



**İLKOKUL SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DİJİTAL İÇERİKLERLE
DESTEKLENEN BAĞLAM TEMELLİ REACT ÖĞRETİM MODELİNİN
UYGULANMASI**

Doktora Tezi

Gökhan SUCU

Eskişehir 2024

**İLKOKUL SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DİJİTAL İÇERİKLERLE
DESTEKLENEN BAĞLAM TEMELLİ REACT ÖĞRETİM MODELİNİN
UYGULANMASI**

Gökhan SUCU

DOKTORA TEZİ

Sınıf Eğitimi Programı/Temel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Haziran 2024

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 2205E154 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gökhan SUCU'nun "İlkokul sosyal bilgiler dersinde dijital içeriklerle desteklenen bağlam temelli REACT öğretim modelinin uygulanması" başlıklı tezi 12/06/2024 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin 37. maddesi uyarınca, Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Programı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı) :	Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR	
Üye :	Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN	
Üye :	Prof. Dr. Bayram TAY	
Üye :	Doç. Dr. Hıdır KARADUMAN	
Üye :	Doç. Dr. Nur Leman BALBAĞ	

Prof. Dr. Saime ÖNCE
Anadolu Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

İLKOKUL SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DİJİTAL İÇERİKLERLE DESTEKLENEN BAĞLAM TEMELLİ REACT ÖĞRETİM MODELİNİN UYGULANMASI

Gökhan SUCU

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Programı
Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Haziran 2024
Danışman: Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersine yönelik bağlam temelli REACT öğretim modeli temel alınarak tasarlanan dijital içeriklerle yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öğretim materyaline bağlı öğrenme motivasyonları üzerindeki yansımalarını incelemektir. Araştırma karma yöntemin birleştirme (çeşitleme) deseni ile yürütülmüştür. Araştırma, 2023-2024 öğretim yılında Şanlıurfa ili Haliliye ilçesine bağlı bir ilkokulda 4. sınıfa devam eden 55 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel basamağında ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nicel verileri toplamak için akademik başarı testi, sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği ve öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra parametrik ve parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Araştırmanın nitel basamağında ise veriler araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler, tematik analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonunda, deney grubunda uygulanan öğretimin, kontrol grubunda uygulanan öğretime göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarı, tutum ve öğretim materyaline bağlı öğrenme motivasyonlarına anlamlı ve olumlu yönde katkı yaptığı belirlenmiştir. Nitel verilerde de nicel verilere paralel olarak, deneysel öğretimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarıları, tutumları ve öğretim materyaline bağlı öğrenme motivasyonları üzerinde olumlu yansımalarının olduğu ve öğrencilerin dersleri önceki derslere göre daha ilgi çekici ve eğlenceli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamında geliştirilen dijital içeriklerin “sosyal bilgiler dersinde öğretimi iyileştirmek amacıyla teknoloji kullanımı” için etkili bir model olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, Bağlam temelli REACT öğretim modeli, Akademik başarı, Tutum, Motivasyon

ABSTRACT

IMPLEMENTING OF CONTEXT-BASED REACT TEACHING MODEL SUPPORTED BY DIGITAL CONTENT IN ELEMENTARY SCHOOL SOCIAL STUDIES LESSON

Gökhan SUCU

**Department of Basic Education
Programme in Class Education**

Anadolu University, Graduate School , June 2024

Supervisor: Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR

The purpose of this study is to examine the reflections of teaching Social Studies lesson with digital content designed based on context-based REACT teaching model on students' academic achievement, attitudes, and learning motivations related to the teaching material. The research was conducted with the combination (triangulation) design of mixed method. The research was conducted with the participation of 55 students attending the 4th grade in a primary school in Haliliye district of Şanlıurfa province in the 2023-2024 academic year. In the quantitative phase of the study, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used. Academic achievement test, social studies lesson attitude scale and motivation scale for teaching material were used to collect quantitative data. Parametric and nonparametric tests were used to analyze the quantitative data. In the qualitative phase of the study, data were collected through researcher diary, student diary, observation and semi-structured interview form. Qualitative data were analyzed through thematic analysis. At the end of the research, it was determined that the teaching applied in the experimental group made a significant and positive contribution to the students' academic achievement, attitude and learning motivation related to the teaching material in the social studies course compared to the teaching applied in the control group. In the qualitative data, in parallel with the quantitative data, it was concluded that the experimental instruction had positive reflections on students' academic achievement, attitudes and motivation to learn based on the instructional material and that students found the lessons more interesting and enjoyable than the previous lessons. In line with these results, it can be said that the digital content developed within the context-based REACT teaching model is an effective model for "using technology to improve teaching in social studies lesson".

Keywords: Social studies, Context-based REACT teaching model, Academic achievement, Attitude, Motivation

TEŞEKKÜR

Uzun ve meşakkatli bir yolculuk olan doktora sürecimin her aşamasında pozitif ve yapıcı tutumuyla yükümü hafifleten, araştırma sürecimin her adımında fikirleriyle bana destek olan değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Anadolu Üniversitesi'nde doktora başlamaya karar verme sürecimde belirleyici olan, o motivasyonu bulmamı sağlayan ve tezimin her aşamasında katkısı olan değerli hocam Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN'e çok teşekkür ederim. Tez izleme komitemde yer alarak incelemeleri ve geri bildirimleriyle tezimi geliştirmeme büyük katkı sağlayan ve sürecin her aşamasına dahil olan kıymetli hocam Doç. Dr. Hıdır KARADUMAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam süresince veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve uygulama süreçlerinde katkı sağlayan sınıf öğretmenini Murat BOZAR, Ali IŞIK, Yıldız KILIÇ, Ayşenur ÇİFTÇİ ve Avni Ziver SEMİZ hocalarıma, okul idarecilerime, öğrencilerime, çalışmam süresince desteğini esirgemeyen tüm akademisyen hocalarıma ve katkıda bulunan diğer herkese teşekkürü borç bilirim.

Yaşamım boyunca her anımda bana destek olan ve varlıklarından güç aldığım babam Bahattin SUCU'ya, annem Aysel SUCU'ya ve kardeşlerime teşekkür ve minnetlerimi sunarım.

Doktora yapmanın yükünü benimle beraber sırtlayan, desteğiyle sürekli yanımda olan, her türlü zorluğa sabır ve anlayış gösteren sevgili eşim Esmâ SUCU'ya ve varlıklarıyla hayatıma anlam katan çocuklarım Bahattin ve Cihan Alp'e sonsuz teşekkür ederim.

Gökhan SUCU

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Gökhan SUCU

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

I hereby truthfully declare that this thesis is an original work prepared by me; that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section; and that this study has been scanned for plagiarism with “scientific plagiarism detection program” used by Anadolu University, and that “it does not have any plagiarism” whatsoever. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

Gökhan SUCU

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
GÖRSELLER DİZİNİ	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sınırlılıklar.....	10
1.5. Tanımlar.....	10
2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Sosyal Bilgiler Öğretimi.....	11
2.2. Bağlam Temelli Yaklaşım.....	14
2.2.1. Bağlamın tanımı ve fonksiyonları	19
2.2.2. Bağlam seçiminde kriterler	21
2.2.3. Bağlamsal öğrenme ortamı	22

2.2.4. Bağlama dayalı öğretim stratejileri	25
2.3. REACT Öğretim Modeli	28
2.3.1. İlişkilendirme (Relating)	29
2.3.2. Tecrübe etme (Experiencing).....	30
2.3.3. Uygulama (Applying)	31
2.3.4. İş birliği (Cooperating).....	32
2.3.5. Transfer etme (Transferring)	33
2.4. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bağlam Temelli REACT Öğretim Modeli	34
2.5. Teknolojinin Sosyal Bilgiler Öğretimine Entegrasyonu	38
2.6. İlgili Araştırmalar	43
2.6.1. Bağlam temelli yaklaşım ve REACT öğretim modeli ile ilgili araştırmalar	43
2.6.2. Teknolojinin sosyal bilgiler öğretimine entegrasyonu ile ilgili araştırmalar	51
3. YÖNTEM	59
3.1. Araştırmanın Modeli	59
3.2. Çalışma Grupları	61
3.3. Araştırma Ortamı	63
3.4. Veri Toplama Araçları	64
3.4.1. Akademik başarı testi.....	65
3.4.2. Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği.....	69
3.4.3. Öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği.....	70
3.4.4. Araştırmacı günlüğü.....	76
3.4.5. Öğrenci günlüğü.....	76
3.4.6. Gözlem	77
3.4.7. Yarı yapılandırılmış görüşme formu	77

3.5. Tasarlama Süreci	80
3.5.1. Yaklaşım ve modelin belirlenmesi.....	80
3.5.2. İçerik standartlarının belirlenmesi	81
3.5.3. Kazanımlara uygun bağlamların belirlenmesi	82
3.5.4. İçeriklerin oluşturulması.....	83
3.5.5. Dijital eğitim platformunun hazırlanması ve içeriğin uyarlanması.....	94
3.6. Uygulama Süreçleri.....	99
3.6.1. Pilot uygulama süreci	99
3.6.2. Asıl uygulama süreci.....	101
3.7. Verilerin Analizi	108
3.7.1. Nicel verilerin analizi.....	108
3.7.2. Nitel verilerin analizi	114
3.8. Araştırmacının Rolü	116
3.9. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik	117
3.9.1. Nicel verilerin geçerliği ve güvenirliliği	117
3.9.2. Nitel verilerin geçerliği ve güvenirliliği.....	123
3.9.3. Araştırmanın etik boyutu.....	125
4. BULGULAR.....	126
4.1. Nicel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular	126
4.1.1. Denel işlemin sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarı üzerindeki katkısına ilişkin bulgular.....	126
4.1.2. Denel işlemin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum üzerindeki katkısına ilişkin bulgular	129
4.1.3. Denel işlemin, öğretim materyaline bağlı öğrenme motivasyonu üzerindeki katkısına ilişkin bulgular.....	132
4.2. Nitel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular.....	135

