenci bulunmalıdır. Uygulama ve deneyler gösteriyor ki 3-7 kişiden meydana gelen gruplar en iyi çalışma gruplarıdır. En ideali 5 kişilik çalışma gruplarıdır.

2- Konuların paylaşılması

a- Konuların sınıfça paylaşılmasında genellikle üç yol izlenir.

Konunun tamamını sınıftaki bütün gruplar alır, sonunda herhangi bir grup derste diğerlerine aktarır. Aktarma yapacak grup sıra ile ya da kura ile tespit edilir.

Konu kısımlara ayrılır, sınıftaki her grup bu kısımlardan birini alır, hazırlanır, sınıfa aktarır ve çalışmalarını bir rapor haline getirirler.

Gruplar tamamen ayrı konular ele alır. Grubun dışındaki sınıf üyeleri öteki grupların konularını ve bu konulardaki bilgileri, grup konusunu, sınıfa aktarınca öğrenirler.

Grup içi çalışma

Konusu belli olan grup çalışmalarına başlarken konunun nasıl işleneceği planlanmalıdır. Bu planlamada şu esasların dikkate alınması gerekir.

Birleşik olan konular, daha basit ve kolay kısım ve problemlere ayrılmalıdır.

Konu hakkında öğrencilerin bildikleri ve öğrenmek istedikleri tespit edilir.

Çalışırken karşılaşılabilecek zorluklar, önceden gözden geçirilmeli ve çalışma anında çıkan zorluklar dikkate alınmalıdır.

Konu işlenirken kimlerin çalışacağı ve bu çalışmaların ne kadar zaman alacağı tespit edilmelidir.

b- Konunun işlenmesinde hangi kaynak ve araçların kullanılacağı, bunların nereden ve nasıl temin edileceği, bu araçları temin edecek öğrenciler tespit edilir. ¹

3- Aktarma (Konunun sınıfta işlenmesi)

Grubun çalışmaları ve raporun yazımı bittikten sonra raporun sınıfa takdimi ve konunun sınıf tarafından değerlendirilip işlenmesi gerekir. Grubun sözcüsü

¹ Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.87,88.

sözünü tamamlayıncaya kadar sınıfın konuya müdahale etmeden anlatılanları dinlemesi gerekir.

- Grup çeşitleri

Bunlardan türdeş gruplar ve karışık gruplardır.

Türdeş gruplar ilgi ve ihtiyaç grupları ve seviye gruplarıdır.

Karışık gruplar ise fısıltı grupları, iş grupları ve küçük gruptur.

Faydaları :

- Öğrenciler daha serbest konuşabilirler, daha iyi fikirler ortaya koyabilirler.
- Öğretmenlerin, öğrencilerini daha iyi kontrol etmeleri ve anlamaları mümkün olur.
- Öğrencilerin daha iyi beceri kazanmalarına imkan sağlar.
- Öğrencilerin başkalarının fikirlerine daha çok saygı duymaları sağlanır.
- Öğrenciler diğer insanlarla yardımlaşma ve işbirliği yapmayı öğrenir. ¹

2.7.4.5. Tartışma Metotları

Tartışma ; herhangi bir grubun bir başkasının yönetimi altında, belirli bir düzen içinde, hepsini ilgilendiren sorunlar üzerinde ve belli bir amaca dönük karşılıklı görüşmeleridir. Sınıflarda çokça yer verilen bir metottur. Özellikle öğrenci sayısı az sınıflar için en uygun bir tekniktir.

Münazara, panel, zıtpanel, sempozyum, açık oturum, forum, kollegyum ve beyin fırtınası gibi çeşitleri vardır.

2.7.4.6. Laboratuvar Metotları

Laboratuvar metodu, öğrencilerin öğrenme konularını laboratuvar ya da özel dersliklerde bireysel ya da küçük gruplar halinde gözlem, deney, (yaparak ve yaşayarak öğrenme) gibi tekniklerle araştırarak, öğrenmelerinde takip ettikleri yoldur. Bu metotta işin bizzat öğrenci tarafından yapılması şarttır.

Öğretmen de öğrencilerin çalışmalarını yakından takip eder, gerekirse onlara yardımcı olur ve rehberlik eder.

Gözlem, deney ve gösteri (demonstrasyon) gibi çeşitleri vardır.

¹ Savaş Büyükkaraöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metodları*, İstanbul, 1999, s.86.

2.7.4.7. Örnek Olay Metodu

Öğrenci merkezlidir. Gerçek hayatta karşılaşılan problemin sınıf ortamına getirilerek çözülmesi yoluyla öğrenmenin sağlanmasıdır. Bu metot öğrencilere bir beceri ve konu hakkında yeterlilik kazandırmak ve uygulama yaptırmak amacıyla kullanılır.

2.7.4.8. Gösterip Yaptırma Metodu

Genelde bir aracın nasıl çalıştırılacağı, bir işlemin bütün basamaklarıyla nasıl uygulanacağı konularında öğrenciye alıştırmayı yaptırılarak uygulanan bir öğretme yoludur. Uygulama düzeyinde davranış kazandırmaya yönelik bir metottur.¹

2.7.5. Öğretim Teknikleri

Öğretimde teknik bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi, ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü olarak tanımlanabilir. Yöntemi bir tasarım, tekniği de bir uygulamayı olarak da görebiliriz.

Bu teknikleri

A- Grupla öğretim teknikleri

- Gösteri (Demonstration),
- Drama ve rol yapma (Drama and Role Play),
- Benzetim,
- İkili ve Grup çalışmaları,
- Mikro öğretim (Micro Teaching),
- Eğitsel Oyunlar (Educational Games) 'dır.

B- Bireysel öğretim teknikleri

- Bireyselleştirilmiş öğretim (individualized instruction)
- Programlı öğretim (programmed instruction)
- Bilgisayar destekli öğretim (computer-assisted instruction) 'dur.

2.7.6. Öğretim İlkeleri

Her eğitim esasen bir kendi kendini eğitimidir. Aynı şekilde her öğrenme, öğrencinin bizzat kendi kendine öğrenmesidir. Fakat bu kendi kendini eğitmenin ve kendi kendine öğrenmenin subjektif olayı, yani öğrenci içinde cereyan eden olay,

¹ Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretim Sanatı*, Ankara, 1999, s.86-87.

dışarıdan desteklenmeli, geliştirmeli, düzenlenmeli, yönlendirilmeli, kolaylaştırılmalı ve güvenlik altına alınmalıdır. Pratik tecrübeler ve bilimsel düşünceler, öğrencinin kendi kendini eğitiminde ve kendi kendine öğreniminde bazı ilkeler ortaya koydu. Öğretmen bunlara uymakla kalmamalı, bunlar onda bizzat bir didaktik tavır halini almalıdırlar. Bu konuda birçok ders ilkesine rastlıyoruz. Bu ilkeler hem pedagoglar tarafından ortaya konulmuş, hem de resmi müfredat programlarında yer bulmuştur. ¹

Kavram olarak ilke, her türlü şüphenin dışında bulunan (kanunlaşmış) önemli fikirdir. Bu anlamda ilke, kendisinden başka çıkarımlar yapılabilen, ya da yöneltici kaide görevini gören bir ifadedir. İlkeler yapıları itibarıyla kanunlara göre daha geniş ve geneldir.

Öğretimde ilkelerini birbirinden tamamen ayrı ve ilişkisizmiş gibi düşünmek de doğru değildir. Çünkü öğretim çok yönlü bir etkinlik ve tüm öğretim ilkeleri de birbirleriyle içiçedir. Bu nedenle öğretim etkinliklerini bir ilkeyi esas alarak düzenlemek mümkün değildir. Bu durumda ayrı adlar altında ele alınan bu ilkeler, birlikte yani bir bütün olarak düşünülmeli ve uygulanmalıdır. ²

Belli başlı Eğitim-Öğretim İlkeleri

2.7.6.1. Çocuğa Göre öğretim ilkesi : Çağdaş eğitimin öğrenciyi merkez alan özelliğidir. John Dewey tarafından geliştirilmiştir.

2.7.6.2. Hayatilik ilkesi : Öğrencinin okulda kazanacağı bilgi, beceri, alışkanlık ve davranışlar, hayatla ilgileri derecesinde yararlı ve gereklidir.

2.7.6.3. İş (Yaparak-yaşarak öğrenme) İlkesi : Amaçlı, planlı ve sürekli bir yönelişle beden ve zihnin birlikte bir şey öğretmesini temel almaktadır. "İşitirim ve unuturum, görürüm ve hatırlarım, yaparım ve öğrenirim" Çin Atasözü

Tektaş Üniversitesinde Philips tarafından yapılan gözlemlerle araştırma sonuçlarına göre zaman sabit tutulmak üzere insanlar ;

Okuduklarının %10'unu

İşittiklerinin %20'sini

¹ Muhsin Hesapcioğlu, *Öğretim İlke ve Yöntemleri : Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul, 1998, s.147.

² Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.53-54.

Gördüklerinin %30'unu

Hem görüp hem işittiklerinin %70'ini

Söylediklerinin %80'ini

Yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadır.

2.7.6.4. Ekonomiklik ilkesi : Bu ilke, öğretimde her ne yapılacaksa, bunların zaman, emek ve enerji bakımlarında "en az olanı" ile yapılması gerektiğini belirtir.¹

2.7.6.5. Aktüalite (Güncellik) İlkesi : Öğrencilerin yaşadıkları hayatın gerçekleriyle karşı karşıya gelmelerini ve yakın çevre, yurt ve dünya olaylarına karşı ilgi duymalarını sağlamak için, ders konularıyla güncel (aktüel) olay ve sorunlar arasında ilişki kurularak, dersin işlenmesini öngörmektedir.²

2.7.6.6. Bütünlük İlkesi : Gelişen çocuğun, bedene, düşünceye, duyguya ve iradeye ilişkin bütün fonksiyonları birbirlerine bağlıdır ve durmadan birbiri üzerine etki yapmaktadırlar. Eğitim-öğretim etkinlikleri, ruhun ve bedenin sayılan bu fonksiyonlarını bir bütün halinde geliştirmelidir.³

2.7.6.7. Otorite ilkesi : Daha küçük yaşlardan itibaren çocuklar toplumun düzenine alıştırılmalı, onları toplumun ahlak ve görenekleri, sosyal ve insani değerleri içinde yaşatmalı ve bunlara karşı çocukta saygı duygusu geliştirilmelidir.⁴

2.7.6.8. Açıklık (Ayanilik) İlkesi : Öğretilen konuların, açık ve anlaşılır şekilde öğretilmesi anlamına gelir. Ders kitaplarını bilimsel terim ve deyim zenginliğine boğmak ya da öğretmenin böyle hareket etmesi, öğrenmeyi büyük ölçüde güçleştirir.

O halde bilgi, net ve kesin ifadelerle kaleme alınmalı ve yine bu şekilde öğretilmelidir.⁵

2.7.6.9. Somuttan Soyuta ilkesi : Öğretimde önce somut olan eşya olay ve varlıklardan yararlanarak konular kavratılmalı, daha sonra soyut konu ve kavramlara geçilmelidir.

2.7.6.10. Bilinenden Bilinmeyene ilkesi : Çocuk yeni birşeyi önceden öğrendikleriyle, yani bildikleriyle bağlantı kurarak daha iyi öğrenir. Bu nedenle

¹ Muhsin Hesapcıoğlu, *Öğretim İlke ve Yöntemleri : Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul, 1998, s.161.

² Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.59.

³ Muhsin Hesapcıoğlu, a.g.e, s.161.

⁴ Muhsin Hesapcıoğlu, a.g.e, s.161,162.

⁵ Hayati Doğanay, *Coğrafyada Metodoloji, Genel Metotlar ve özel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1993, s.114-115.

öğretimde, önce öğrencilerin ne bildiklerinden başlanmalı, daha sonra bilinmeyenlere geçilmelidir.

2.7.6.11. Yakından Uzağa ilkesi : Bu ilke öğretimde ele alınacak konuların seçilmesinde ve işlenmesinde, bulunulan yerden ve zamandan başlayarak gittikçe genişleyen bir şekilde uzağa, uzak çevrelere geçilmesini öngörmektedir. Çocukların ilgi ve meraklarının da yakından uzağa doğru olduğu konusunda yaygın bir düşünce bulunmaktadır.

Bunların dışında G. Kerschensteiner'e dayanarak özgürlük ve sosyalite ilkeleri de vardır.¹

Müfredat programında Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri ise şöyledir :

Genellik ve Eşitlik, Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları, Yönelme, Eğitim Hakkı, Fırsat ve İmkan Eşitliği, Süreklilik, Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği, Demokrasi Eğitimi, Laiklik, Bilimsellik, Planlılık, Karma Eğitim, Okul ve Ailenin İşbirliği, Her Yerde Eğitim ilkeleri vardır.

STRATEJİ, YÖNTEM, İLKE ve KAVRAMLAR ARASINDAKİ İLİŞKİ

Strateji öğretimde en üstteki, en geniş halkayı oluşturur. Stratejiye uygun yöntem ve buna uygun ilkeler gerekir.

Yani, yöntem ve ilkeler stratejiye uygunluk göstermek zorundadır.

Strateji, öğretimde etkinliğin boyutuyla ilgilidir. Öğrencinin veya öğretmenin ne derece etkin olacağını ve hangi noktalarda ,etkinliğin kime dayalı olduğunu belirler.

Yöntem ise bu etkinliklerin biçimiyle ilgilidir. Stratejiye uygunluk göstermelidir. Örneğin sunuş yoluyla öğretim stratejisinde problem çözme metodu-yöntemi uygulamak anlamlı olmasa gerek. Çünkü sunuş yoluyla öğretim stratejisinde öğretmen etkinliği, ancak problem çözme metodunda öğrenci etkinliği söz konusudur.

İlke ise etkinliğin hareket noktalarıyla, işe nereden başlanacağıyla ilgilidir. Uygulamadaki ilk basamağı oluşturur.

Şöyle ki coğrafya konularında yer şekillerini işlerken, yakından uzağa ilkesini uyguladığımızı kabul edersek : Doğu Karadeniz bölgesinde önce delta ovalarından bahsedemeyiz. Öğrencinin anlaması bakımından dağları ve vadileri tanıtırız.

¹ Muhsin Hesapcıoğlu, *Öğretim İlke ve Yöntemleri : Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul, 1998, s.162.

2.8. ÖĞRETİMDE ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME

Bir dersin öğretiminde öğrencilerin belirlenen programın hedeflerine ulaşım ulaşılmadıkları, ölçme-değerlendirme ile ortaya konulmaktadır. Bu noktada, ölçme ve değerlendirme kavramlarının açıklanmasında yarar görülmektedir.

Ölçme, bir niteliğin gözlenip, gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir.¹

Bir başka tarifle, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayılarla ya da başka sembollerle ifade etmektir.² İki türü ölçme vardır. Bunlar

- 1- Doğrudan ölçme
- 2- Dolaylı ölçme

Ölçülen nitelik ile ölçmede kullanılan aracın niteliği aynı ise, bu tür ölçmelere dolaylı ölçme adı verilir.

Bu durumda geçerli bir varsayımdan hareket ederiz; civanın yüksekliği sıcaklığı ölçer, yayın gerilme miktarı ağırlığı ölçer, başarı testi başarıyı ölçer gibi.

Bir ölçme işleminde elde edilen sonuç, ölçülen özelliğin tam sayısal değeri değildir. Daima en yakın bir birimi ya da tamamlanmış şeklini gösterir.

Ölçek türleri :

- 1- Sınıflama (Gruplama, kategorileme) Ölçekleri

Bazı nitelikler, belli bireyleri ya da objeleri bir gruba, bir sınıfa sokmamız şeklinde ölçmeye sebep olur. Gözlemin en basit biçimi, nesneleri belli bir yönden benzeyip benzemediklerine göre sınıflamaktadır. Bu , nesneler arasındaki farklılık ve benzerliklerin çok kaba bir biçimde tespit edilmesi işlemidir. Belli bir yönden birbirine benzeyenler aynı sınıfa konulur. Bu tür ölçeklerde nesnelere verilen sembollerin tek

¹ Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara, 1999, s.205.

² Hasan Yılmaz, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Konya, 1998, s.4.

fonksiyonu, yalnızca sınıf, tip ya da kategorileri bildirmek olduğundan, bu ölçekten elde edilen sembollerle hiçbir matematiksel işlem yapılamaz.¹

2- Sıralama (Dereceleme) Ölçekleri

Bu tür ölçekler belli bir özelliğe sahip oluş miktarı bakımından nesneleri bir sıraya koymakla elde edilir. Bu ölçekte nesneler, bir özelliğe en az sahip olandan en çok sahip olana ya da en çok sahip olandan en az sahip olana doğru sıralanır ve sonradan her bir sıraya bir sembol (sayı) verilir. Bu ölçekte nesnelere verilen semboller (sayılar) sıra sayıları, nesnelerin, belli bir özelliğe, birbirine göre daha az ya da daha çok sahip olduğunu belirtir; fakat sıraları gösteren sayılar arasındaki farklar, özelliğe sahip oluşun ve nesneler arasındaki farkın miktarını yansıtmaz. Bu tip ölçeklerden elde edilen veriler üzerinde ortanca (medyan) bulunabilir. Yüzdelik hesapları yapılabilir. Sıra farkları korelasyonu da hesaplanabilir.²

3- Eşit Aralıklı Ölçekler

Buraya kadar tanıtılan ölçeklere uyan ölçü araçları ile yapılan ölçmelerde, özelliğin miktarı hakkında bilgi edinmek imkansızdır. Eşit aralıklı ölçekler ile miktar kavramına da girmiş oluyoruz. Eğer birçok nesnenin, belli bir başlangıç noktasına göre ve belli bir özelliğe sahip oluş derecesi bakımından eşit olduğu düşünülürse, sıralandığı ya da sıralar arasındaki farkların eşit olduğu düşünülürse, sıralama ölçeğinden eşit aralıklı ölçeğe geçilmiş olur. Eşit aralıklı ölçek, ya iki noktası belirlenip bu iki nokta arası eşit aralıklara bölünerek; ya da bir noktası belirlenip bu iki noktadan itibaren tanımlanmış bir birimle bölünerek geliştirilir. Termometre, takvim ve standart puanlar, bu anlamda eşit aralıklı ölçek ya da ölçme araçlarıdır. Bu tür ölçeklerde bir başlangıç noktası (sıfır) ve tanımlanmış değişmez bir birim vardır. Başlangıç noktası keyfi olarak tespit edilir. Tanımlanmış ve değişmez bir birim ile başlangıç noktasından itibaren ileri ve geriye doğru bölümlenmiştir. Bu ölçekle elde edilen veriler üzerinde yapılanlara ek olarak , aritmetik ortalama, standart sapma ve Pearson-momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanabilir. Ancak bu tür ölçekler, oranlı karşılaştırmalar için yetersizdir.³

4- Oranlı Ölçekler

¹ Hasan Yılmaz, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Konya, 1998, s.9.

² Durmuş Ali Özçelik, *Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara, 1992, s.24.

³ Hasan Yılmaz, a.g.e, s.10.

Aralıklı ölçek üzerindeki saymaca (ihtiyati) sıfır noktası yerine doğal ya da gerçek sıfır noktası konulabilirse, elde edilen yeni ölçeğe oranlı ölçek denir. Oranlı ölçeklerde gerçek bir sıfır noktası bulunduğu ve ölçek eşit aralıklara bölümlendiği için bu ölçekle elde edilen veriler üzerinde her türlü matematiksel işlem yapılabilir. Metre, kilogram, saat gibi ölçek araçları bu tür ölçek esasına uygun olarak geliştirilmiştir.¹

Eğitimdeki ölçmelerde kullanılmak üzere geliştirilmiş oranlı ölçekler yoktur. Lord Novick, 1968, Wright ve Stone, 1979, Thorndike, 1982, Turgut ve Baykul, 1992'nin davranış özelliklerinin ölçülmesinde kullanılmak üzere çeşitli matematiksel modeller veya ölçekleme yaklaşımlarından yararlanarak, oranlı ölçekler geliştirme çabaları sürmektedir. Ancak, günümüze değin, yaygın kullanıma sunulabilecek nitelikte oranlı ölçekler ortaya konamamıştır.

Eğitimdeki Ölçmelerde Kullanılan Araçlar

- 1- Yazılı yoklamalar,
- 2- Kısa cevaplı sorular,
- 3- Çoktan seçmeli testler,
- 4- Sözlü yoklamalar ,
- 5- Ödevler ve Projelerdir.

Bu araçların hepsi sorulardan oluşur. Soru, öğrencilerin öğretim konusu yapılan davranışlara sahip olup olmadığını gözlemek için öğrenciye verilen uyarıcıdır. Öğrencinin bu uyarıcıya karşı bulunduğu tepki de cevaptır. ²

Öğrencinin, tepkisi (cevabı) beklenen tepkiye uygun ise o davranışa sahip olduğu; tepkisi beklenene uygun değilse veya hiç tepkide bulunmuyorsa o davranışa sahip olmadığı sonucuna varılır.

Soru bir uyarıcı veya etki, cevap da bir tepki olduğuna göre, sorunun, bir uyarıcı da bulunması şartları sağlaması gerekir. Bunların başında, uyarıcının, ilgili davranışı yeterli düzeyde ifade etmesi, başka anlamlara gelmemesi ve öğrencinin anlayacağı biçimde olması gerekir.

Bir ölçme aracı sorulardan oluşur, dolayısıyla soruların özellikleri ölçme araçlarının ve bir ölçme aracından elde edilen puanların (ölçme sorularının)

¹ Hasan Yılmaz, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Konya, 1998, s.11.

² Yaşar Baykul, *İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirme*, Burdur, 1999, s.20.

özelliklerini de tayin eder. Bir ölçme aracının eş anlamlı olarak ölçme sonuçlarında aranan belli özellikler vardır. ¹

Eğitimdeki Ölçmelerde Kullanılan Ölçme Araçlarında Aranan Nitelikler

Bir ölçme aracını iyi yapan hususlar nelerdir? Bir ölçme aracı geliştirirken gözönünde tutulması gereken şartlar ve nitelikler nelerdir? Bunlar bir ölçme aracı geliştirmede, seçme de ve uygulamada cevaplandırılması en başta gereken sorulardır. Bu sorulara genel bir cevap bulmak gerekirse; Ölçülecek özelliği iyi olarak ölçen araç, iyi araçtır. Daha ayrıntılı açıklarsak, iyi bir ölçme aracı veya yöntemi,

- 1- Ölçmeyi amaçladığımız özelliği ölçebilecek, bizim amacımıza hizmet edebilecek bir özellik taşımalıdır (geçerlik).
- 2- Ölçmek istenilen özelliği her zaman aynı şekilde ölçebilmeli, kararlı ve tutarlı olmalıdır (güvenirlik).
- 3- Kolay uygulanır, kolay puanlanır ve zaman ve mali bakımdan ekonomik olmalıdır (kullanışlılık)².

Geçerliliğin önşartı güvenliktir. Bir ölçme aracı hem kapsamı hem yapı, yönünden geçerli olmalıdır. Sorularım %10 çok zor, %20'si zor, %40 vasat, %20'si kolay ve %10 çok kolay hazırlanırsa, geçerliliği yüksek bir sınav yapılabilir.³

Güvenirlik ise ölçeğin, gerçekler dünyasında karşılığı olan tüm etkisi, ne derecede bir değişmezlik ölçülere yansıtmakta olduğunun bir göstergesi olarak tanımlanabilir. Tekrarlanan ölçmelerde hep aynı değerde ölçüler veren bir ölçeğin güvenilirliği tamdır. Böyle mutlak güvenilir ölçekler bulma olanağı yoktur. ⁴

Kullanışlılık ise bir testin kullanılmasındaki kolaylıktır. Uygulama sırasında güçlükle karşılaşılıyorsa, Puanlama kolay ise, baskı yönünden, cevaplama yönünden ve ucuza mal olması da kullanışlılığın ifadesidir. ⁵

2.8.1. Ölçme Araçları

- 1- Yazılı yoklama : Sorunun genellikle yazılı olarak sorulduğunu ve cevabında yazılı olarak istendiği sınav şeklidir.

¹ Yaşar Baykul, *İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirme*, Burdur, 1999, s.20.

² Hasan Yılmaz, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Konya, 1998, s.35.

³ Hasan Yılmaz, *a.g.e*, s.44.

⁴ Durmuş Ali Özçelik, *Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara, 1992, s.40-41.

⁵ Hasan Yılmaz, *a.g.e*, s.45,46.

- 2- Kısa cevaplı sınavlar : Cevabı bir sayı, bir sembol, bir veya birkaç kelime ile verilebilen sorulara kısa cevaplı soru, böyle sınavlara da kısa cevaplı sınavlar denir. Öğrenci sorunun cevabını kendi yazar.¹
- 3- Çoktan seçmeli testler : Bir sorunun cevabının, verilen bir takım cevaplar arasından seçerek cevaplamayı gerektiren sorulara seçmeli testler adı verilir. Cevap iki seçenektan birisi ise bunlara doğru-yanlış testleri ikiden çok seçenek arasından seçmeyi gerektiriyorsa bunlara da çoktan seçmeli test denilir.² Bu testin sorularına madde veya test maddesi denir. Madde sadece ilgili davranışı yoklamalıdır. Sorular olabildiği kadar açık-seçik ifade edilmiş olmalıdır. Gereksiz açıklama ve ifadelerden kaçınılmalıdır. Seçeneklere ipucu veren ifadeler olmamalıdır. Çeldiriciler anlam ve dilbilgisi bakımından soruyla uyumlu olmalıdır.
- 4- Sözlü yoklama : Soruların genellikle sözlü sorulduğu ve cevapların da sözlü verildiği sınav çeşidine sözlü yoklama denir.³
- 5- Ödev ve Projeler : Öğrencinin ders içi ve ders dışı etkinlikleridir.

Değerlendirme : Ölçme sonuçlarının aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına ve oradan da bir karara ulaşma sürecidir. Değerlendirme ölçmeyi de içine alır. Bu yüzden ölçmeden daha kapsamlıdır. Bu süreçte ölçme önce gelir. Bu değişmez bir kuraldır. Ölçme olmadan değerlendirme yapılması önyargıdan öteye geçemez.

Değerlendirmenin temel amacı sistemin onarılmasının sağlanmasıdır. Bu sistemin öğelerinde meydana gelen olumsuzlukların giderilmesiyle gerçekleştirilebilir.

Değerlendirmenin amaçları

- 1- Öğretim programının değerlendirilmesi,
- 2- Öğretim etkinliğinin değerlendirilmesi,
- 3- Öğrenme eksikliklerinin saptanması,
- 4- Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin anlaşılması,
- 5- Öğrenci başarısının değerlendirilmesi olmak üzere 5 ayrı grupta toplanabilir.⁴

Araştırmamızda öğrenci başarısının saptanması amacıyla değerlendirme yapacağız. Bu değerlendirme türü öğrenciye not verme amacıyla yapılır.

¹ Yaşar Baykul, *İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirme*, Burdur, 1999, s.35.

² Yaşar Baykul, a.g.e, s.38.

³ Hasan Yılmaz, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Konya, 1998, s.88.

⁴ Hasan Yılmaz, a.g.e, s. 159-160.

Ölçme objektif olmalıdır. Değerlendirme ise subjektiftir. Değerlendirme sürecinde ölçüt seçimi önemli bir aşamadır. Değerlendirme sonuçlarının kullanılacağı amacın ne olduğu ölçütün cinsini tayin eder.

İsabetli seçilen bir ölçüt değerlendirme işlemini ve buna dayalı olarak karar vermeyi kolaylaştırır.

Bu amaçla aşağıda belli başlı değerlendirme ölçütleri verilmiştir.

- 1- Programın hedefleri : Öğretim hedeflerine ilişkin davranışları temsil ettiği varsayımına dayanır. Bu durumda ölçüt programdır, yani öğretim hedefleridir. Böyle bir değerlendirme mutlak değerlendirmedir. Bugün okullarımızda öğretmenler arasında yaygın olarak kullanılan değerlendirme bu olduğundan , ölçme şartlarının elverişli olduğu, ölçmede esas olan programın hatasız olduğu varsayılmış olur. ¹
- 2- Grup başarısı : Burada bir öğrencinin başarı düzeyi, birlikte eğitim gördüğü ve aynı sınava katılan diğer öğrencilerin başarı düzeylerinden etkilenir. Bu ölçütte de bir anlamda programın hedefleri ihmal edilmiş, dikkate alınmamış olur. Bu tür ölçütlere bağıl ölçüt, bağıl ölçütle yapılan değerlendirmeye bağıl değerlendirme denir. ²
- 3- Öğrencinin önceki başarı durumu : Özellikle bireysel farklılıkların dikkate alınması gereken durumlarda , öğrencinin başarısı, daha önce gösterdiği başarı ile veya programa katıldığı zamanki düzeyi ile kıyaslanarak değerlendirilebilir. Öğrencinin hem psikolojik güçlerindeki bireysel farklılıklar, hem de çevre şartlarındaki farklılıklar, çoğu zaman bizleri, öğrencileri önceki başarı durumlarına göre değerlendirmeye mecbur eder. ³
- 4- Öğrenci yeteneği : Modern eğitim öğrenciyi kendi potansiyellerinin ve gizli güçlerinin izin verdiği noktaya kadar geliştirmeyi amaçlar. Her öğrencinin zihinsel, duygusal, sosyal, bedensel ve özel yetenek alanlarının ve düzeylerinin değişik olduğu gerçeği gözönüne alınarak, bunların yetiştirilmesinde, kazandıklarının ölçülmesinde de bu bireysel özelliklerinin gözönüne alınması öngörülür. Böylece bir öğrenci onun neyi ne kadar yapabileceği, nereye kadar gelişebileceği kriter olarak alınır ve değerlendirmesi buna göre yapılır. Bu da her öğrencinin bütün yönleriyle ve

¹ Hasan Yılmaz, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Konya, 1998, s.160-161.

² Hasan Yılmaz, a.g.e., s. 161.

³ Hasan Yılmaz, a.g.e., s. 161.

sürekli olarak tanınmasını gerektirir. Bu ise iyi işlenen bir rehberlik hizmeti ile sağlanabilir. Ülkemiz eğitim sisteminin yapısı şimdilik bu tür bir değerlendirme ölçütünün kullanılmasına müsait değildir.

2.8.2. Not Vermede Çeşitli Yöntemler

Burada testlerden elde edilen puanları nota dönüştürmek için bazı yöntemleri tanıyalım.

- a- Mutlak başarı oranını dikkate alınarak yapılan değerlendirme.
- b- Puan kapmaları ve frekans zayıflamalarını dikkate alarak yapılan değerlendirme.
- c- Dizi genişliğini verilecek not adedine bölerek yapılan değerlendirme.
- d- Normal dağılım eğrisi kullanılarak yapılan değerlendirme.
- e- Grup puanlarının aritmetik ortalaması ile standart sapmasını ölçüt olarak yapılan değerlendirme.

2.8.2.1. Mutlak Başarı Oranı Dikkate Alınarak Yapılan Değerlendirme:

Öğretmenler arasında sıklıkla kullanılan bu yöntemi kullanmaya karar veren bir öğretmen testten elde edilmesi en yüksek puanı okulda kullanılan not sistemine böler. Gerçekleştirilen bölme işleminde bir katsayı elde edilir. Her öğrencinin puanı bu katsayıya bölünür. Böylece öğrencilerin notları tespit edilir.

Örneğin; 30 sorudan meydana gelen ve her doğrunun 1 puan olduğu bir test düşünelim. Bu testten 24. puan alan bir öğrencinin notu şöyle tespit edilir. ¹

$$\text{Katsayı} = 30/5 = 6 \quad 24/6=6=4$$

2.8.2.2. Puan Kopmaları ve Frekans Zayıflamalarını Dikkate Alarak Yapılan Değerlendirme:

Bağıl türleri ve sınırlılığı programı hiç dikkate almamasıdır. Bunun yanı sıra bu tür değerlendirme istatistiksel ve işlemlere dayandığı için az güvenilir bir yol olmaktadır. ²

¹ Hasan Yılmaz, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Konya, 1998, s.166.

² Hasan Yılmaz, *a.g.e*, s.166.

2.8.2.3. Dizi Genişliğini, Verilecek Not Adedine Bölerek Yapılan Değerlendirme :

Dizi genişliği en yüksek puandan en düşük puan çıkarıldığında bulunan değerdir. Bu değere RANJ denir. Bu değerlendirme basamakları şöyledir

- a- Ranj bulunur.
- b- Ranj okulun not sisteminde öngörülen not sayısına bölünür.
- c- Ranj değeri öğrencilerin puan dağılımında bulunan en düşük puanına ilave edilir.
- d- Bir önceki basamakta elde ettiğimiz sayıya ranj : okuldaki not sistemi sonucunu ilave ederek bu işlemi en yüksek puanı buluncaya kadar sürdürürüz.¹

Örneğin 30 soruluk bir teste en yüksek puan 27 en düşük 12 olsun

- 1- $\text{ranj} = 27 - 12 = 15$
- 2- $15/5 = 3$ (okulda 5'lik not sistemi kullanılıyor)
- 3- $12 + 3 = 15$
- 4- 15 sayısını 3'er 3'er artırırsak, en yüksek puana ulaşincaya kadar bu işlemi sürdürürüz.