4.2.1. Sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarıya ilişkin nitel bulgular	135
4.2.2. Sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma ilişkin nitel bulgular	145
4.2.3. Sosyal bilgiler dersinde uygulanan öğretim materyalinin öğrenme motivasyonu üzerindeki yansımalarına dair nitel bulgular	150
5- SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	157
5.1. Sonuç	157
5.1.1. Nicel bulgulara dayalı sonuçlar	157
5.1.1.1. <i>Denel işlemin, sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarı üzerindeki katkısına ilişkin sonuçlar.....</i>	<i>157</i>
5.1.1.2. <i>Denel işlemin, sosyal bilgiler dersine yönelik tutum üzerindeki katkısına ilişkin sonuçlar</i>	<i>158</i>
5.1.1.3. <i>Denel işlemin, öğretim materyaline bağlı öğrenme motivasyonu üzerindeki katkısına ilişkin sonuçlar.....</i>	<i>158</i>
5.1.2. Nitel bulgulara dayalı sonuçlar	159
5.1.2.1. <i>Sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarıya ilişkin nitel sonuçlar</i>	<i>159</i>
5.1.2.2. <i>Sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma ilişkin nitel sonuçlar</i>	<i>161</i>
5.1.2.3. <i>Sosyal bilgiler dersinde uygulanan öğretim materyalinin öğrenme motivasyonu üzerindeki yansımalarına dair nitel sonuçlar</i>	<i>162</i>
5.2. Tartışma	163
5.3. Öneriler	179
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	179
5.3.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler	179
KAYNAKÇA.....	181
EKLER	
ÖZ GEÇMİŞ	

TABLÖLER DİZİNİ

Tablo 2. 1. Bağlamların kaynakları	20
Tablo 2. 2. Bağlam temelli yaklaşımlar ve bağlam fonksiyonları	20
Tablo 2. 3. Bağlama dayalı öğretim stratejisi	25
Tablo 2. 4. ARCS motivasyon modelinin boyutları ve işlevleri	27
Tablo 2. 5. REACT stratejisinin aşamaları	28
Tablo 2. 6. Sosyal bilgiler öğretiminde dijital teknolojinin kullanımına yönelik örnekler	40
Tablo 3. 1. Çalışmanın deneysel işlem basamakları	60
Tablo 3. 2. Deneysel uygulama öncesi gruplara ait ön test verileri	62
Tablo 3. 3. Uzmanlara ait bilgiler	65
Tablo 3. 4. Akademik başarı testi belirtke tablosu	66
Tablo 3. 5. Akademik başarı testinin madde analizi sonuçları	67
Tablo 3. 6. Çıkarılan maddeler sonrası oluşan analiz sonuçları	68
Tablo 3. 7. KMO ve Bartlett testi sonuçları	72
Tablo 3. 8. DFA sonucu ulaşılan faktör yükleri, hata varyansı, standart hata, t ve p değerleri	73
Tablo 3. 9. Öğretim materyalleri motivasyon ölçeğinin DFA uyum iyiliği indeks değerleri	74
Tablo 3. 10. Görüşme takvimi	79
Tablo 3. 11. Bağlam seçme kriterleri	81
Tablo 3. 12. Bağlamsal içeriğin hazırlanmasında ve uygulanmasında izlenecek rehber ilkeler	82
Tablo 3. 13. Kazanımların ilişkilendirildiği bağlamlar için örnek liste	83
Tablo 3. 14. Çalışmada yer alan kazanımlar ve ders süreleri	101
Tablo 3. 15. Ön test ve son test uygulama tarihleri	102
Tablo 3. 16. REACT modelin aşamalarına ait etkinlik tablosu	103
Tablo 3. 17. Uygulamaya ait ders planı örneği	104
Tablo 3. 18. Veri toplama araçlarının ön test ve son test verilerinin normallik dağılımı değerleri	108
Tablo 3. 19. Akademik başarı testi verilerinin analizinde uygulanan testler	110

Tablo 3. 20. Akademik başarı testi için Levene Testi sonucu	111
Tablo 3. 21. Akademik başarı testi için kovaryans matrislerinin eşitliği test sonucu ..	111
Tablo 3. 22. Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği verilerinin analizinde uygulanan testler.....	112
Tablo 3. 23. Öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği verilerinin analizinde uygulanan testler	113
Tablo 3. 24. Tematik analiz aşamaları	114
Tablo 3. 25. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının analizinde tercih edilen test ve yöntemler	116
Tablo 4. 1. Deney grubu için akademik başarı testi ön test ve son test verilerinin ilişkili örneklem için t-testi sonucu.....	126
Tablo 4. 2. Kontrol grubu için akademik başarı testi ön test ve son test verilerinin ilişkili örneklem için t-testi sonucu.....	127
Tablo 4. 3. Akademik başarı testi karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi sonucu	128
Tablo 4. 4. Akademik başarı testi karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi betimsel istatistikleri	128
Tablo 4. 5. Deney grubu için sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği Wilcoxon İşaretli Sıralar testi betimsel istatistikleri.....	129
Tablo 4. 6. Deney grubu için sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği ön test ve son test verilerinin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucu	129
Tablo 4. 7. Kontrol grubu için sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği ön test ve son test verilerinin ilişkili örneklem için t-testi sonucu.....	130
Tablo 4. 8. Sosyal bilgiler tutum ölçeği fark puan dizilerinin karşılaştırıldığı Mann-Whitney U testi betimsel istatistikleri.....	131
Tablo 4. 9. Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği fark puan dizilerinin karşılaştırıldığı gruplara göre Mann-Whitney U testi sonucu.....	131
Tablo 4. 10. Deney grubu için öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği Wilcoxon İşaretli Sıralar testi betimsel istatistikleri.....	132
Tablo 4. 11. Deney grubu için öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği ön test ve son test verilerinin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucu.....	132

Tablo 4. 12. Kontrol grubu için öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği Wilcoxon İşaretli Sıralar testi betimsel istatistikleri.....	133
Tablo 4. 13. Kontrol grubu için öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği ön test ve son test verilerinin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucu	133
Tablo 4. 14. Öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği fark puan dizilerinin karşılaştırıldığı Mann-Whitney U testi betimsel istatistikleri.....	134
Tablo 4. 15. Öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği fark puan dizilerinin karşılaştırıldığı gruplara göre Mann-Whitney U testi sonucu.....	134

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2. 1. Bağlam temelli yaklaşıma dair kavram haritası	19
Şekil 2. 2. REACT işlem döngüsü.....	33
Şekil 2. 3. Öğrenme alanlarına göre programda yer alan kazanımların bağlam temelli unsur içerme oranı	37
Şekil 2. 4. Yeni nesil öğrenme kültürü ve ortamı	39
Şekil 3. 1. Birleştirme (Çeşitleme) Deseni	60
Şekil 3. 2. Deneysel uygulama gerçekleştirilen sınıfın fiziksel ortamı	64
Şekil 3. 3. Öğretim materyalleri motivasyon ölçeğinin DFA yapısal modeli	75
Şekil 3. 4. Araştırmada temele alınan bağlam temelli yaklaşım modeli	80
Şekil 4. 1. Akademik başarı testi ön test ve son test gruplar arası ortalamalar grafiği. 128	
Şekil 4. 2. Öğrenci görüşleri doğrultusunda akademik başarıya yansıyan unsurlara ilişkin tematik harita	136
Şekil 4. 3. Denel işlem sonrası sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma dair öğrenci görüşlerine yansıyan unsurlar	145
Şekil 4. 4. Öğrenci görüşleri doğrultusunda öğrenme motivasyonuna yansıyan unsurlar	151

GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel 3. 1. Kazanım 2- İlişkilendirme aşamasına ait senaryo kesiti	85
Görsel 3. 2. Kazanım 2- Senaryo yönlendirmeler	86
Görsel 3. 3. Kazanım 6- Senaryo kılavuz görseller	87
Görsel 3. 4. Kazanım 1- İnteraktif etkinlik senaryo örneği.....	88
Görsel 3. 5. Kazanım 1- İnteraktif etkinlik problem durumu örneği	89
Görsel 3. 6. Kazanım 2- İnteraktif etkinlik yönerge örneği	89
Görsel 3. 7. Kazanım 4- Çalışma yaprağı örneği	90
Görsel 3. 8. Kazanım 5- Problem durumu sayfası ve ek bilgi sayfası (Haritalar)	91
Görsel 3. 9. Kazanım 5- Bireysel çalışma formu	92
Görsel 3. 10. Kazanım 5- Ortak çözüm formu	93
Görsel 3. 11. Bağlam temelli eğitim platformu ana sayfa görüntüsü.....	95
Görsel 3. 12. Bağlam temelli eğitim platformu “eğitimler” bölümü sayfa görüntüsü ...	95
Görsel 3. 13. Kazanım 1- eğitim sayfası	96
Görsel 3. 14. Kazanım 3- Tecrübe edelim etkinlik sayfası	97
Görsel 3. 15. Kazanım 6- Uygulama basamağı etkinlik sayfası	98
Görsel 3. 16. Kazanım 6- Transfer etme ve iş birliği basamağı etkinlik sayfası	98
Görsel 3. 17. Pilot uygulama “ilişkilendirme aşaması” öğretim sürecine ilişkin görsel	99
Görsel 3. 18. Pilot uygulama “Transfer etme ve iş birliği aşaması” öğretim sürecine ilişkin görsel.....	100
Görsel 3. 19. Akademik başarı testi uygulama sürecine ilişkin görsel	102
Görsel 3. 20. İlişkilendirme aşaması öğretim sürecine ilişkin görsel	105
Görsel 3. 21. Tecrübe etme aşaması öğretim sürecine ilişkin görsel	105
Görsel 3. 22. Uygulama aşaması öğretim sürecine ilişkin görsel	106
Görsel 3. 23. Transfer etme ve iş birliği aşaması öğretim sürecine ilişkin görsel	107
Görsel 3. 24. Transfer etme ve iş birliği aşaması öğretim sürecine ilişkin görsel	107

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ABT	: Akademik Başarı Testi
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
ChemCom	: Chemistry in the Community (Toplulukta Kimya)
CHİK	: Chemie im Kontext (Bağlam İçinde Kimya)
CiC	: Chemistry in Context (Bağlam İçinde Kimya)
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
NRC	: Ulusal Araştırma Konseyi
OECD	: Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü
ÖMMÖ	: Öğretim Materyaline İlişkin Motivasyon Ölçeği
p	: Anlamlılık Düzeyi
P21	: 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
PLON	: Physics Curriculum Development Project (Fizik Programı Geliştirme Projesi)
SBTÖ	: Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği
TDK	: Türk Dil Kurumu
TYÇ	: Türkiye Yeterlikler Çerçevesi
η^2	: Eta Kare Etki Değeri

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına, tanımlarına, kuramsal ve kavramsal çerçevesine ve araştırmayla ilgili alanyazına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yeni yüzyılda farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerin varlığı, eğitimin eski paradigmalarının günümüzde etkisini yitirmesine neden olmuştur (Günüç, 2017). Dünya nüfusunun teknoloji kullanım oranlarına yönelik göstergeleri ve özellikle günümüz öğrencilerinin içinde bulunduğu yeni nesli ifade eden dijital yerlilerin teknolojiyle bütünleşmiş yaşamları bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) eğitim sürecinin temel araçlarından biri olmasını sağlamıştır (Akbaba, 2021).