0-15	-	1
16-18	-	2
19-21	-	3
22-24	-	4
25 ve üstü	-	5

2.8.2.4. Normal Dağılım Eğrisi Kullanılarak Yapılan Değerlendirme :

Başarı bakımından normal dağılım vermeyen sınıflarda öğrencilere, onların gerçek başarısını yansıtmayan bir dağılıma göre not vermenin doğru olmadığını belirtmektedir.²

2.8.2.5. Grup Puanlarının Aritmetik Ortalaması ile Standart Sapmasını Ölçüt Alarak Yapılan Değerlendirme :

Bu tür değerlendirmede zayıf notlar verme zorunluluğunun bulunması ve öğrenciler arasında en başarılı notu alacak olan öğrencinin hiç çıkmama ihtimali bu yöntemin sınırlılığı olarak kabul edilir.

¹ Hasan Yılmaz, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Konya, 1998, s.167.

² Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara, 1999, s.222.

Bugün okullarımızda beşlik not sistemi uygulanır.

85-100	=	5
70-84	=	4
55-69	=	3
45-54	=	2
0-44	=	1

Değerlendirme sürecinde, ölçme aracından gelen hatalar, ölçme aracında yer alan örneklerin hatası ve sonuçları yorumlama hatası gibi sınırlılıklar daima dikkate alınmalıdır. ¹

2365 sayılı tebliğler dergisinin öğrenci başarısının değerlendirilmesi kısmında; başarının ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde okul ve ders programlarında belirtilen özel ve genel amaçlar, açıklamalar ile konular esas alınır. ²

2.9. Stratejilerin Sosyal Bilgilerde Tarih Öğretimi ile ilişkisi

İlköğretim okulları programında yer alan Sosyal bilgiler dersi; bireyin yaşamında karşısına çıkacak olan çeşitli sorulara en uygun cevabı verebilmesi için, bireyi hayata hazırlamayı, ona hayatın içindeki bu olaylardan nasıl ders alması gerektiğini, sosyal insan ve vatandaş olarak görev ve sorumluluklarını hatırlatır, öğretir. ³

Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler dersi İlköğretim programı amaçlar açısından incelendiğinde, dört başlık altında toplandığı görülmektedir.

1. Vatandaşlık görev ve sorumlulukları yönünden,
2. Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden,
3. Çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yeteneklerini geliştirmek yönünden, öğrencilerin bu derste kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir.

¹ Hasan Yılmaz, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Konya, 1998, s.168.

² Hasan Yılmaz, a.g.e, s.168.

³ Behsat Savaş, Ferihan Ünüvar, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Burdur, 1999, s.1.

4. Ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek yönünden, öğrencilerin bu derste kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir.¹

Bu amaçların gerçekleştirilmesini etkileyen önemli etkenlerden biri de öğretmenin kullandığı strateji olacaktır.

Öğretim günümüzde öğretmen merkezinden ayrılıp öğrenci merkezine odaklanmıştır. Bu açıdan Sosyal Bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde de seçilecek stratejinin önemi büyüktür. Tarih konularında hedeflerimize ulaşmak için mutlaka uygun strateji uygulamalıyız.

Sosyal Bilgiler dersinin hedefleri Bilişsel alanla, Duyuşsal alanla ve Devinişsel alanla olmak üzere üçe ayrılır.

Bilişsel alanla ilgili olanlar; Türkiye'nin komşularıyla ilgili temel ilişkilerini açıklayabilme, Temel ilkeleri, Türkiye'nin belli başlı toplumsal olgularını açıklayabilme, temel ilkeleri, Türkiye'nin belli başlı toplumsal olgularını açıklamada kullanabilme, ilimiz, bölgemiz ve yurdumuzla ilgili belli başlı olguları analiz edebilmedir.² Bu alanın, bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme diye altı basamağı vardır.

Duyuşsal alanla ilgili hedefler; kişilerin düşünce ve inançlarına karşı hoşgörülü oluş, birlikte çalışmaktan zevk alış, vatanını, ulusunu, ailesini arkadaşlarını seviş, büyüklere karşı saygılı oluş, yasalara karşı saygılı oluşturma. İlköğretimde bu hedefler değer verme basamağından yukarı çıkamaz.

Çünkü bu alanın, alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve bir değer ya da değerler bütünüyle nitelenmişlik diye beş basamağı vardır.

Devinişsel alanla ilgili hedefler; Harita, kroki, plan çizme, anket uygulama, vaka incelemesi yapma, görüşme yapma gibi etkinliklerdir.

Bunların basamakları da, uyarılma, kılavuz denetiminde yapma, beceri haline getirme, duruma uydurma, yaratmadır.³

Sosyal Bilimler Nedir?

¹ Veysel Sönmez, *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmen Kılavuzu*, Ankara, 1996, s.4.

² Veysel Sönmez, a.g.e, s.4,6.

³ Fersun Paykoç, *Tarih Öğretimi*, Eskişehir, 1991, s.2.

Çağımızda sosyal bilim değişiminin bilimi olarak tanımlanmaktadır. Bu durumda sosyal bilimlerin değişmeye açık olması, değişmeyi açıkça ve özgürce incelemeyi içermesi gereklidir.

Hem bir sosyal bilim dalı, hem de sosyal bilimlerin uygulama alanı olarak eğitimin gelişmesi ile sosyal bilimler ya da sosyal bilgiler öğretimi alanı ortaya çıkmıştır. Gerçekte sosyal bilgiler, eğitim alanının yarattığı bir kavramdır. Bu disiplinler arası alan, sosyal bilimler alanındaki kuramsal ve bilimsel gelişmelerin eğitim süreci içinde ele alınarak, bireyin toplumun içinde gelişmesini, yetiştirilmesini amaçlar. Sosyal bilgiler kavramı, çeşitli ülkelere ve kendi ülkemizde temel eğitim düzeyinde kullanılmaktadır.¹

2.9.1. Sosyal Bilimler ve Öğretiminde Gözlenen Sorunlar

Sosyal bilimler alanının gerek bütününde, gerekse ayrı ayrı disiplinlerinde kimi sorunlar gözlenmektedir. Bu sorunların en önemlisi bu alana genelde yeterince ilginin gösterilmeyişidir. Öğrenciler sosyal bilimler alanının önemini anlayamamakta, bu alanı fen ve matematiğe göre daha az gerekli bir alan olarak görmektedir. Bunun temelinde öğrencilerin sosyal bilimler öğretiminin amaçlarını kavrayamamaları ve bu derslerden gelecekteki yaşamlarına dönük, bir yarar beklememeleri gibi önemli nedenler, yatmaktadır. Kuşkusuz ki, bu sorunun giderilmesinde alanın öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir.

Öğrencilere, kazandırılması amaçlanan özelliklerin, gelecekteki yaşantıları için ne ölçüde önemli olduğu açıklanmalıdır. Öğrencilere sosyal bilimler alanındaki uzun dönemli amaçların onların istek ve beklentileri ile olan ilişkisi gösterilmelidir.

Sosyal bilimler öğretiminde, genel olarak, şu alanlardaki yeterliklerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır :

- Kişilik gelişimi
- İnsan ilişkileri
- Ekonomik verimlilik
- Yurttaşlık sorumluluğu
- Değişme ve yaşamla başa çıkma

¹ Fersun Paykoç, *Tarih Öğretimi*, Eskişehir, 1991, s.2.

- Evreni, dünyayı ve yurdu tanımak için bilgi birikiminden yararlanma
- Belirtilen alanlarda belli yeterliliklerin kazanılması, problem çözmeyi, karar vermeyi ve yaratıcılığı da içermektedir. Buna göre, sosyal bilimler öğretiminde genel amaçlara temel oluşturan, öğrencilere kazandırılması gereken şu üç temel boyut ortaya çıkmaktadır.
- Kişilik, sosyal bilimler bireyin kendi gereksinmelerini gidermesine yardımcı olur
- Bilimsellik , bireyin sosyal bilgilerin sağlayabileceği akademik bilgilere gereksinmesi vardır.
- Yurttaşlık, toplumun yurttaş olarak haklarını ve sorumluluklarını bilen yetişkinlere gereksinmesi vardır.

Bu boyutlar arasında biricilikler vardır ve boyutlara verilebilecek ağırlık duruma göre değişebilmektedir. Her boyut altında belli anlayışların, becerilerin, tutum ve değerlerin geliştirilmesi söz konusudur.

Sonuç olarak belirtmek gerekirse, tarih öğretimi ilkokuldan üniversiteye kadar uzanan bir süreç içinde sosyal bilimler ve sosyal bilgiler öğretiminden bağımsız olmayan bir alandır.¹

2.9.2. Sosyal Bilgilerde, Tarih Öğretimi İçin Gerekli Olan Temel Beceriler

İnsanlar sosyal bilimler öğretimi aracılığıyla elde ettikleri özellikleri en çok çevreyi ve dünyayı tanımak, anlamak için kullanırlar. Bu nedenle genelde Sosyal Bilimler öğretiminde, özelde tarih öğretiminde, öğrencilerle belli becerilerin gelişim çizgilerine uygun olarak geliştirilmesi gereklidir.

Beceri, herhangi bir etkinliği sürekli olarak belli bir yeterlik düzeyinde yapabilme yeteneğidir. Temel beceriler daha üst düzey becerilerin geliştirilmesi ve öğrenmelerin gerçekleştirilmesi için gerekli olan becerilerdir. Bu beceriler, sosyal gerçekler üzerinde sistemli ve etkili olarak düşünebilmek ve belli, sosyal rolleri kazanabilmek için gereklidir.

Bu temel becerileri şu üç grupta toplayabiliriz.

Çalışma ve öğrenme becerileri

Problem çözme ve karar verme becerileri

Grupla yaşama ve yurttaşlık becerileri²

¹ Fersun Paykoç, *Tarih Öğretimi*, Eskişehir, 1991, s.7-8.

² Fersun Paykoç, a.g.e. , s.13.

Etkili öğretme ve öğrenmede olduğu gibi, bu becerilerin kazandırılmasında da karşımıza uygun stratejileri seçmek sorunu çıkar. Bu açıdan stratejileri tahlil etmede yarar vardır.

Stratejilerin Tahlili

Sunuş yoluyla öğretim stratejisi : Bu strateji tarih öğretimi için oldukça geniş olarak kullanılan bir yöntemdir. Ancak bilgilerin düzenlenmiş, sıralanmış olması gerekmektedir. Öncelikle genel ilke ve kavramlar verilir, bunları ayrıntılı bilgilerin kazandırılması izler.¹

Öğrenilecek bilgiler kendi içinde bir bütünlük ve anlam taşımalıdır. Anlamalı öğrenme için, öğrencide olumlu yönde bir hazırlığın olması gerekir. Bu düzenlemeler yapıldıktan sonra, Bloom'un Taxonomisine göre, bilgi düzeyindeki hedeflerin gerçekleştirilmesinde, kavramların, genellemelerin olgu ve olayların öğretilmesinde etkili bir şekilde kullanılabilir.²

Bize göre olumsuz yönü, giderek merkeze öğrenci alınmasına rağmen, bu stratejide merkezde öğretmenin olmasıdır. Öğrencilerin yeterince güdülenmesi ve ön hazırlığın en üst düzeye çıkarılması gerekir.

Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Bu stratejinin iki çeşidi vardır.

- Yapılandırılmış buluş,
- Yapılandırılmamış buluş,

Ancak bizi ilgilendiren daha çok yapılandırılmış buluştur. Çünkü yapılandırılmamış buluş tesadüfi veya spontane olarak geliştiği için bizi fazla ilgilendirmez.

Bu stratejide öğretmen tarafından yapılacak ilk iş amacın belirtilmesidir. Öğretim öğrencinin merakını uyandıracak bir problemle başlar, öğrenci problemi çözerken, tarihi tarihçi gibi çalışır. İlkeleri ve genellemeleri kendisi bulur. Böylece iler ki yaşantısında da bu düşünce tarzını kullanabilir.³

Bu stratejiyi uygulayacak tarih öğretmeni, kendisi için gerekli olan problem çözme ve karar verme becerilerini kazanabilir, geliştirebilir.

¹ Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretim Sanatı*, Ankara, 1999, s.80.

² Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.69,70.

³ Özcan Demirel, a.g.e, s.80.

Buluş yoluyla öğretim stratejisi bir tümevarım yolu olduğu için konu yapılandırılırken, parçaların sırası, çok organize olarak düzenlemeli, temelden çatıya doğru bir yol izlenmelidir.

Araştırma ve İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi

Bu strateji yoluyla öğretme bir nevi problem çözme yaklaşımıdır. John Dewey'in sistemleştirdiği bu yaklaşımda, öğrenci problemi tanımlar ve çözümü için hipotezler (denence-geçici çözüm yolları) kurar.¹ Öğretmen bu stratejiyi kullanırken yol gösterici, yönlendirici, rehber konumundadır. Böylece öğrenci, araştırma yoluyla bir problemin nasıl çözüleceğini öğrenmiş olur.²

Bu strateji uygulanırken, sonuca ulaşmak için dört temel basamak izlenir.

- Problemin hissedilmesi, tanımlanması
- Hipotezlerin ortaya konulması
- Verilerin toplanması
- Verilerin analizi ve hipotezlerin sınanması ve sonuç

Bu strateji mesleğine yeni başlamış sosyal bilgiler öğretmenlerine pek çok faydalar sağlar. Tarih öğretimi için gerekli olan temel becerilerden "çalışma ve öğrenme becerileri" araştırma ve inceleme yoluyla öğretim stratejisi sayesinde çok daha iyi kazandırılabilir. Yine bu yaklaşımı kullanan bir öğretmen öğrencilerine problem çözme becerisi kazandırır.

Bu yaklaşımda hipotezler baştan test edilmeli ve konuların veya ünitenin öğretiminde baştan izlenecek yol bulunmalıdır.

Sosyal bilgiler öğretiminde hem coğrafya ve hem tarih konularının öğretiminde etkili olarak kullanılabilir. Özellikle tarih öğretiminde, konuları tekrar oluşturmak imkanı olmadığından araştırmanın çok büyük önemi vardır. Bu araştırma ne kadar iyi yapılırsa, konuyu doğru öğrenmek ve öğretmek o kadar isabetli olur. Dolayısıyla tarih öğretiminde daha etkili bir şekilde kullanılabilir.

¹ Savaş Büyükkaragöz, Cuma Çivi, *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul, 1999, s.71.

² Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara, 1999, s.80-81.

İşbirliğine Dayalı (Kubaşık) Öğretim Stratejisi

Bu strateji sosyal bilgiler öğretiminde birçok amacın oluşmasına yardımcı olur.

Kubaşık öğrenmenin sosyal bilgiler alanında kullanılıyor olmasının başlıca iki nedeni vardır. Birincisi bu yöntem, formül, programla öğrencilerde öğrenme düzeyini artırmaktadır. İkincisi Sosyal Bilgiler amaçlarını başarmada öğrencilere yardımcı olmaktadır. Sosyal bilgilerde geleneksel amaçlar; vatandaşlık haklarını yerine getirme, diğer insan ve kültürlerini anlama olarak belirtilebilir. Aynı zamanda sosyal bilgilerin, derse karşı olumlu tutum sağlama, yeni içerikler öğrenmede kendine güven sağlama, öğrenciler arasındaki ilişkileri geliştirmek, öğrenci seviye grupları arasında dostça tutum sağlama, sosyal değerler ve diğer öğrencilerle üretken çalışma becerisi kazanma gibi amaçları da vardır.

Yine kubaşık öğrenme stratejisiyle öğrencilerle tarih öğretimi için gerekli olan temel becerilerden, grupla yaşama ve yurttaşlık becerileri daha kolay kazandırılır.

Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinin hedef ve davranışlarından; Vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden;

Her yönde görev sorumluluk alabilecek hale gelir, aile bütünlüğüne bağlılık kazanır, ailenin refah ve mutluluğu için sorumluluk ve görev duygularını kuvvetlendirirler.

Topluluk halinde yaşamamanın bir zaruret olduğunu, millet kavramının ve Türk Milletinin karakterini kavrar.

İnsanların birbirlerine muhtaç olduklarını anlar, grup faaliyetlerine katılmanın, başkalarına yardım etmenin önemini takdir eder ve bunu uygulayacak hale gelirler.

Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden; İnsanların karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıklarını ve birbirlerinin görüş ve inanışlarını saygı ve hoşgörü ile karşılamaları gerektiğini benimserler.

Beraber çalışma, sorumluluk alma, yardımlaşma ve karar verme kurallarını uygulamayı öğrenirler.

Aile okul ve toplum hayatının dayandığı temel ilkeleri ve topluluk halinde yaşamamanın zorluluğunu kavrarlar.¹

Kubaşık öğrenme stratejisi uygulanırken konuya uygun ve stratejinin kendisine has öğrenme tekniği iyi seçilmelidir.

¹ Veysel Sönmez, *Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuzu*, Ankara, 1996, s.2,3.

BÖLÜM III BULGULAR ve YORUM

Araştırma bu bilgiler ışığında yürütülmüş, adı geçen 4. sınıfta da araştırmacı stratejilere uygun olarak hazırladığı ünite ve günlük planlar doğrultusunda öğretim yapmıştır.

Ünitenin bitiminde, her sınıfa aynı sorulardan oluşan 20 soruluk test uygulanmıştır. Başarı oranları aşağıdaki şekilde bulunmuştur :

Kanuni İlköğretim – Kubaşık öğretim stratejisi	: 49-43
Yeşil Giresun İlköğretim – Araştırma ve İnceleme Yoluyla Öğretim stratejisi	: 62-86
Fatih İlköğretim – Sunuş Yoluyla öğretim Stratejisi	: 30-03
M. Akif İlköğretim - Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi	: 45-06

Yine verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla testteki çoktan seçmeli sorular çıkarılıp diğer sorularla mülakat uygulanmıştır. Soruların seçimi konusunda uzman görüşü alınmıştır.

3.1. Mülakat Başarı Oranları

	DOĞRU	YANLIŞ	EKSİK
Kanuni İlköğretim Okulu	44.35%	31.02%	24.61%
Yeşil Giresun İlköğretim Okulu	66.92%	18.46%	14.61%
Fatih İlköğretim Okulu	26.92%	65.12%	7.94%
Mehmet Akif İlköğretim Okulu	43.84%	32.82%	23.33%

Mülakat sonuçlarımızda test sonuçlarımızla paralellik taşımaktadır. Yine en yüksek başarı oranı Yeşil Giresun İlköğretim Okulu 7/D sınıfında bulunmuş, onu sırayla Kanuni İlköğretim okulu, Mehmet Akif Ersoy İlköğretim okulu ve Fatih İlköğretim okulu izlemiştir.

Kanuni İlköğretim Okulu ve Mehmet Akif İlköğretim Okulu arasındaki oran benzerlikleri dikkat çekici bulunmuştur. Başarı oranları Kanuni İlköğretim Okulu %44.35, Mehmet Akif İlköğretim Okulu %43.84 Yetersiz cevap oranları Kanuni İlköğretim okulu %24.61, Mehmet Akif İlköğretim Okulu %23.33'tür.

Grupların arasındaki farkları test etmek için Variyans analizi yapılmalıdır. Zira, Grupların karşılaştırılması işinde, yani farkların test edilmesinde eğer karşılaştırılacak gruplar ikiden fazla ise t testine geçmeden varyans analizi yapılması gerekir. ¹

Elde ettiğimiz verilere dayanarak aşağıdaki şekilde varyans analizi yapılmıştır.

3.2. Varyans Analizi

N	= 30	30	30	30	= N	= 120
Σx	= 901	1352	1483	1886	= T	= 5622
Σx^2	= 34335	69057	82393	129446	= $\Sigma \Sigma x^2$	$\Rightarrow$ 3152,3
M	= 30,03	45,06	49,43	62,86	= M	= 46,85
$(\Sigma x)^2$	= 811801	1,827904	2199289	3556996	=	
$(\Sigma x)^2/n$	= 27060,03	60930,13	73309,63	118566,53	= $\Sigma(\Sigma x)^2/n$	= 279866,32
						= 9328,87

ÖZET TABLOSU

Kaynak	(S D)	(K T)	(K O)
	Serbestlik derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası (1)	a-9	$KT_1 = \Sigma(\Sigma x)^2/n - T^2/N$	$KO_1 = KT_1/a-1$
Gruplar İçi (2)	N-a	$KT_2 = KT_3 - KT_1$	$KO_2 = KT_2/N-a$
Toplam (3)	N-1	$KT_3 = \Sigma \Sigma x^2 - T^2/N$	
$KT_3 = \Sigma \Sigma x^2 - T^2/N = 315231 - (5622)^2/120$ $= 315231 - 31606884/120 = 315231 - 263390,7$ $= 51840,3$			

$$KT_1 = KT_3 - KT_1 = 51840,3 - 16475,62 = 35364,68$$

$$KO_1 = KT_1/a-1 = 16475,62/3 = 5491,87$$

$$KO_2 = KT_2/N-a = 36364,68/120-4 = 304,86$$

ÖZET TABLOSU

Kaynak	(S D)	(K T)	(K O)
	Serbestlik derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması
Gruplar Arası (1)	3	16475,62	5491,87
Gruplar İçi (2)	116	35364,68	304,86
Toplam (3)	119	51840,3	

¹ Saim Kaptan, *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Ankara, 1993, s.259.

$$F = KO_1 / KO_2$$

$$= 18,01$$

Karar : F Tablosundan 0,05 düzeyinde pay için 3 payda için 116 serbestlik derecesi ile F değeri 2,69'dur. Bizim bulduğumuz F değeri (18,01) tablodan okuduğumuzdan (2,69) büyük olduğundan test anlamlıdır. Yani gruplardan en az ikisi arasında anlamlı bir fark vardır. Şimdi bu grupları t puanı ile ikişer ikişer karşılaştırır; farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulabiliriz.

3.2.1. I. Grup II. Grup t Testi

$$t = M_1 - M_2 / \sqrt{KO_2 (1/n_1 + 1/n_2)}$$

$$= 30+3 - 45,06 / \sqrt{304,86 (1/30 + 1/30)}$$

$$= 15,03 / \sqrt{304,86 (0,03 + 0,03)}$$

$$= 15,03 / \sqrt{18,29}$$

$$= 3,51$$

Karar : t tablosundan 116 serbestlik derecesi için baktığımızda t değerinin 1.993 olduğu görülür. Bizim hesapladığımız t değeri(3.51), tablo t değerinden büyük olduğundan iki grup arasındaki fark anlamlıdır.