Dijital yerlilerin dijital teknolojilerle büyümeleri ve çok uzun süre etkileşim içinde kalmaları, bilgiyi arama ve kullanma yollarını değiştirmiştir. Bu değişim, öğrencilerin öğrenme stillerine de yansımıştır (Prensky, 2001). Teknoloji ile iç içe olan yeni kuşak sosyal, katılımcı ve zengin dijital içeriklerle desteklenen bir öğrenme deneyimi istemektedir (McLoughlin ve Lee, 2010). Bu nedenle dijital yerlilerin sevdiği ortam ve araçların eğitim uygulamalarında işe koşulması; başka bir deyişle eğitim ortamlarının öğrencilerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda bir dönüşüm geçirmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Günüç, 2017). Bu gerekliliğin bir sonucu olarak öğrenci özelliklerinin belirlenerek onlara uygun öğrenme süreçlerinin ele alınması önem taşımaktadır.

Günümüzde birçok kuruluş öğrencilerinin hem yaşam boyu hem de mesleki kariyerlerinde ihtiyaç duyacakları yeterlikleri ve özellikleri belirlemeye çalışmış ve teknolojiye bağlı değişimi de göz önüne alarak çağımızın becerileri üzerine modeller ortaya koymuşlardır. Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (The North Central Regional Educational Laboratory-NCREL) 21. yüzyıl becerilerini küreselleşme ve dijital değişim üzerine inşa etmiştir. 21. yüzyıl beceri çerçevesi Partnership for 21st Century Skills (P21) ise günümüz becerilerini gösteren modelinde “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri”ni önemli bir bileşen olarak ele almaktadır (Lemke, 2002; Cansoy, 2018). Günümüzün becerileri üzerine oluşturulan bu modellerde ortak vurgunun teknoloji olduğu göze çarpmaktadır.

Ülkemizde ise öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş yaşamlarında ihtiyaç duyacakları beceriler Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiş ve belirlenen bu becerilere öğretim programlarında yer verilmiştir. Bu anahtar yetkinlikler arasında, bilim/teknolojide temel yetkinlikler ve dijital yetkinlikler de yer almaktadır (MEB, 2018). Ayrıca bu yetkinliklerin oluşturulması için ihtiyaç duyulan teknolojiye erişimin sağlanması ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) portalının geliştirilmesi durumları on birinci kalkınma planına da dahil edilmiştir (SBB, 2019, s.146). Bu yaklaşım, ülkemizde teknoloji ve eğitim ekseninde gelişmelere verilen önemi işaret etmektedir.

Eğitim sistemini iyileştirme ve çağa uyum sağlama amacıyla öğretim teknolojilerini geliştirme çalışmalarının, eğitim sistemini geliştirecek potansiyele sahip olduğu birçok araştırmanın bulgularında ortaya koyulmuştur (Ayas, Kaya, Taştan ve Özder, 2015; Akbaş ve Toros, 2016; Koka, 2018; Kusumo ve Afandi, 2021; Çelik ve Tepe, 2022). Ancak eğitimde teknoloji spontane, amaçsız, düzensiz ve plansız bir şekilde de kullanılabilmekte ve bu durum araştırmalarda eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin olumsuz bulguların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Günüç, 2017). Dolayısıyla çalışmalarda elde edilen bulguların teknolojinin eğitime doğru bir şekilde entegre edilip edilmediğiyle de ilgili olduğu dikkate alınmalıdır. Hayatın tüm alanlarına etkisine tanık olunan teknoloji, insan ve insanın dünya üzerindeki yaşam süreçlerini de etkilemektedir. Bu kapsamda ilkokullarda insan, insan-toplum etkileşimi, sosyalleşme, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin toplumsal yaşama yansıması gibi konuları ele alan dersler bulunmaktadır. Bu derslerden biri de kuşkusuz sosyal bilgiler dersidir. Bu doğrultuda eğitim-öğretim sürecinde yaşanan dijital dönüşümün sosyal bilgiler öğretiminde nasıl gerçekleştirileceği ise karşımıza önemli bir soru olarak çıkmaktadır. Sosyal bilgiler öğretiminde dijital dönüşüm için gerekli olan dijital materyallerin hazırlanmasında ve bu materyallerin sınıf içi öğretim sürecinde belirli bir sistematik dahilinde kullanılmasında bağlam temelli REACT öğretim modeli barındırdığı temel ilkelerle alternatif bir model olabilir.

Türkiye’de hâlen sosyal bilgiler öğretiminin, ders kitapları ve öğretim programında yer alan kuramsal bilgilerin aktarılması yolu ile gerçekleştirildiği görülmektedir. (Kab ve Açıkalın, 2016). Bu doğrultuda gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretiminde kavramlarla yaşam arasında ilişki kurulmasının göz ardı edilmesi derslerin anlaşılmasında, derse karşı

ilgi ve istekte olumsuzluğa neden olmaktadır (Yel ve Çetin, 2023). Oysa Sönmez (2010), sosyal bilgiler öğretiminde toplumsal gerçekliği vurgulayarak, sosyal bilgilerin toplumsal yaşamı düzenleyen her türlü etkinliği kapsamı ve çocukların bu yaşam içerisinde karşılaşacağı sorunları çözebilmeleri için bilgiyi gerçek yaşama transfer edebilmeleri ve yaşamdan olayların bir bütünlük içinde ele alınması gerekliliğini dile getirmiştir. Bu söylemlere paralel olarak bağlam temelli yaklaşım da yaşam temelinde içerik ve içeriğin yaşama transfer edilebilmesini öngören bir öğretim anlayışına sahiptir. Daha geniş bir tanımlamayla bağlam temelli yaklaşım; öğrencilerin bildiklerinden hareketle bağlamların oluşturulması, yeni kavramlarla ilişkilendirilmesi, günlük yaşamla ilişkili olarak somutlaştırılması, yine gerçek ya da olası problemler üzerinde uygulanması ve öğrenilenlerin yeni bağlamlarda da kullanılabilmesi aşamalarını içermektedir (De Jong, 2006). Bağlam temelli yaklaşım öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgi ve becerileri nasıl ve niçin kullanacakları konusunda bilgilenmelerini ve bilginin yaşama yönelik önemini fark etmelerini sağlayarak öğrencilerin katılımcılıklarını ve motivasyonlarını destekleyen bir süreci içermektedir (Coştu, 2009; Şensoy ve Gökçe, 2017).

Yakın dönem eğitim düşüncesi ve edebiyat tarihimizin önemli simalarından Nurullah Ataç “Hayat konulara mı bölünmüştür sanki? Bir yanda bilim, bir yanda sanat, bir yanda ahlak...” tespitiyle insanın ve yaşamın ayrılmazlığına vurgu yapmaktadır (MEB, 2018b, s. 16). Başka bir deyişle insan, yaşam ve bilimi birbirinden ayırmak işin doğasına aykırıdır. Psikolojik bağlamda insanlar dış dünyayı bütüncül bir yaklaşım içinde algılama eğilimindedirler (Lucas, 1981). Dolayısıyla bilimin, öğrencilere yaşamla temas içinde bir bağlamda sunulması en doğru tercihlerden biri olarak görünmektedir. Bu görüşü destekler nitelikte olan beyin/zihin temelli öğrenme ilkelerine göre beynin öğrenmeyi en iyi şekilde gerçekleştirilebilmesi için “içerik, yeterlilik, değer ve beceriler” doğal bağlamları içerisinde sunulmalıdır. Dahası bunun getirisi olarak bilgi bağlamsal/alansal/doğal bellek içinde saklandığında daha kolay hatırlanmaktadır (Zeren-Akbulut, 2019). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımı da bu görüşe paralel olarak bilim ve yaşam arasındaki bağlantıyı kurabilmek için sınıf içi öğrenme ortamlarını gerçek yaşamdan durumları ve sorunları yansıtan etkinlikler ve problemler çerçevesinde düzenlemektedir (Davtyan, 2014).

Bağlam temelli yaklaşımın ön gördüğü amaçlara ulaşabilmesi, öğretmenler tarafından sınıfta doğru bir şekilde uygulanabilmesi ile mümkündür (De Jong, 2006).

Bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasında 5E, 7E, REACT ve ARCS motivasyon modeli gibi birçok farklı öğrenme modeli kullanılmaktadır. Bunlar arasında en çok tercih edilen model REACT öğretim modelidir (Kaya, 2022, s. 76). REACT öğretim modeli, bir mesleki araştırma ve geliştirme merkezi olan CORD (Center for Occupational Research and Development) tarafından geliştirilen bağlamsal öğretim stratejileridir (Crawford, 2001). REACT, bağlamsal öğretme ve öğrenmeye odaklı Relating (İlişkilendirme), Experiencing (Tecrübe Etme), Applying (Uygulama), Cooperating (İş Birliği) ve Transferring (Transfer Etme) olmak üzere beş aşamayı temsil eden bir kısaltmadır (Hull, 1999).

REACT modeli, öğretmenlere bağlam temelli yaklaşımın ilkelerini sınıfta etkili bir şekilde uygulayabilmeleri açısından sistematik bir yönerge sağlar. Bu ilkeler öğretmenlerin zaman içinde tutarlı sonuçlar elde edebilmeleri açısından önemlidir (Navarra, 2006). Aynı zamanda REACT modelinin sunduğu bağlamsal basamaklar dijital tabanlı bağlamsal bir materyal tasarlanması ve öğretimde uygulanması açısından da bütüncül ve sistematik bir rehber durumundadır.

Sosyal bilgiler dersine yönelik, öğretimin öğrencilerin günlük yaşamlarına uygulanabilecek şekilde bağlamsal yapılandığı ve yeni nesil öğrencilerin öğrenme ortamı olan teknolojiyle entegre olduğu çağımıza uygun öğretim modellerinin geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Alanyazının, bu tasarımda deneysel çalışmaların incelenebilmesi açısından yeterli veri çeşitliliğine ve zenginliğine sahip olmadığı söylenebilir. Bu doğrultuda çalışmanın, bağlam temelli yaklaşım ve REACT öğretim modelinin ilkökul sosyal bilgiler dersine uygulanabilirliği ve etkililiğini, dijital ortam entegrasyonu dahilinde değerlendirmesiyle alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersine yönelik bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içeriklerle yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öğretim materyaline bağlı öğrenme motivasyonları üzerindeki yansımalarını incelemektir. Bu amaçla aşağıda yer alan problemlere ve alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içeriklerin kullanıldığı deney grubu ile mevcut yaklaşımla öğretim gören kontrol grubu öğrencilerinin derse yönelik akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - Deney grubunun akademik başarı testinden almış olduğu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - Kontrol grubunun akademik başarı testinden almış olduğu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - Deney ve kontrol gruplarının, akademik başarı testi ön test ve son test puanları arasındaki fark puan ortalamaları arasında gruplara göre anlamlı bir fark var mıdır?
2. Bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içeriklerin kullanıldığı deney grubu ile mevcut yaklaşımla öğretim gören kontrol grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - Deney grubunun tutum ölçeğinden almış olduğu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - Kontrol grubunun tutum ölçeğinden almış olduğu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - Deney ve kontrol gruplarının, tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki fark puan ortalamaları arasında gruplara göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içeriklerin kullanıldığı deney grubu ile mevcut yaklaşımla öğretim gören kontrol grubu öğrencilerinin öğretim materyaline bağlı öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - Deney grubunun öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeğinden almış olduğu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - Kontrol grubunun öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeğinden almış olduğu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

- Deney ve kontrol gruplarının, öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki fark puan ortalamaları arasında gruplara göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deneysel öğretim sürecinin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öğretim materyaline bağlı öğrenme motivasyonlarına yansımaları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Tarih boyunca insanoğlu yaşadığı dönemin ihtiyaçlarına ve sahip olduğu olanaklara göre eğitim anlayışını ve ortamlarını biçimlendirmiştir (Özelçi ve Yılmaz, 2021). Dijital dönüşümün etkilerini bireysel ve toplumsal anlamda her alanda yaşadığımız günümüzde eğitim-öğretimi de teknolojinin getirdiği yenilikler doğrultusunda geliştirme gerekliliği kaçınılmazdır.

Teknolojik değişimin yanı sıra öğrenenler de artık eğitim sistemimizin öğretmek için tasarladığı insanlar değildir. Bu yeni nesli ifade eden dijital yerlilerin dijital teknolojilerle büyümeleri ve çok uzun süre etkileşim içinde kalmaları bilgiyi arama ve kullanma gibi öğrenme stillerinde de değişimlere yol açmıştır (Prensky, 2001). Bu nedenle dijital yerlilerin sevdiği ortam ve araçların eğitim uygulamalarında işe koşulması, başka bir deyişle eğitim ortamlarının öğrencilerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda bir dönüşüm geçirmesi bir gereklilik olarak görülmektedir (Günüç, 2017).

Konu alanı, insan ve insanın dünya üzerindeki yaşam süreçleri olan sosyal bilgilerin de dijital dönüşüme uyarlanması çağın bir zorunluğu olarak karşımıza çıkmaktadır. Teknolojinin yeni nesil öğrenme kültürü ve ortamının temel bileşenleri arasında önemli bir kesişim unsuru olmasının (Günüç, 2017) yanı sıra geleneksel sınıflarda öğrenilmesi mümkün olmayan sosyal bilgiler dersi bilgi ve becerilerinin öğrenilmesi için olanaklar sunması, bilgi ve kaynak zenginliğine erişim sağlaması, öğrenmeyi çeşitli şekillerde zenginleştirilmesi (Aksin, 2020) teknolojiyi sosyal bilgiler dersi için cazip hale getirmektedir. Buna paralel olarak alanyazında sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sayısının her geçen yıl arttığı görülmektedir (Güneş vd., 2021). Bu çalışmaların çoğunda, sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji kullanımının öğretimde zaman ve mekân kısıtlamasını ortadan kaldırdığı, ders ortamını zenginleştirerek öğrenme-öğretme sürecini eğlenceli duruma getirdiği, öğrenmede

kalıcılığı arttırdığı, öğrencilerin akademik başarı, tutum ve motivasyonlarını olumlu etkilediği yönünde olumlu bulgulara ulaşılmıştır (Uğurlu ve Üzen, 2018; Erkan 2019; Kılıç 2020; Çınar, Utkugün ve Gazel, 2021; Kusumo ve Afandi, 2021; Seyhan ve Küçük, 2021). Ancak sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik çalışmalar, çalışma gruplarına göre incelendiğinde 1999-2019 yılları arasında yapılan çalışmalarda ilkokul öğrencilerinin yalnızca %4,79 oranı ile çalışmalarda yer aldığı görülmektedir (Güneş vd., 2021). Bu durum ilkokul öğrencilerine yönelik çalışmaların sınırlı sayıda kaldığını ve sosyal bilgiler öğretimi kapsamında teknoloji kullanımıyla ilgili yeni çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu açıdan yapılacak çalışmanın ilkokul düzeyinde teknolojiye dayalı deneysel bir süreci ele alacak olması ve bu sürecin öğretmen ve öğrenciler tarafından nasıl deneyimlendiğine yönelik bulgular sunacak olması bakımından önem taşıdığı ve alana önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik çalışmalar, yöntemsel olarak ele alındığında ise çalışmaların %44'ünün yarı deneysel olduğu görülmektedir (Güneş vd., 2021). Ancak uygulamaya dönük bu çalışmaların da büyük ölçüde teknolojinin entegrasyonu dahilinde bir model geliştirme değil, daha çok bir web 2.0 uygulamasının etkililiğini belirlemek amacıyla yapıldığı görülmektedir (Yıldırım ve Tahiroğlu, 2012; Ünal ve Sarı, 2012; Üzen, 2017; Koka, 2018; Azı, 2020). Günüş (2017), bu duruma dair her teknoloji kullanımının teknoloji entegrasyonu olmadığını ve alanyazındaki çalışmaların bir kısmında sürecin teknoloji entegrasyonu olarak tanımlandığını; ancak uygulamanın esasında teknoloji kullanımı olduğunu dile getirmektedir. Çalışmanın, belirli bir yaklaşım ve öğretim stratejileri dâhilinde sistematik bir model geliştirerek sosyal bilgiler öğretimine teknolojinin entegrasyonunun doğru ve etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi açısından önemli bulgular sağlayacağı düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler dersinde toplumla ilişkili olan çok sayıda bilim dalına yönelik olaylar, olgular ve kavramlar bütüncül bir şekilde ele alınmaktadır. Bu yoğun içeriğin salt bilgi aktarımıyla anlamlandırılabilmesi, toplum ve gerçek yaşam çerçevesinde işlevinin anlaşılabilmesi oldukça güçtür. Sönmez (2010), sosyal bilgilere yönelik tanımında toplumsal gerçeğin, toplumsal yaşamı düzenleyen her türlü etkinlik olduğunu ve çocukların bu yaşam içerisinde karşılaşacağı sorunları çözebilmeleri, yani bilgiyi gerçek yaşama transfer edebilmeleri için yaşamdan olayların bir bütünlük içinde ele alınması

gerektiğini dile getirmiştir. Buna göre sosyal bilgilerin yoğun içeriğinin birbirinden kopuk parçalar şeklinde değil, gerçek yaşamdan bağlamlarla bütünlük oluşturulabilecek ve anlamlandırılacak bir öğretim süreci ile ele alınması daha doğru olacaktır. Yel ve Çetin'e (2023, s. 559) göre kavramların yaşamla ilişki kurulmadan sunulması, derslerin anlaşılmasında, derse karşı ilgi ve istekte olumsuzluğa neden olmaktadır. Ayrıca diğer bir olumsuz etmen ise derslerin çoğunlukla zengin etkinliklerden uzak, tekdüze bir aktarım (Çelikkaya ve Kuş, 2009; Taşkaya ve Bal, 2009) ve geleneksel materyaller (yazı tahtası, küre vb.) yoluyla yapılmasıdır (Aydemir, 2012). Bu durum, öğrencilerin derse olan ilgisini azaltarak sosyal bilgilerin bir ezber dersi olarak görülmesine neden olmaktadır (Otluoğlu ve Öztürk, 2002). Sosyal bilgiler öğretimine yönelik bu temel sorunları aşmak için bilgiyi yalın bir şekilde vermek yerine, bilgiyi öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkilendirmek, onlara bilginin anlamını ve kullanılabilirliğini göstermek ve bilgiyi deneyimlemelerini sağlamak gerekebilir. Ayrıca öğrencide içinde yaşadığı dünya ile ilgili merak ve heyecan uyandırmayı ve bunun devamlı olmasını sağlamak gayesi ile bu sorunları aşmak mümkün olabilir. Bağlam temelli yaklaşım, bu amaca hizmet etmektedir ve bu açıdan sosyal bilgiler öğretimi için alternatif bir öğretim modeli olarak uygulanabilir. Ayrıca bu uygulama doğrultusunda hazırlanan ders planlarının bağlam temelli yaklaşımın uygulanması konusuna ışık tutacağı düşünülmektedir.

Çalışmada, bağlam temelli yaklaşımın sosyal bilgiler dersinin genel tanımlamasına ve amacına; MEB (2018) sosyal bilgiler dersi öğretim programının genel perspektifine, özel amaçlarına, uygulama hususlarına ve kazanımlarına uygun olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler dersinde bağlam temelli REACT öğretim modeline yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Yapılan uygulama temelli çalışmalarda, bu yaklaşımın sosyal bilgiler öğretimine bir çok açıdan olumlu katkı yaptığı bulgularına ulaşılrken (Gürkan, 2015; Asmahasanah, Ibdalsyah ve Sa'diyah, 2018; Arıkan, 2019; Kasım, 2019; Arıkan, 2021; Aktemur 2022; Hayta, 2022; Yel, 2022), alanda yapılan kuramsal çalışmalarda da bağlam temelli yaklaşımın kapsamı ve uygulama süreçleri açısından sosyal bilgiler dersine uygun olduğu dile getirilmekte ve kullanılması önerilmektedir (Akpınar ve Kasım, 2017; Yakar, 2021; Yel ve Çetin, 2023).

Sosyal bilgiler öğretiminde bağlam temelli REACT öğretim modelini uygulama çalışmaları, son yıllarda ele alınmaya başlamış ve az sayıda araştırmaya konu olmuştur. 2019 yılından itibaren bu sayı artmaya başlasa da ülkemizde sosyal bilgiler dersinde

bağlam temelli yaklaşımı konu alan araştırma sayısı toplamda 8 çalışmayla (Gürkan, 2015; Arıkan, 2019; Kasım, 2019; Arıkan, 2021; Aktemur 2022; Hayta, 2022; Yel, 2022; Yel ve Çetin, 2023) sınırlı kalmıştır. Bu çalışmaların birinde doküman incelemesi yapılırken, çoğunluğunun (6 çalışma) ise ortaokul düzeyinde çalışmalardan oluştuğu görülmektedir. İlkokul düzeyinde ise yalnızca bir çalışmanın olduğu dikkat çekmektedir. Bu açıdan yapılan çalışmanın, bağlam temelli REACT öğretim modelinin ilkökul sosyal bilgiler öğretiminde uygulanabilirliğinin ve etkililiğinin çeşitli açılardan değerlendirilebilmesi açısından katkı sağlaması beklenmektedir.