3.2.2. I. Grup III. Grup t Testi

$$t = M_1 - M_2 / \sqrt{KO_2 (1/n_1 + 1/n_2)}$$

$$= 30,03 - 49,43 / \sqrt{304,86 (1/30 + 1/30)}$$

$$= 19,4 / \sqrt{304,86 (0,03 + 0,03)}$$

$$= 19,4 / \sqrt{18,29}$$

$$= 19,4 / 4,27$$

$$= 4,54$$

Karar : t tablosundan 116 serbestlik derecesi için baktığımızda t değerinin 1.993 olduğu görülür.

Bizim hesapladığımız t değeri (4.54) tablo t değerinden (1.993) büyük olduğundan iki grup arasındaki fark anlamlıdır.

3.2.3. I. Grup IV t Testi

$$\begin{aligned}
 t &= M_1 - M_2 / \sqrt{KO_2 (1/n_1 + 1/n_2)} \\
 &= 30,03 - 62,86 / \sqrt{304,86(1/30 + 1/30)} \\
 &= 32,83 / \sqrt{18,29} \\
 &= 32,83 / 4,27 \\
 &= 7,68
 \end{aligned}$$

Karar : t tablosundan 116 serbestlik dereceği için baktığımızda t değerinin 1,993 olduğu görülür.

Bizim hesapladığımız t değeri (7.68) tablo t değerinden (1.993) büyük olduğundan iki grup arasındaki fark anlamlıdır.

3.2.4. II. Grup III Grup t Testi

$$\begin{aligned}
 t &= M_1 - M_2 / \sqrt{KO_2 (1/n_1 + 1/n_2)} \\
 &= 45,06 - 49,43 / \sqrt{304,86(1/30 + 1/30)} \\
 &= 4,37 / \sqrt{304,86 (0,003 + 0,003)} \\
 &= 4,37 / \sqrt{18,29} \\
 &= 1,02
 \end{aligned}$$

Karar : t tablosundan 116 serbestlik dereceği için baktığımızda t değerinin 1,993 olduğu görülür.

Bizim hesapladığımız t değeri (1.02) tablo t değerinden küçük olduğundan iki grup arasındaki fark anlamsızdır.

3.2.5. II. Grup IV Grup t Testi

$$\begin{aligned}
 t &= M_1 - M_2 / \sqrt{KO_2 (1/n_1 + 1/n_2)} \\
 &= 45,06 - 62,86 / \sqrt{304,86(1/30 + 1/30)} \\
 &= 17,80 / \sqrt{304,86 (0,003 + 0,003)} \\
 &= 17,80 / \sqrt{18,29} \\
 &= 17,80 / 4,27 \\
 &= 4,16
 \end{aligned}$$

Karar : t tablosundan 116 serbestlik dereceği için baktığımızda t değerinin 1,993 olduğu görülür.

Bizim hesapladığımız t değeri (4,16) tablo t değerinden büyük olduğundan iki grup arasındaki fark anlamlıdır.

3.2.6. III. Grup IV Grup t Testi

$$\begin{aligned}
 t &= M_1 - M_2 / \sqrt{KO_2 (1/n_1 + 1/n_2)} \\
 &= 13,43 / \sqrt{304,86(1/30 + 1/30)} \\
 &= 13,43 / \sqrt{304,86 (0,003 + 0,003)} \\
 &= 13,43 / \sqrt{18,29} \\
 &= 13,43 / 4,27 \\
 &= 3,14
 \end{aligned}$$

Karar : t tablosundan 116 serbestlik derecesi için baktığımızda t değerinin 1,993 olduğu görülür.

Bizim hesapladığımız (3. ve 4. gruplar için) t değeri (3,14) tablo t değerinden büyük olduğundan iki grup arasındaki fark anlamlıdır.

Sonuç : Araştırma kapsamında olan I. Grup ile diğer üç grup arasında fark vardır.

II. Grup ile III. Grup arasında fark yoktur.

Ancak II. Grup ile IV. Grup arasındaki fark anlamlıdır.

III. Grup ile IV Grup arasındaki fark da anlamlıdır.

Bu bilgiler ışığında sunuş yoluyla öğretim stratejisi ile, buluş yoluyla öğretim stratejisi, kubaşık öğrenme stratejisi ve araştırma ve inceleme yoluyla öğretim stratejisi arasında farklılık mevcuttur. Bu farklılık sunuş yoluyla öğretim stratejisi aleyhinedir.

Buluş yoluyla öğretim stratejisi ve kubaşık öğrenme stratejisi arasında önemli bir fark yoktur.

Ancak buluş yoluyla öğretim stratejisi ve araştırma ve inceleme yoluyla öğretim stratejisi arasında önemli bir fark vardır. Bu farklılık Araştırma ve İnceleme yoluyla öğretim stratejisi lehinedir.

Kubaşık (işbirliğine dayalı) öğrenme stratejisi ile araştırma ve inceleme yoluyla öğretim stratejisi arasındaki fark da önemlidir. Bu fark araştırma ve inceleme yoluyla öğretim stratejisi lehinedir.

Sonuç : İstanbul'un fethi ve sonrası ünitesinin öğretimi araştırma bulgularımıza göre araştırma ve inceleme yoluyla öğretim stratejisiyle daha etkili olmuştur.

Bu sıralama şöyledir; En büyük fark araştırma ve inceleme yoluyla öğretim stratejisi ile, sunuş yoluyla öğretim stratejisi arasındakidir. İkinci sırada, araştırma ve inceleme yoluyla öğretim stratejisi ile buluş yoluyla öğretim stratejisi arasındaki farktır.

Üçüncü olarak da kubaşık öğrenme stratejisiyle arasında oluşmuştur. Bunların t testi değerleri de şöyledir.

I. Grup IV Grup = 7,68

II. Grup IV Grup = 4,16

III. Grup IV Grup = 3,14

1- Sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve buluş yoluyla öğretim stratejisi uygulanan sınıflar arasındaki farkın sebepleri :

İnsanlar; Duyduklarının %10'unu

Gördüklerinin %15'ini

Görüp duyduklarının %20'sini hatırlar. ¹

Sunuş yoluyla öğretim stratejisinde bunlar geçerlidir.

Tartıştığınızın %40'ını hatırlarız.

Buluş yoluyla öğretim stratejisinde bu geçerlidir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisinde etkin olan öğretmendir. Buluş yoluyla öğretim stratejisinde ise, etkinliğin çoğu öğrenciler tarafından yapılır. Sonuç olarak sunuş yoluyla öğretim stratejisinde öğrenci gördüğü ve duyduğu ile sınırlı kalırken, buluş yoluyla öğretim stratejisinde hem duyar hem görür ve hem de kendi katılım ve denetimi sayesinde daha etkin bir öğrenme ortamındadır. Aradaki farkın sebebi bu olabilir.

2- Sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve kubaşık öğrenme stratejisi uygulanan sınıflar arası farkın sebepleri :

Sunuş yoluyla öğretim stratejisinde öğrencilerin birbirlerinden etkilenmesi ve birbirlerini desteklemesi sözkonusu değildir.

Buna karşın kubaşık öğrenme stratejisinde öğrenciler birbirlerinden olumlu yönde etkilenirler ve birbirlerini (kendi küme elemanlarını) hem araç gereç ve hem de bilgi yönünden desteklerler. Yine kubaşık öğrenme stratejisinde tüm öğrenciler etkin ve sınıftaki öğretimi ve öğrenmeyi oluşturan elemanlardır. Aradaki farklılığın sebebi bu olabilir.

¹Yök Dünya Bankası, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi, Kaynak Üniteler*, Ankara, 1999, s.32.

3- Sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve araştırma ve inceleme yoluyla öğretim stratejisi uygulanan sınıflar arasındaki farkın sebepleri :

İnsanlar görüp duyduklarının %20'sini hatırlarken, öğrettiklerinin %90'ını hatırlamaktadır. Aradaki %70'lik fark çok dikkat çekicidir. Bu da araştırmamızda belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Araştırma ve inceleme yoluyla öğretim stratejisinde problemin çözümü için hipotez kuran ve çözüme ulaştıran öğrencidir. Ünitenin öğretimini baştan sona tesis eden öğrencilerdir. Bu da öğrencilerde istenen başarı seviyesinin yakalanmasını sağlayabilmektedir.

Aradaki farkın sebebi bu olabilir.

4- Buluş yoluyla öğretim stratejisi ve kubaşık öğrenme stratejileri uygulanan sınıflar arasındaki farkın anlamsız olmasının sebepleri :

Buluş yoluyla öğretim stratejisinde, buluş öğretmen tarafından yapılandırılır. Öğrencilere sorulacak sorular kolaydan zora doğru sıralanır. ¹

İşbirliğine dayalı öğretim stratejisinde de öğretmen öğrencileri yönlendirir, gruplar arasındaki ilişkiyi düzenler ve grup içindeki etkileşime rehberlik eder. ²

Her iki öğretim stratejisinde de öğretmenin öğrenmeyi oluşturmaya yönelik benzer görevleri vardır.

Arada fark olmamasının sebebi bu olabilir.

5- Buluş yoluyla öğretim stratejisi ve araştırma ve inceleme yoluyla öğretim stratejisi uygulanan sınıflar arasındaki farkın sebepleri

Öğrenciler buluş yoluyla öğretim stratejisinde konuyu tartışır ve öğrenme öğretmen tarafından yapılandırılır, tümevarım yöntemi uygulanır. İnsanlar tartıştıklarının %40'ını öğrenirler.

Araştırma ve inceleme yoluyla öğretim stratejisinde ise problem çözme yöntemi uygulanır ve konu tamamen öğrenciler tarafından öğretilir. İnsanlar da öğrettiklerinin %90'ını öğrenirler. Arada %50'lik bir fark vardır. Aradaki farkın sebebi bu olabilir.

6- Kubaşık öğrenme stratejisi ile araştırma ve inceleme yoluyla öğretim stratejisi uygulanan sınıflar arasındaki farkın sebepleri

¹ Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara, 1999, s.80.

² Özcan Demirel, a.g.e, s.140.

Kubaşık öğrenme stratejisinde ünite kısımlara ayrılıp, kumelere dağıtılır ve tek tek öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden tüm konulara hazırlanmaları istenir. Ancak öğrenciler kendi konularının dışındaki konulara yeterince hazırlanmazlar.

Buna karşılık, araştırma ve inceleme yoluyla öğretme stratejisi tümüyle öğrencilerin araştırma ve inceleme yapmalarına ağırlık veren bir öğretim stratejisidir.¹ Konuyu kimin sunacağı kurayla belirlenir . Böylece tüm öğrenciler konuya hazırlanırlar.

Aradaki farkın sebebi bu olabilir.



¹ Özcan Demirel, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretim Sanatı*, Ankara, 1999, s.80,81.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

1. Sonuçlar

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan sonuçlar, araştırma problemi ve araştırma alt problemlerine göre sıralanmıştır.

- a) Sosyal Bilgiler öğretiminde strateji öğrenciler ve öğretmenler açısından önemli bulunmuştur. Özellikle tarih öğretiminde strateji önem taşımaktadır. Bu stratejilerden "Araştırma ve inceleme yoluyla öğretim stratejisi" ve buna uygun öğretim metodu olan "Problem çözme metodu" etkili sonuç vermiştir.
- b) Diğer stratejiler de öğretimde etkilidir. Bu en azdan çoğa doğru; Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, buluş yoluyla öğretim stratejisi ve kubaşık öğretim stratejisi şeklinde olmuştur.
- c) En az etkili olan öğretim stratejisi sunuş yoluyla öğretim stratejisi olmuştur.
- d) Aralarında anlamlı bir farklılık olmayan stratejiler, Buluş yoluyla öğretim stratejisi ve Kubaşık öğretim stratejisidir.

Bunların sebepleri yukarda açıklanmıştır.

2. Öneriler

- 1- Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin etkililiğini artırmak için, öğrencileri daha etkin kılacak yollar araştırılmalı, etkililiği araştırılıp olumlu sonuç elde edilmeyen konularda mümkün olduğunca kullanılmamalıdır.
- 2- Buluş yoluyla öğretim stratejisi kısmen etkili olmamasına rağmen, araştırma ve inceleme yoluyla öğretim stratejisine oranla etkisi sınırlı olmuştur. Öğrenci etkinliği sınırlı kalmakta ve öğrenme istenilen seviyede olmamaktadır. Bu açıdan tarih öğretiminde uygun olmayabilir.

Ancak etkililiğini geliştirecek çalışmalar yapıp öğrenciler daha etkin hale getirilerek, daha uygun konularda uygulanabilir.

- 3- Kubaşık öğrenme stratejisi etkili olmuş ancak, araştırmacı tarafından, diğer küme elemanlarının kendi konularının dışındaki konulara yeterli düzeyde hazırlanmadıkları gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin konuyla ilgili hazırlıklarının, yeterli materyal ve kütüphane, okul kitaplığı gibi olanakların sınırlı oldukları ve öğrenci sayılarının az olduğu sınıflarda kümeler daha geniş konu düşmesi bakımında veya öğrenci sayısının çok olduğu sınıflarda ideal sayı olan 4-5 kişilik kümeler oluşturulamayacağından sorunlarla karşılaşabilir.

Ancak 25-30 kişilik sınıflarda ve etkiliği test edilmiş konularda, tüm grupların, tüm konulara hazır olması sağlanarak kullanılması düşünülebilir.

4- Araştırmanın temelini oluşturan tarih öğretiminde, araştırma ve inceleme yoluyla öğretim stratejisi en etkili strateji olarak saptanmıştır.

Dolayısıyla gerekli materyalin bulunduğu tüm öğretim ortamlarında ve uygun olan problem çözme metodu kullanılarak tarih öğretiminde güvenle kullanılabilir.

Çünkü öğretmenin etkinliğinin sınırlı, alabildiğine öğrencilerin etkin olduğu, öğretimi tamamen öğrencilerin yapılandığı, tüm öğrencilerin ön hazırlık yapmasını gerektiren, sonuçta öğrenmenin daha iyi olduğu bir öğretim stratejisidir.

Zaten insanlar öğrettiklerinin %90'ını öğrenirler.

3. Araştırmacılara Öneriler

- 1- Bu araştırma, Giresun ili resmi ilköğretim okullarında yapılmıştır. Aynı tür araştırmalar, özel okullarda da yapılabilir.
- 2- Araştırma birkaç ili kapsayacak şekilde daha geniş çapta yapılabilir.
- 3- Benzeri araştırmalar, sosyal bilgilerin diğeri alanlarıyla ilgili olarak da yapılabilir.



KAYNAKÇA

- 1- ALKAN, Cevat; KURT Mehmet, Özel Öğretim Yöntemleri : Disiplinlerin öğretim teknolojisi. Anı Yayıncılık, Ankara, 1998.
- 2- ARTVINLİ, Eyüp; Coğrafya Öğretmenlerinin Etkili Öğretme ve Ders Anlatmadaki yeterliliği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon, 2000.
- 3- ATA, Bahri; Tarih öğretimine Bilimsel Çözme Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Bir Model Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1998 .
- 4- BACANLI, Hasan; Eğitim Psikolojisi : Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 1999.
- 5- BAYKARA, Tuncer; Tarih Araştırma ve Yazma Metodu, İzmir, 1996.
- 6- BAYKUL, Yaşar; İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirme, Burdur, 1999.
- 7- BEYDOĞAN, H. Ömer; Çocuklarda Kavram Öğrenme ve Kavram Öğretme, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları, Erzurum, 1998.
- 8- BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş; ÇİVİ, Cuma, Genel Öğretim Metotları, Özeğitim Yayınları, İstanbul, 1999.
- 9- DEMİREL, Özcan; Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1999.
- 10-DUVERGER, Maurice; Sosyal Bilimlere Giriş, Çeviren : Ünsal Oskay Bilgi Yayınevi, Ankara, 1999.
- 11-DOĞANAY, Hayati; Coğrafyada Metodoloji, Genel Metotlar ve Özel Öğretim Metotları, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1993.
- 12-GÖLGESİZGEDİKLER, Hülya; İlköğretim hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Tarih Konularının İşlenişi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 1998.
- 13-GULBENKIAN KOMİSYONU; Sosyal Bilimleri Açın, Metis Yayınları, İstanbul, 1998.
- 14-HALAÇOĞLU, Yusuf; XIV-XVII. Yüzyıllarda Osmanlılarda Devlet Teşkilatı ve Sosyal Yapı, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 1998.
- 15-HESAPÇIOĞLU, Muhsin; Öğretim İlke ve Yöntemleri : Eğitim Programları ve Öğretim, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 1998.
- 16-İLKÖĞRETİM DERS PROGRAMLARI; Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 2000

- 17-KAPTAN, Saim; Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, Ankara, 1993.
- 18-KINCAL, Y. Remzi; Öğretmenlik Mesleğine Giriş, ESER OFSET, Erzurum, 1999.
- 19-KOÇ, Filiz; Yaratıcı Dramanın Öğrenmeye Etkisi; Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bir Yöntem Olarak, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1993.
- 20-KUNT, Metin; FAROQHİ, Suraiya, YURDAYDIN, Hüseyin G. ÖDEKAN, Ayla, Türkiye Tarihi 2 : Osmanlı Devleti 1300-1600, Cem Yayınevi, İstanbul, 1997.
- 21-KÖSTÜKLÜ, Nuri; Sosyal Bilimler ve Tarih Araştırmalarında Usûl, Kubbealtı Neşriyatı, Kaş matbaası, İstanbul, 1991.
- 22-KÜTÜKOĞLU, Mübahat; Tarih Metodolojisi, Öz Eğitim Yayınları, İstanbul, 1996.
- 23-MEMİŞ, Ekrem; Tarih Metodolojisi, Öz Eğitim Yayınları, İstanbul, 1996.
- 24-NALBANTOĞLU, Muhittin; Fetih ve Fatih, Tercüman Yayınları, İstanbul, 1992.
- 25-NAS, Recep; Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi : Program, Yöntem ve Etkinlikler, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa, 2000.
- 26-ÖZDEN, Yüksel; Öğrenme ve Öğretme, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1999.
- 27-PAYKOÇ, Fersun; Tarih Öğretimi, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 1991.
- 28-SAVAŞ, Behsat; ÜNÜVAR, Perihan, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Burdur, 1999.
- 29-SENEMOĞLU, Nuray; GÖMLEKSİZ, Müfit, ÜSTÜNDAĞ, Tülay, Öğrenmenin Oluşumu : Öğretme Model Strateji ve Teknikleri, Burdur, 1999.
- 30- SENEMOĞLU, Nuray; Öğrenme Ürünleri ve Öğretimi, Burdur, 1999.
- 31- SOSYAL BİLİMLER ÖĞRETİMİ; YÖK YAYINLARI, Ankara, 1997.
- 32- SÖNMEZ, Veysel; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmen Kılavuzu, Pegem Yayınları, Ankara, 1996.
- 33- SÖNMEZ, Veysel; Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, Adım Yayıncılık, Ankara, 1993.
- 34- ŞAKİROĞLU, Mahmut; ÜŞÜR Serpil Sancar, AYDIN Celal, AYDIN Doğan, İlköğretim Sosyal Bilgiler 7, Doğan Yayıncılık, Ankara, 2000.
- 35- ŞENÜNVER, Güler; KARABULUT Ezdihar, KESİM Samim, TURGUT Rıfat, ERCAN Nesime, KÜÇÜKBAYCAN Mustafa, USLU Hasan, AKAY Aliye, İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler VII Milli Eğitim Yayınları, İstanbul, 1999.
- 36-Tarih Atlası.

- 37-YAMAN, Rahmi; Türkiye Cumhuriyetinde İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi .
Öğretiminin Evrimi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van, 1999.
- 38- YEŞİLKAYALI,Emel; İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme
Yönteminin Öğrencilerin Okul Başarısı ve Duyuşsal Özellikleri
Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 1996.
- 39- ÖZÇELİK, Durmuş Ali; Ölçme ve Değerlendirme, ÖSYM Yayınları, Ankara, 1992.
- 40- ÖZÇELİK, Durmuş Ali; Test Hazırlama Kılavuzu, ÖSYM Eğitim Yayınları, Ankara,
1989.
- 41- YILMAZ, Hasan; Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Mikro Yayınları, Konya,
1998.



MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
GİRESUN

Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ana Bilim Dalı'nda, İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği alanında Yüksel Lisans yapmaktayım.

"İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ünitesinin dört farklı öğretim stratejisine göre öğretimi adlı tez çalışması yapmak istiyorum.

Gereğinin yapılmasını saygılarımla arz ederim.

Can EKİZ

T.C.
GİRESUN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.28.00.02.01510/

KONU : Tez Çalışması

27-10-00 20882

VALİLİK MAKAMINA
GİRESUN

Erzurum Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans yapmakta olan İlimiz Merkez Kanuni İlköğretim Okulu Öğrencisi Can EKİZ'in İlimiz Merkez İlköğretim Okullarında okuyan 7. sınıf öğrencilerine (Öğleci öğrencilere uygulanacaktır) "Öğretim Stratejileri ve Bu Stratejilere Uygun Metotlarla Öğretim" konulu bir tez çalışması yapmak istediği hakkındaki dilekçesi ilişikte sunulmuştur.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde; tez çalışmasının okul müdürünün denetim ve gözetimi altında olmak kaydıyla eğitim ve öğretim aksatmadan İlimiz Merkez İlköğretim okullarında okuyan 7. sınıf öğrencilerine isteğe bağlı olarak uygulanmasını tensiplerinize arz ederim.

Halit AZİZOĞLU
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
27-10-2000
Hasan KARAHAN
Vali Adına
Vali Yardımcısı

SEVİYE SINAVI SORULARI

Aşağıdaki soruları size uygun olan seçenekleri işaretleyerek ve boş yerlere uygun kelimeler yazarak cevaplayınız.