Öğretim sürecinde uygulanan yeni yöntemlerin başarılı sonuçlar ortaya koyması noktasında öğretmenler önemli rol oynamaktadır. Bu açıdan hem bağlam temelli REACT öğretimin başarılı bir şekilde uygulanması hem de bu yaklaşımın teknolojiyle uyumlu ve etkili bir şekilde bir arada kullanılabilmesi için uygulayıcı öğretmenin belirli yetkinliklere sahip olması gerekmektedir. Yani öğretmenin bağlam temelli REACT öğretim modeline yönelik alan bilgisini, pedagoji bilgisini ve teknoloji kullanma becerisini (TPACK) doğru bir şekilde bir araya getirebilmesi gerekmektedir. Geliştirilen bağlam temelli dijital platformun, bünyesinde yer alan kullanıma hazır içerikleri ve REACT modelin aşamalarının dersin işlenmesinde sistematik bir yönerge sağlaması ve öğretmenlerin öğretim sürecini planlamasını ve yönetmesini kolaylaştırması sayesinde hem öğretmenlerin bağlam temelli yaklaşımı uygulamada yaşadıkları “uygun bağlam bulabilme, günlük yaşamla ilişkili içerik hazırlama, hazırlık aşamasında fazla zaman ve iş yükü gerektirmesi” sorunlarına çözüm getirmesi hem de öğretmenlerin teknoloji kullanma becerileri, alan bilgileri ve pedagoji bilgilerini (TPACK) etkili bir şekilde bir araya getirebilmeleri konusunda bir rehber görevi görmesi beklenmektedir.

Sonuç olarak yapılan çalışmanın, sosyal bilgiler dersinde çeşitli açılardan olumlu katkılar getirebileceği öngörülen bağlam temelli REACT modelin alanyazında sosyal bilgiler alanında ve ilkökul düzeyinde sınırlı sayıda çalışmaya konu edinmiş olması itibarıyla katkılarının değerlendirilebilmesi için gerekli olan veri zenginliğine; yeni nesil öğrencilerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda teknolojik öğrenme ortamının sağlanmasına; sosyal bilgilerde teknolojinin sağladığı avantajlardan faydalanılmasına ve sosyal bilgiler dersine teknolojinin bir yaklaşım dahilinde sistemli bir şekilde entegre edilmesine yönelik bir model sunması açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma,

- Sosyal bilgiler dersi öğretim programının ilkököl 4. sınıf “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında yer alan kazanımları ile,
- Akademik başarı testi, sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği, öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: “İnsan tarafından üretilen gerçekte kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler” (Sönmez, 2010, s. 2).

Bağlam Temelli REACT Öğretim Modeli: Bilim ve yaşam arasında bağlantı kurulabilmesi amacıyla sınıf içi öğrenme ortamlarını gerçekte yaşamdan durumları ve sorunları yansıtan etkinlikler ve problemler çerçevesinde düzenleme (Davtyan, 2014) ve öğretimde ilişkilendirme, tecrübe etme, uygulama, iş birliği ve transfer etme olmak üzere beş aşamadan oluşan bağlamsal öğretim stratejilerini kullanma (Crawford, 2001, s. 16).

Akademik Başarı: İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan öğretim sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin programın hedefleri ile ilgili sergiledikleri yeterlilik düzeyi.

Tutum: İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan öğretim sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik sergiledikleri duygu, düşünce ve davranış eğilimleri.

Motivasyon: İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan öğretim materyali sonucunda öğrencilerin öğrenmeye yönelik harekete geçme ve bu yönelimini sürdürmeye yönelik tepkileri.

2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın kuramsal ve kavramsal çerçevesine yer verilmiştir.

2.1. Sosyal Bilgiler Öğretimi

Sosyal bilgiler eğitiminin ne zaman başladığı bilinmemektedir. Kaya (2021) sosyal bilgiler dersinin bir tasarım ürünü olduğu ve bireyi sosyalleştirme teması dikkate alınarak bir eğitim programı geliştirilmesi çabasının sosyal bilgiler dersini ortaya çıkardığı görüşündedir. Tam olarak nasıl ortaya çıktığı bilinmese de sosyal bilgilerin insan ve yaşamı konu edinmesi sebebiyle insanlığın en eski dönemlerinde de var olduğu düşünülmektedir (Kılınç, 2019). Sosyal bilgilerin bir kavram olarak ele alınışı ise 1916 yılında ABD’de sosyal bilgiler dersi adının kullanılmasıyla gerçekleşmiştir. Türkiye’de ise cumhuriyetin ilk yıllarında sosyal bilgiler dersi kapsamına giren konular “Musahabat-ı Ahlâkîye ve Malumat-ı Vataniye dersleri ve Yurt Bilgisi” gibi farklı dersler altında verilmiş, 1968 yılında ise ilk defa sosyal bilgiler dersi adıyla programda yer almıştır (Çatak, 2021).

Sosyal bilgilerin tanımlanmasına dair birçok farklı görüş ileri sürülmüştür; ancak sosyal bilgilere olan bakış açısının zaman içinde değişime uğramasıyla beraber tanımlamasında da değişimler yaşanmıştır. İlk başlarda sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin pedagojik amaçlarla basitleştirilmiş hali olarak ele alınırken, sonraları ise sosyal bilimlerin disiplinler arası bir şekilde ele alındığı vatandaşlık eğitimi odağında tanımlanmaya başlanmıştır. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi [NCSS] (1992) ise yaptığı tanımlamada sosyal bilgilerin kapsamını beşerî bilimler, matematik ve fen bilimleri de içine alan daha geniş bir çalışma alanına taşımıştır. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi [NCSS] (1992) tarafından sosyal bilgiler için yapılan tanımlama şu şekildedir (Savage ve Armstrong, 1996 akt. Öztürk, 2015, s. 4):

"Sosyal bilgiler, sosyal ve beşerî bilimleri vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanı sıra beşerî bilimler, matematik ve doğa bilimlerden kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik ve eş güdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal Bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, genç

insanlara bilgiye dayalı ve mantıklı karar alabilme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaktır.”

Barth’a (1991) göre sosyal bilgiler, vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sosyal bilimler ve beşerî bilimlere ait kavramların disiplinler arası yöntemle bir araya getirilmesidir. Doğanay (2005, s.17) ise sosyal bilgileri şu şekilde tanımlamaktadır:

Sosyal bilgiler, sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içerisinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır.

Sosyal bilgilerin tanımlamasında farklı görüşler olduğu gibi öğretimine ilişkin de farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlar üç kategoride toplanmıştır: vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler, sosyal bilim olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretiminin temel amacı toplumun temel kurum, değer ve inançlarının aktarılması yoluyla kültürel devamlılığı sağlayacak yeni nesillerin yetiştirilmesidir. Buna karşın sosyal bilim olarak sosyal bilgiler öğretimi ise etkili vatandaşlık için sosyal bilimlere ait bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması gerektiği varsayımına dayanır. John Dewey’in düşüncelerine dayanan yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler öğretiminde ise amaç öğrencilerin araştırma-inceleme temelinde karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmektir (Öztürk, 2015). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminde MEB (2018) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler anlayışlarına önem verilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Sosyal bilgiler öğretimine yönelik farklı anlayışlar bulunsa da günümüz toplumlarının demokrasiye verdiği önem dikkate alındığında eğitimin en önemli amaçlarından birinin demokrasiyi benimsemiş, etkili ve üretken bireyler yetiştirmek olduğunu söyleyebiliriz. Bu amaç doğrultusunda çocukların demokrasiyi benimsemiş etkin bir vatandaş olarak yetiştirilebilmesi için sosyal bilgiler dersi önemli bir araçtır (Doğanay ve Karakuş, 2004). Sosyal bilgiler dersi için vurgulanan bu etkin vatandaşlık eğitimi için NCSS (1970) tüm ülkelerin kendi vatandaşlık öğretim programlarına uyarlayabilecekleri dört evrensel amaç ortaya koymuştur. Bunlar (a) insanın geçmiş, bugün ve gelecekteki durumu hakkında bilgi edinme becerisini geliştirme; (b) bilgiyi işleme için gerekli becerileri kazandırma; (c) inanç ve değerleri yorumlama becerisini

geliştirme; (d) vatandaş olarak aktif sosyal katılım için bilgiyi uygulama olmak üzere dört başlıkta ele alınmıştır (Barth, 1991, s. 8).

Günümüzde sosyalleşme eğitimi bağlamında toplumsal yaşama yönelik bilgi ve becerilerin kazandırılması amacıyla ilkokul ve ortaokullarda sosyal bilgiler dersinin kullanıldığını söyleyebiliriz (Bayram, 2020). Bu noktada sosyal bilgiler dersinin sınırlarının nasıl çizildiği önemlidir. Türkiye’de kabul gören anlayışa göre sosyal bilgilerin ilgi alanına ekonomi, hukuk, antropoloji, eğitim, halk bilim (folklor), iletişim, etnoloji, sanat tarihi ve arkeoloji disiplinleri girmektedir (Bilgili, 2022). Çok sayıda farklı disiplini kapsamında bulunduran sosyal bilgiler dersinin hedef kitlesi dikkate alındığında nasıl öğretilmesi gerektiği de doğru tasarlanmalıdır. Türkiye’de sosyal bilgiler dersi ilkokulun 4. ve ortaokulun 5., 6. ve 7. sınıflarında okutulmaktadır. Bu yaş grubu öğrencilerinin bütüncül öğrenme özellikleri dikkate alınarak sosyal bilgiler dersinde toplu öğretim sisteminden yararlanılmaktadır (Kaya, 2021). Bu durum MEB (2018) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda şu şekilde ifade edilmektedir:

Sosyal bilgiler öğrenme alanlarında; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerle insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alınmaktadır. Konular tarih, coğrafya, insan hakları ve vatandaşlık diye ayrı ayrı değil, disiplinler arası yaklaşımla işlenmelidir.

Günümüzde teknolojinin hızlı gelişimi insan yaşamını her alanda etkilemektedir. Bu durum sosyal bilgiler alanını da dijital vatandaşlık ve sosyal medya gibi yeni oluşumlarla karşı karşıya bırakmaktadır. Bu açıdan sosyal bilgilerin kendisini çağımızın bilgi, beceri, teknoloji yetkinlikleri ve yeni nesil öğrencilerin ilgi ve beklentileri doğrultusunda güncellemesi gerekmektedir. MEB (2018) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda da son yıllarda dijital teknolojilerdeki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni durumlara ve sorunlara vurgu yapıldığı görülmektedir. Sonuç olarak, bilgiye hızlı ulaşabilen, topluma, dünyaya ve gelişen teknolojiye ayak uydurabilen ve günümüzün gerektirdiği donanıma sahip bireyler yetiştirebilmek için sosyal bilgiler derslerinde bilgisayar teknolojileri etkili bir biçimde kullanılmalıdır (Yeşiltaş, 2017). Aynı zamanda yaşama yönelik bilgi ve becerileri içeriğinde bulunduran sosyal bilgiler dersinde içeriğin yaşam ile bağlam içinde ele alınması öğrenmelerin daha anlamlı gerçekleşmesini sağlayabilir. Bu açıdan sosyal bilgiler öğretiminin iyileştirilmesi için teknoloji kullanımının yanı sıra bağlam temelli REACT öğretim modelinden de yararlanılabilir.

2.2. Bağlam Temelli Yaklaşım

Bilim yalnızca bilgiler bütünü olarak değil; aynı zamanda bilgiyi oluşturmak, genişletmek ve iyileştirmek için kullanılan bir dizi uygulama olarak ele alınmalıdır (National Research Council [NRC], 2012, s.26). Bilimi salt bir içerik öğretimi olarak ele almak yerine bilimde ilerleme anlayışının ön plana alınarak bilime yönelik ilgi ve merakı arttıracak yollar bulabilmenin önemi göz ardı edilmemelidir. NRC (2012, s. 28), öğrencilerin bilime yaşam boyu ilgi duyabilmeleri için bilim ile günlük yaşam arasında ilişki kurulmasına ve öğretim içeriğiyle öğrencilerin ilgi ve deneyimleri arasında kurulan bağlamın önemine dikkat çekmektedir. OECD tarafından yürütölen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'nın odağında, öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek hayattaki durumlar üzerinde kullanabilme yeterlilikleri bulunmaktadır (http-1). 21. yüzyıl becerilerinin araştırılması kapsamında en çok inceleme yapılan ve kabul gören 21. yy. beceri çerçevesi Partnership for 21st Century Skills (P21)'dir (Cansoy, 2018, s. 3118). P21 (2009, s. 8) öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinde ustalaşmasını sağlamak için gerçek dünya bağlantılı öğretim ortamları sağlanmasını önermektedir. Göröldüğü üzere günümüzde eğitimi geliştirmeye yönelik birçok çalışma, bilimle gerçek yaşamı buluşturmaya bir çözüm yolu olarak öngörmektedir. Bu yeni bir arayış değildir. 1970'lerde geleneksel fen programının toplumdan, kimyanın kendisinden ve öğrencilerden yalıtılmış duruma geldiği ve öğrencilerin bu tür bir fen eğitimiyle motive olamadıkları gerekçesiyle birçok bağlam temelli program yeniliği başlatılmıştır. 1970'lerin başında, Fizik Programı Geliştirme Projesi (PLON) ile başlayan bağlam temelli eğitim programı uygulamaları (Stolk vd., 2009, s. 165), 1980'lerde kimya derslerinde yaygınlık kazanmaya başlamıştır (De Jong, 2006, s. 1). Bu projelerin başlıcaları şunlardır (Tal vd., 2001; De Jong, 2006):

- İngiltere'de Salters Advanced Chemistry ve SLIP,
- ABD'de ChemCom (Chemistry in the Community) ve Chemistry in Context (CiC),
- Hollanda'da PLON (Physics Curriculum Development Project),
- İsrail'de STEMS (Science, Technology Environment in Modern Society) ve
- Almanya'da Chemie im Kontext (ChiK)

Bağlam temelli eğitim projelerinin bazıları belirli bir dönem süresince devam ederken (Örneğin, Plon [1972-1985]) günümüzde de çalışmalarını devam ettiren projeler (Örneğin, STEMS, Salters ve CiC) bulunmaktadır. Bu inovasyon projeleri ölçek ve

kapsam bakımından farklılık göstermekle birlikte, reformun doğası bakımından bazı ortak özelliklere sahiptirler. Bu özellikler şöyledir (Stolk, 2009, s. 166):

- Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine etkin katılımına güçlü bir vurgu yapılmaktadır.
- Tüm bağlam temelli programlar, öğrencilere meraklarını artıracak bir bağlam sunarak başlar.
- Bağlamlar, sunulan fen kavramlarını gerekçelendirerek öğrencilerde anlam ve öğrenme ihtiyacı uyandırmak için kullanılır.

Ülkemizde bağlam temelli öğretime yönelik araştırmalar 2000’li yılların başından itibaren yaygınlaşmaya başlamıştır. Bağlam temelli öğrenme alanyazında farklı isimlerle kullanılmaktadır. Alanyazında yer alan “contextualized approach”, “contextual approach”, “context-based approach”, “context-based teaching” ve “context-based learning” ifadeleri bağlam temelli öğrenme ya da yaşam temelli öğrenme olarak Türkçeye çevrilmiştir (Yakar, 2021, s. 158). Sözbilir vd. (2007), I. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi’nde context-based teriminin Türkçe karşılığı olarak yaklaşımın özünü tam olarak karşılayacak bir ifade bulabilmek için kongre katılımcılarıyla yaptıkları ankette çoğunluğun verdiği cevaptan yola çıkılarak “context-based” karşılığı olarak “yaşam temelli” ifadesini önermişlerdir. Bu görüş doğrultusunda ülkemizde yapılan bazı çalışmalarda yaşam temelli öğretim ifadesi tercih edilse de (Çekiç Toroslu, 2011; Köse ve Çam, 2014; Gül, 2016; Aydın Ceran, 2018; Çepni, Özmen ve Ayvacı, 2019) birçok çalışmada ise bağlam temelli öğretim ifadesi kullanılmıştır (Ayvacı, 2010; Acar ve Yaman, 2011; İnci, 2016; Yıldırım ve Gültekin, 2017; Arıkan, 2021). Çalışmada “context-based” kavramının çeviri aslına bağlı kalınarak “bağlam temelli” ifadesi tercih edilmiştir.

Davtyan, (2014), bağlam temelli öğrenme yaklaşımını bilim ve yaşam arasındaki bağlantıyı kurabilmek için sınıf içi öğrenme ortamlarını gerçek yaşamdan durumları ve sorunları yansıtan etkinlikler ve problemler çerçevesinde düzenlemek olarak tanımlamaktadır. Bağlam temelli yaklaşım, kavramları günlük yaşamla ilişkilendirmeden ibaret değildir. Bu yaklaşım birey, bilgi ve gerçek hayat arasında etkileşimin sağlanmasını içermektedir. Bağlam temelli yaklaşım, bir durumu ya da olayı anlamak için onun içinde bulunduğu genel bağlamı dikkate alan bir perspektif çizer. Bu yaklaşım, bir şeyin ya da

bir olayın yalnızca kendi başına değil, etkileşim içinde olduğu faktörlerle birlikte değerlendirilmesine de olanak sağlar. Bu da öğrencilere sosyal olayları bütüncül bir şekilde görebilme, daha iyi anlama, açıklama ve yorumlama olanağı sunar. Yaklaşımda genel olarak öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumlar ile konu ve kavramlar arsında bağlantı kurularak öğrenme süreci inşa edilmektedir (Yakar, 2021, s. 159). Temel olarak bu bağlantının kurulmasında gerçek olayları anlatan hikâyeler etkin olarak kullanılmaktadır (Çepni, Özmen ve Ayvaci, 2019, s. 122). Gilbert (2006, s. 958), çözüm adresi olarak bağlamsal yaklaşımı önerdiği kimya eğitimindeki birbiriyle bağlantılı başlıca sorunları aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- Öğretim programları bilimsel köklerinden koparılmış yalıtılmış gerçeklerin toplamıdır.
- Öğrenciler tutarlı bir zihinsel şema oluşturmaya elverişli olmayan bu yalıtılmış gerçekleri nasıl birleştireceklerini bilememektedirler.
- Öğrenciler, öğrendiklerini yeni durumlarda kullanmakta başarısız olmaktadır. Aynı zamanda öğrenilenlerin günlük yaşamdan problemlere transferi de oldukça yetersizdir.
- Öğrencilere neden öğrenmeleri gerektiği hissettirilmemektedir.
- Genel hedefin bilimsel okuryazarlığı geliştirmek olduğu durumlarda, özellikle de öğrencilerin çoğunluğunun gelecek hayatlarında kimya eğitimine devam etmeyeceği de dikkate alınırsa “sağlam bir temel sağlama” gibi geleneksel kimya programı vurguları kimya eğitimi için yetersiz ve uygun olmayan bir temel oluşturmaktadır.

Gilbert (2006) bu çıkarımlarıyla öğrencilerin bilgi ve gerçek yaşam arasındaki bağlantıyı kurabilmesi, bilgiyi nasıl ve nerede kullanabileceğini görmesi, dolayısıyla niçin öğrenmesi gerektiğini fark edebilmesi için öğretim programı tasarımı ve sınıf içi öğretimin temeli olarak bağlamın kullanılmasını önermektedir. Kimya öğretimine yönelik sorunları çözmek isteyen CiC, Salters, ChiK ve ChiP gibi projeler de programlarını öğrenci ilgisi ve öğrenme ihtiyacı doğrultusunda şekillendirmişlerdir. Örneğin ChiK projesi programını temelini motivasyon üzerine şekillendirdiği dört unsurdan oluşturmuştur: temas aşaması, merak aşaması, detaylandırma aşaması, derinleşme ve bağlantı aşaması. Bu projelerin bağlamsal temelli programları, sonuç

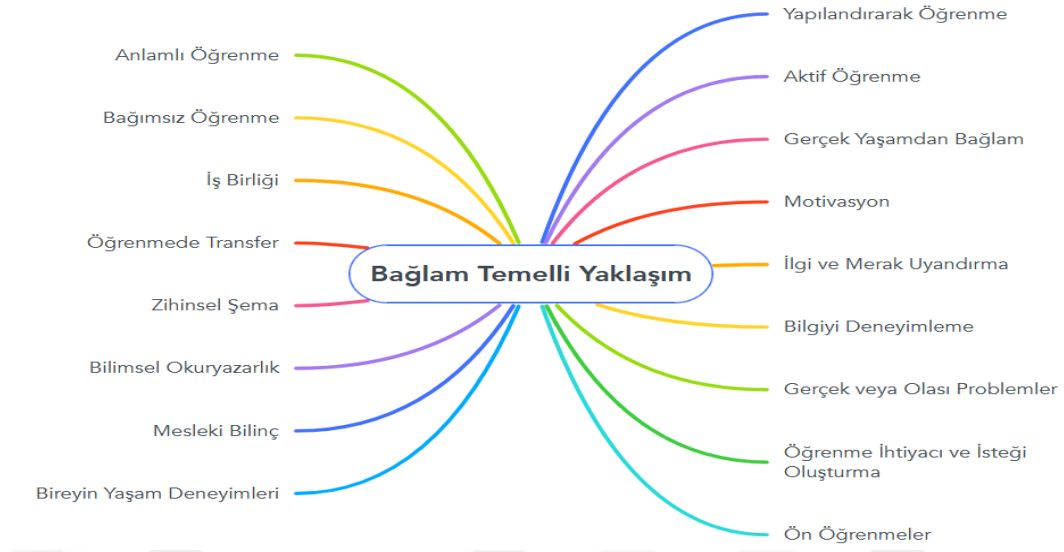
olarak kimya öğretiminin temel sorunlarına çözüm getirilebileceği umudunu vermiştir. Dört yaklaşımda (CiC, Salters, ChiK ve IC), öğrencilerin kendi deneyimleriyle öğrenmeleri neticesinde konuları daha ilgi çekici ve daha eğlenceli bulduklarını rapor etmişlerdir. Bu durum genel olarak, kimyaya olan ilgiyi arttırmakta ve öğrencilerin içeriğin anlamlılığı hakkındaki görüşlerini daha olumlu hale getirmektedir (Pilot ve Bulte, 2006, s. 1099).