- 1- Sultan Mehmet niçin İstanbul'u fethetmek istemiştir?
 - a- İstanbul çok güzel bir şehirdir.
 - b- Bizans imparatorluğu Osmanlı Devleti'ni yıkmak istemektedir.
 - c- Peygamberin duasını almak için fethetmek istemiştir.
 - d- Sınırları genişletmek ve güvenlik için mutlaka alınması gereklidir.
- 2- İstanbul'un fethi için Anadolu Hisarının karşısına Hisarını yaptırmış, surları yıkmak için büyük döktürmüş, denizden kuşatma için güçlü bir meydana getirmiştir.
- 3- İstanbul ne zaman fethedilmiştir?
 - a- 29 Mayıs 1299
 - b- 29 Ekim 1453
 - c- 29 Mayıs 1453
 - d- 29 Ekim 1299
- 4- Sultan Mehmet olağanüstü bir buluşla leri Kasımpaşa'dan Haliç'e indirmiştir.
- 5- Sultan Mehmet İstanbul'u alınca kendisine "fatih" ünvanı verilmiştir. Bu ünvanın anlamı nedir?
 - a- Savaşçı
 - b- Ülke alan ülke açan
 - c- Osmanlı padişahı
 - d- Türk'lerin en güzel ismi
- 6- İstanbul'un fethinin dünya tarihi açısından en önemli sonucu nedir?
 - a- 1000 yıllık Bizans imparatorluğu yıkılmıştır.
 - b- Ortaçağ kapanmış yeni çağ başlamıştır.
 - c- Doğu ticaret yolları Türk'lerin eline geçmiştir.
 - d- Coğrafi keşiflerin başlamasında etkili olmuştur.
- 7- Aşağıdaki ülkelerden hangisi Fatih döneminde fethedilmiştir?
 - a- Hırvatistan
 - b- Sırbistan

c- Bosna Hersek

d- Arnavutluk

8- Osmanlılarla Macar'lar arasında yapılan ve Osmanlı'ların zaferiyle sonuçlanan en büyük savaş meydan savaşıdır.

9- Osmanlılarla Fransızlar arasındaki ilk yakınlaşma padişah..... döneminde olmuştur.

10-Karadeniz hangi padişah zamanında bir Türk gölü haline gelmiştir.

a- Yavuz Sultan Selim

b- Fatih Sultan Mehmet

c- Kanuni Sultan Süleyman

d- Barbaros Hayreddin Paşa

11-Osmanlı'ların denizlerde kazandığı en önemli zafer deniz zaferidir.

12-En büyük Türk denizcilerinden üç tanesini yazınız.

1.

2.

3.

13-Osmanlı Devleti'nin Doğu'daki ilerlemeleri hangi savaşlarla olmuştur?

a- Kaniye-Mohaç

b- Ankara savaşı-Çanakkale savaşı

c- Otlukbeli-Çaldıran

d- Viyana kuşatması-Mercidabık savaşı

14-Yavuz Sultan Selim döneminden itibaren Osmanlı padişahları hangi ünvanı almışlardır?

a- Başkomutan

b- Halife

c- Kaptan-ı Derya

d- Şeyhülislam

15- Osmanlı İmparatorluğu hangi padişah zamanının en geniş sınırlara ulaşmıştır?

a- Kanuni Sultan Süleyman

b- Fatih Sultan Mehmet

c- Yıldırım Beyazıt

d- Yavuz Sultan Selim

16-Osmanlı İmparatorluğunun Akdeniz politikası ticaret yollarını kontrol etmek deniz 'i bir gölü haline getirmektedir.

17-I. Viyana kuşatması niçin başarıyla sonuçlanmamıştır?

- a- Ordu zayıf olduğu için
- b- Viyana uzak olduğu için
- c- Avusturya imparatorluğu çok güçlü olduğu için
- d- Kış yaklaştığı ve ordunun gerekli kuşatma hazırlığı olmadığı için

18-İstanbul'un Fethi'nin Dünya tarihi açısından önemi üç cümleye anlatınız

1-

2-

3-

19-Kanuni Sultan Süleyman döneminde Fransızlar'a verilen haklara ne denir?

- a- Kapitülasyon
- b- Bağımsızlık
- c- Ayrıcalık
- d- Yarı bağımsızlık

20-Osmanlı Devleti'nin yaptığı savaşların amacı sizce nedir?

- a- Osmanlılar istilacıdır
- b- Cihan hakimiyeti ülküsü içindir
- c- Düşmanları yok etmek içindir
- d- Türk'ler savaşçı bir millettir.

DEĞERLENDİRME SINAVI SORULARI

Aşağıdaki soruları, uygun seçeneği işaretleyerek, boş yerlere uygun kelimeleri yazarak ve gerekli açıklamaları yazarak cevaplayınız.

Süre 40 dakikadır. Başarılar dilerim.

Can EKİZ. Ders Öğretmeni

S1- İstanbul'un fethini zorlaştıran neden aşağıdakilerden hangisidir?

- a- Bizanslılar devleti çok güçlü bir devlettir.
- b- Avrupalılar Bizans'a her türlü yardımı yapmaktadır.
- c- Surları yıkmak zordu ve bulunduğu konum savunmaya elverişliydi.

S2- II. Mehmet'in yaptığı en önemli fetih hazırlığı aşağıdakilerden hangisidir?

- a- Orduyu daha iyi eğiterek gücünü artırmıştır.
- b- Denizden de kuşatabilmek için donanma hazırlatmıştır.
- c- Surlara tırmanmak için kuleler yaptırmıştır.
- d- Kuşatma planını kendisi hazırlamış surları yıkacak büyük toplar döktürmüştür.

S3- İstanbul'un fethi gerçekleşmezse Osmanlı Devleti neleri yapamazdı?

- a- Dünyanın en güzel şehrine Osmanlılar sahip olamazdı.
- b- Sınırları güvenceye alıp Batı'ya doğru güvenli bir şekilde ilerleyemezdi.
- c- Yaptığı büyük masraflar boşa giderdi. Devlet mali yönden zayıflardı.
- d- Bizans imparatorluğu çok güçlenirdi.

S4- Fatih neden Tuna nehrine kadar olan yerleri almayı uygun görüyordu?

- a- Balkanlar'daki toprakları güvenceye almak coğrafi bir sınır teşkili için.
- b- Doğu'daki toprakları fethettiği için Batı'ya gitmek istiyordu.
- c- Avrupalılardan vergi toplamak için Tuna'ya kadar ele geçirmek istedi
- d- Sırp'ları ve Macar'ları sevmediği için bu bölgeyi ele geçirmek istemiştir.

S5- Belgrad şehri kim tarafından ve ne zaman alınmıştır?

- b- 1461 – Fatih
- c- 1576 – Kanuni
- d- 1521 – Kanuni
- e- 1517 – Yavuz

S6- Kanuni Sultan Süleyman Fransızlara yardım edip Kapitülasyonları vererek ne amaçlamaktaydı?

- a- Fransuva'yı kurtarmak ve Hristiyan birliğini parçalamak için
- b- Ülkesindeki ticareti geliştirmek
- c- Ege denizinde Türk dönemi başlamıştır.
- d- Kızıldeniz Türk denetimine girmiştir.

S8- Kıbrıs paşa tarafından yılında ele geçirildi.

S9- Hint deniz seferlerinin sonucunda ve gibi bazı kaleler ve deniz Osmanlı denetimine alındı.

S10- Otlukbeli savaşından sonra nehrine kadar olan yerler fethedildi.

S11- Osmanlı Devleti'nin topraklarına kattığı son beylik beyliğidir.

S12- Osmanlılar'la İranlılar arasında imzalanan ilk barış antlaşması yılında imzalanan antlaşmasıdır.

S13- Osmanlı Devleti en geniş sınırlarına döneminde ulaşmıştır.

S14- Mısır, Osmanlı Devleti'ne katılarak İstanbul'a getirilmiştir ve Abbasi soyundan Osmanlı soyuna geçmiştir.

S15- Osmanlı devleti Hint denizlerinde neden başarılı olamamıştır? İki cümle ile anlatınız.

S16- Osmanlı Devleti'nin ilk önce neden Batı'ya doğru ilerlemek istediğini açıklayınız.

S17- Papa :

Haçlı :

Halife :

Yukarıdaki kelimelerin anlamlarını karşlarına yazınız.

S18- Gelişme dönemi sonunda Osmanlı Devleti'nin sahip olduğu toprakların bulunduğu kıtaları yazınız.

S19- Kaptan-ı Derya, Beylerbeylik ve Kapitülasyon terimlerini açıklayınız.

S20- Osmanlı Devleti'nin fetih politikasını Türk ve dünya tarihi açısından önemini açıklayınız.

Öğretmenlerle Yapılan Mülakat Soruları

- S1- Sosyal bilgiler öğretimiyle ilgili bir yıl içinde kaç kitap okudunuz?
 - S2- Sosyal bilgiler öğretiminde hangi metotlardan yararlanıyorsunuz?
 - S3- Sosyal bilgiler ünitelerinden; tarih ve coğrafya konuları farklı metot gerektirir mi?
 - S4- Mesleğinizle ilgili yayınları takip ediyor musunuz?
 - S5- Öğretimde strateji kavramı hakkında bilginiz var mı?
 - S6- Öğretim ilkeleri hakkında ne biliyorsunuz?
 - S7- Ünite planlarına gereken önemi veriyor musunuz?
 - S8- Sosyal bilgiler öğretiminde hangi araç gereçlerden faydalaniyorsunuz?
 - S9- Mesleğinize gereken önemi veriyor musunuz?
 - S10- Kendinizi mesleki yönden geliştirmek için neler yapıyorsunuz?
- 

FATİH DEĞERLENDİRME
SINAVIN ADI : SOSYAL BİLGİLER, İSTANBUL'UN FETHİ VE SONRASI ÜNİTESİ TESTİ

SINAVIN ADI : SOSYAL BİLGİLER, İSTANBUL'UN FETHİ VE SONRASI ÜNİTESİ TESTİ

24,67%

[illegible]

KANUNİ İLKÖĞRETİM OKULU DEĞERLENDİRME
SINAVIN ADI : SOSYAL BİLGİLER, İSTANBUL'UN FETHİ VE SONRASI ÜNİTESİ TESTİ
49.03

[illegible]

MEHMET AKİF ERSOY İLKÖĞRETİM OKULU SEVİYE
SINAVIN ADI : SOSYAL BİLGİLER, İSTANBUL'UN FETHİ VE SONRASI ÜNİTESİ TESTİ

[illegible]

YEŞİLGİRESUN İLKÖĞRETİM OKULU SEVİYE
SINAVIN ADI : SOSYAL BİLGİLER, İSTANBUL'UN FETHİ VE SONRASI ÜNİTESİ TESTİ

[illegible]

ÖZGEÇMİŞ

1966 Yılında Zonguldak ili Kilimli ilçesinde doğdu. 1986 yılında Giresun Eğitim Yüksekokulunu bitirerek, Hakkari ilinde sınıf öğretmeni olarak göreve başladı. 1990 yılında Giresun'a tayin olarak, Eynesil ve Görele ilçelerinde çalıştı. 1993 yılında Beden Eğitimi kursunu bitirerek, Eynesil Mustafa Yüksel İlköğretim Okuluna Beden Eğitimi öğretmeni olarak atandı. 1997 yılında Giresun Eğitim Fakültesinde lisans tamamlama programını bitirdi. 1999 yılında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretmenliği dalında Yüksek lisansa başladı. Evli ve iki çocuk babasıdır.

T.C. YÖK MÜHÜRÜ
MÜHÜRÜ