Bağlamsal yaklaşımın kuramsal altyapısında davranışçı kuramlara bir tepki yatmaktadır. Bağlamsal yaklaşım, “öğrenmenin” alıştırma odaklı, uyaran ve tepki metodolojilerinin çok ötesine geçen karmaşık ve çok yönlü bir süreç olduğunu kabul eder (Hull, 1999, s. 1). Crawford (2001, s. 2) bağlamsal öğretimin, yapılandırmacılığın ilkeleriyle örtüştüğünü dile getirmektedir. Bu görüşünü yapılandırmacılığın a) insanların zaten bildiklerinden hareketle yeni bilgi ve anlayışlar inşa etme, b) bilginin keşfi ve etkin öğrenme, c) iş birliğine dayalı çalışma, d) ezber yerine düşünme ve akıl yürütme, e) uygulamalı etkinliklere teşvik, f) ilgi, güven ve anlama ihtiyacı oluşturan sınıf atmosferi özelliklerinin bağlamsal öğretimle uyuşmasına dayandırmaktadır. Diğer taraftan bağlamsal yaklaşım yapılandırmacılığın tüm özelliklerini sergilememekle beraber, bunu yapma potansiyeline sahiptir (Berns ve Erickson, 2001, s. 2). Yakar (2021, s. 158) ise bağlam temelli yaklaşımın temelini Vygotsky’nin çalışma ve teorileriyle şekillenen sosyal yapılandırmacılığa dayandırmaktadır. Yakar (2021), sosyal yapılandırmacılığın öğrenmede diğer insanlar ve toplumun önemi vurgusu ile bağlam temelli öğrenmenin bağlamsal ilkelerinin uyuştüğünü öne sürmektedir.

Nörobilim (sinirbilim) alanında yapılan son araştırmalar, çevreden alınan tüm bilgilerin sinirsel devre düzeyinde işlendiğini göstermiştir. Bu düzlem, bilimsel kavramların edinilmesini sağlayan ya da engelleyen seçici bir kontrole dayalı olarak çalışmaktadır. Dahası, bireyler yeni ve önemli bir bilgiye maruz kaldıklarında, bu bilgiyi önceden var olan kendi kavramsal çerçeveleriyle yorumlar, bu bilgi önceden var olan kavramları pekiştirir, reddeder ya da sorgular. Sonuç olarak nörobilim alanı yeni bilginin edinilmesinde önceki bilgilerle kurulan bağlantının gerekliliğini dile getirirken, diğer taraftan bağlama bağlı öğretimin öğrenme süreci üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu da göstermektedir (Ohlsson, 2009). Davtyan (2014, s.3) ise bağlamsal öğrenmenin önemini beş maddede özetlemiştir:

- Problem çözmeyi vurgular.
- Ev, toplum ve iş yerleri gibi birçok bağlamda öğretme ve öğrenme ihtiyacını anlar.
- Öğrencilere öğrenmeleri üzerinde kontrol sahibi olmalarını öğretir ve bağımsız öğrenenler olmalarına yardımcı olur.
- Öğrencilere gerçek dünya deneyimlerinde öğretim sunar.
- Öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine yardımcı olur.

Demircioğlu (2008, s. 16) bağlam temelli öğretimde hikâyelerin işlevine yaptığı vurguda hikâyeler vasıtasıyla kimyasal kavramların kolayca anlaşılabilir bir şekilde sunulabildiğini ve bu sayede hem hikâyeye anlam vermenin hem de hikâyenin içerisinde yer alan olay ya da durumlara açıklama getirmenin olanaklı kılınabildiğini dile getirmiştir. Bağlam temelli yaklaşım barındırdığı ilkelerle öğretmenler için de teşvik edici bir tutum oluşturur. Eğitimcileri, istenilen öğrenme çıktılarına ulaşabilmek için farklı deneyim biçimlerini (sosyal, kültürel, psikolojik ya da fiziksel) bir araya getiren öğrenme ortamlarını seçmeye ya da tasarlamaya teşvik eder (Hull, 1999, s. 1). Davtyan (2014, s. 1), bağlamsal öğrenmenin bellek üzerinde önemli etkisinin olduğuna değinmektedir. Bağlamsal öğrenme, akademik içeriği gerçek yaşam bağlamına bağlar ve bu sayede beyin eylemlerinin anlamlı kalıplara bağlanmasını sağlar. Sonuç olarak bağlamsal öğrenme, öğrenilen bilginin öğrencilerin genellikle kolayca unuttukları kısa süreli hafızada depolanmasına yardımcı olmakla kalmaz; aynı zamanda bu anıları hayatlarının ilerleyen dönemlerinde mesleki yükümlülüklerini yerine getirmelerine yardımcı olacak uzun süreli hafızaya depolamalarına da yardımcı olur. Bağlam temelli yaklaşımın temsil ettiği sistemin daha iyi anlaşılabilmesi için şekil 2.1’de yaklaşımın temelinde yer alan unsurların kavram haritası oluşturulmuştur.



Şekil 2. 1. Bağlam temelli yaklaşıma dair kavram haritası

2.2.1. Bağlamın tanımı ve fonksiyonları

Bağlam temelli yaklaşımın temelinde bulunan “bağlam” kavramı Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Herhangi bir olguda olaylar, durumlar, ilişkiler örgüsü ya da bağlantısı” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Gilbert (2006, s. 960), bağlamın sözcüklere, sözcük öbeklerine ve cümlelere anlam veren bir durum olduğunu ve yeni şeyler için tutarlı bir yapısal anlam sağladığını ifade etmektedir. Bu açıdan bağlamın, öğrenmek için yaşamla kurulacak bağlantıda ve mantıksal zihin haritaları oluşturmada rolü olduğu söylenebilir. Duranti ve Goodwin’e (1992, s. 3) göre bağlam, özünde bir odak olay olarak tanımlanırken, temelde iki kavramın bir araya getirilmesini içerir: 1) bir odak olay ve 2) bu olayın gömülü olduğu bir eylem alanı. Bu tanımlamanın daha iyi anlaşılabilmesi için bağlamlara kaynaklık eden alanlara Tablo 2.1’de yer verilmiştir (De Jong, 2006, s.1).

Tablo 2. 1. Bağlamların kaynakları

Bağlam Kaynağı	Bağlam Örneği	İlişkilendirme
Kişisel alan	Kişisel sağlık	Kişisel vücut losyonları bağlamı ile bu losyonların bileşenlerinin kimyasal özellikleri ve biyokimya süreçleri açısından bu maddelerin vücut üzerindeki zehirli etkileri ilişkilendirilebilir.
Sosyal ve toplumsal alan	Asit yağmurlarının çevreye etkisi	Asit-metal reaksiyonları ve nötralizasyon reaksiyonları konuları ile bağlantı kurulabilir.
Mesleki uygulama alanı	Mühendislik uygulamaları	Tutkal ya da polimer üretimi gibi endüstriyel süreçlerin küçük ölçekli bir tasarımı yapılabilir ve test edilebilir.
Bilim ve teknoloji alanı	Tarihsel modeller ve teoriler	Bilimsel araştırma yöntemleri, asit-baz modellerinin (örneğin Arrhenius, Brønsted ve Lewis modelleri) geliştirilmesi ya da eski flojiston teorisinden modern oksidasyon teorilerine geçiş ile ilişkilendirilebilir.

Bağlamlar, bilimi kişisel yaşamla ilişkilendirerek öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunması; bilimi ve sosyal konulardaki rolünü netleştirerek öğrencileri vatandaşlık sorumluluğu alabilmeye hazırlaması; öğrencileri kamusal ya da özel alanlarda profesyonel çalışan rollerine hazırlaması ve öğrencilerin bilimsel okuryazarlığını geliştirmeye katkıda bulunması açısından önemlidir (De Jong, 2006, s.2). Bağlamlar, bağlam temelli yaklaşımın özünü oluşturmakta ve başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir. Bu açıdan bağlamların ve ilgili kavramların sunum sırası değiştiğinde bağlamların işlevi de değişebilmektedir. Öğretim sürecini etkileyen bu farklılıklardan hareketle De Jong, bağlam temelli yaklaşımları geleneksel, modern ve güncel yaklaşımlar olmak üzere üç ana başlık altında toplamıştır. Bağlam temelli yaklaşımlar ve bağlam fonksiyonları Tablo 2.2’de sunulmuştur (De Jong, 2006, s. 3).

Tablo 2. 2. Bağlam temelli yaklaşımlar ve bağlam fonksiyonları (De Jong, 2006, s. 3)

Yaklaşım	Sunum Sırası	Bağlamın İşlevi
Geleneksel	Bağlamlar, kavramları takip eder.	Örneklendirme Uygulama
Daha Modern	Bağlamlar, kavramlardan önce verilir.	Yönlendirme Motivasyon
Güncel	Bağlamlar kavramlardan önce gelir ve diğer bağlamlar onları takip eder	Örneklendirme Uygulama Yönlendirme Motivasyon

Birçok geleneksel bağlam temelli yaklaşımda, bağlamlar kavramları takip eder. Daha modern bağlam temelli yaklaşımlarda, bağlamlar kavramlardan önce gelir. Yani önceden verilen bağlamlar kavram öğretimi için başlangıç noktası ya da gerekçe olarak sunulur ve öğrenme motivasyonunu da arttırması amaçlanır. Güncel bağlam temelli yaklaşımlarda ise bağlamlar yalnızca kavramlardan önce gelmez, bu kavramları da diğer bağlamlar takip eder (De Jong, 2006, s. 3).

2.2.2. Bağlam seçiminde kriterler

Bağlamsal yöntemin başarıya ulaşabilmesi için bağlamlar kritik öneme sahiptir. De Jong (2006, s. 5), uygun bağlamların seçilmesinin önemine işaret etmiş ve öğrencilerin bağlamları kavramlarla ilişkilendirmede yaşayabileceği dört temel zorluğa dikkat çekmiştir:

- Bağlamlar hem kız hem de erkek öğrenciler için ilgi çekici olmalıdır, aksi takdirde onları çalışmaya motive etmeyebilir. Örneğin, sosyal bilgiler dersinde geleneksel çocuk oyunları konusunda yalnızca erkeklerin oynadığı oyunlardan bahsetmek kızlara ilginç gelmezken, kızların oynadıkları oyunlar üzerinden bağlam oluşturmak ise erkek öğrenciler için ilgi çekici olmayacaktır.
- Bağlamlar öğrencilerin dikkatini ilgili kavramlardan uzaklaştıracak kadar ilginç olabilir.
- Bağlamlar öğrencilerin kavramlarla doğru bağlantılar kurmalarına yardımcı olamayacak kadar karmaşık olabilir.
- Bağlamlar öğrenciler için kafa karıştırıcı olabilir; çünkü kavramların günlük hayattaki kullanımlarıyla bilimdeki karşılıkları aynı olmayabilir.

Gilbert (2006, s. 959) kimya eğitimiyle ilgili karşılaşılan sorunlara çözüm seçeneği olarak “bağlamları” etkili bir araç olarak görmüş ve bağlam kullanımına dair önerilerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Bağlam kullanımı, öğretim programının içerik yükünü basitleştirmeli ve/ ya da azaltmalıdır.
- Kullanılan bağlamlar, öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkiye dair tutarlı "zihinsel haritalar" geliştirebilmesine temel oluşturabilmelidir.

- Bağlamlar kavramların öğretilmesini yanı sıra diğer bağlamlara aktarılmasını da sağlayacak nitelikte olmalıdır.
- Bağlamlar öğrencilerin ilgi alanlarıyla örtüşecek ve çalışmaya katılmalarında gönüllülük bağı uyandıracak şekilde olmalıdır.
- Kullanılan bağlamların genel koleksiyonu, önceki kazanımlara uygun ve gelecekteki beklentilere yönelik program tasarımına izin verecek kadar esnek olmalıdır.

2.2.3. Bağlamsal öğrenme ortamı

Bağlam temelli eğitim geleneksel öğretimden farklı bir yapı içermektedir. Bu durum öğretmen rolü, öğrenci rolü, sınıf atmosferi, öğrenme süreci ve içeriğin doğru bir şekilde yapılandırılması ihtiyacını da ortaya çıkarmaktadır. Bu ihtiyacı karşılamaya yönelik PLON, SAC ve CiC gibi 70'li ve 80'li yıllarda başlatılan büyük ölçekli bağlam temelli reformlar araştırma, geliştirme ve yaygınlaştırma modeli izlemiş ve bağlam temelli öğretim programları oluşturmaya çalışmışlardır (Stolk vd., 2009, s. 165). Program geliştirmenin yanı sıra asıl uygulayıcı olan öğretmenlerin bu yaklaşımı benimsemesi, öğrenmesi ve desteklemesi de önemlidir. Öğretmenlerin katılımı, bilgi ve inançları ve mesleki gelişimleri bağlam temelli bir programın uygulanmasını önemli ölçüde destekleyebilir ya da engelleyebilir (Altrichter, 2005; Pilot ve Bulte, 2006).

Pilot ve Bulte (2006, s. 1103), SAC ve CiC gibi projelerin uygulamalarını analiz etmiş ve sonuç olarak öğretmenlerin başlangıçtaki heveslerine rağmen geleneksel uygulamaların değiştirilmesinin çok zor olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Salters, IC ve CiC gibi projeler bu sorunun üstesinden gelmek için öğretmenler için mesleki gelişim seminerleri ve çalıştaylar düzenlemişlerdir. Ayrıca özellikle fen ve matematik alanlarında bağlamsal öğretimin sınıf ortamında nasıl gerçekleştirilebileceğine dair örnek uygulamaları içeren yayınlar çıkarılmıştır (Hull, 1999, Crawford, 2001). Hull (1999, s. 2) bağlamsal içeriğin uygulanmasında izlenecek rehber ilkeleri aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Yeni kavramlar, öğrencinin aşına olduğu gerçek yaşam (sınıf dışı) durumlarında ve deneyimlerinde sunuluyor mu?

- Örneklerdeki ve öğrenci alıştırmasındaki kavramlar, kullanım alanları bağlamında sunuluyor mu?
- Yeni kavramlar öğrencilerin önceden bildikleri bağlamında sunuluyor mu?
- Örnekler ve alıştırmasalar, öğrencilerin şimdiki ya da gelecekteki olası yaşamları için önemli olduğunu fark edebilecekler gerçek ve inandırıcı problem çözme durumlarını içeriyor mu?
- Örnekler ve öğrenci alıştırmasaları "Bunu öğrenmem gerek." diyen bir tutum geliştiriyor mu?
- Öğrenciler önemli kavramları keşfetmeye yönlendirilirken kendi verilerini topluyor ve analiz ediyor mu?
- Öğrencilerin zenginleştirme ve genişletme amacıyla kendi verilerini toplamaları ve analiz etmeleri için fırsatlar sunuluyor mu?
- Dersler ve etkinlikler, öğrencilerin öğrendiklerini hayali geleceklere (örneğin, olası kariyerler) ve aşina olmadıkları farklı ortamlara (örneğin, işyerleri) transfer etmesini sağlayarak, öğrencilerin kavram ve bilgilerini yararlı bağlamlarda uygulamalarına teşvik ediyor mu?
- Öğrencilerin paylaşım, iletişim ve karar alma unsurlarını barındıran etkileşimli gruplara düzenli olarak katılmaları bekleniyor mu?
- Dersler, alıştırmasalar ve laboratuvar etkinlikleri öğrencilerin bilimsel muhakeme ve akademik başarılarının yanı sıra okuma ve diğer iletişim becerilerini de geliştiriyor mu?

Hull'a (1999) göre bu rehber ilkeler doğrultusunda oluşturulan bağlamsal bir öğrenme ortamında öğrenciler, soyut kavramlar ile gerçek dünya bağlamındaki pratik uygulamalar arasındaki anlamlı ilişkileri keşfederler ve kavramları keşfetme, pekiştirme ve ilişkilendirme süreçleri yoluyla içselleştirirler. Navarra (2006, s. 8) ise öğrencilerin çoğunluğunun (en az kayıp dahilinde) öğrenmede başarı sağlayabileceği bir sınıf ortamı oluşturulmasında yardımcı olacağını düşündüğü bağlamsal öğretim için REACT metodolojisini anlattığı çalışmasında bağlamsal bir öğretim süreci için aşağıda belirtilen önerileri sunmuştur:

- Problemlerin ve alıştırmasaların sınıf dışındaki yaşamla ilgili tanıdık durumlar ya da bağlamlar içinde çerçevelendiği projeler ve etkinlikler hazırlayın.

- Öğrencileri gerekli verileri belirleme ve toplama konusunda motive edin.
- Öğrencilerin bilimsel ilkeleri yalnızca öğrenmekle kalmayıp bunları uygulayabilecekleri ortamlar oluşturun.
- Öğrencileri ekipler halinde iş birliği içinde çalışmaya teşvik edin.
- Öğrencilerin bilgiyi bir bağlamdan diğerine aktarmalarını sağlayan bağlantıları keşfetmelerine yardımcı olun.

Bağlamsal bir öğretim süreci için geliştirilen önerilerin öğretimde iyileşme sağlayabilmesi açısından temel unsurlardan biri de öğretmenlerdir. Öğretmenlerin geleneksel öğretime eğilimi vardır ve bağlamsal öğretime ek zaman ve çaba harcamak için motive edilmeleri gerekmektedir (Crawford, 2001, s. 15). CORD (Center for Occupational Research and Development), öğretmenleri bu değişime motive edebilmek için internet üzerinden öğretmenlere mesleki gelişim kursları düzenlemektedir (Crawford, 2001, s. 16). Öğretmenlerin bağlamsal öğretimi sınıflarında etkin bir şekilde uygulayabilmeleri için aşağıda belirtilen durumları dikkate almaları gerekmektedir (Berns ve Erickson, 2001, s. 4):

- Öğretmenler, ders planlarını öğrencilerin sosyal, duygusal ve entelektüel gelişimlerine uygun olarak planlamalıdır. Bu nedenle, öğrencilerin yaşları, diğer bireysel özellikleri ile sosyal ve kültürel çevreleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri için grup çalışmaları tasarlanmalıdır. Böylece gelecekte iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları iş birliği içinde çalışma becerilerini öğreneceklerdir.
- Öğrencilerin öz-düzenleme yapabilmelerini destekleyen bir ortam sağlanmalıdır. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini anlamaları, ulaşılabilir hedefler belirlemeleri ve hedeflerine ulaşmak için stratejiler geliştirmeleri gerekir. Bu durum onların hayatın zorluklarının üstesinden gelebilmeleri için gereklidir.
- Öğrencilerin ırksal ve etnik geçmişleri, sosyoekonomik durumları gibi farklılıkları dikkate alınmalıdır.
- Öğretime farklı zekâ alanlarına sahip öğrencileri etkili kılacak stratejiler dâhil edilmelidir.

- Sorular, yaklaşımın hedeflerine uygun olarak öğrenme, problem çözme ve diğer üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini arttıran soru sorma tekniklerini içerecek şekilde dikkatlice planlanmalıdır.
- Otantik değerlendirme yapılmalıdır. Otantik değerlendirme, olgusal bilgilerin bir ezber şeklinde hatırlanmasından ziyade, öğrencinin bilgiyi uygulama ve karmaşık düşünme becerisini değerlendirir.

Her ne kadar geleneksel öğretim anlayışının bugün de varlığını sürdürdüğü kabul edilse de günümüzde yapılandırmacı yaklaşımın kabul görmesi ve yaygınlaşması öğretmenlerin bağlamsal öğretim süreçlerini benimsemesinde geçmiş dönemlere kıyasla kolaylaştırıcı rol oynayacaktır.

2.2.4. Bağlama dayalı öğretim stratejileri

Bağlam temelli yaklaşım, öğretimin nasıl olması gerektiğine dair temel bir anlayış sunmaktadır; ancak öngördüğü amaçlara ulaşabilmesi için sınıfta doğru stratejilerle uygulanması gerekmektedir. Bu noktada bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasında birçok farklı öğrenme modelinin tercih edildiği görülmektedir (Yıldırım ve Gültekin, 2017).

Öğretmenlerin bağlama dayalı öğretim için kullandıkları stratejileri inceleyen De Jong (2006) öğretim için dört aşamalı bir özet oluşturmuştur. Bu aşamalara ait içerik Tablo 2.3'te sunulmuştur.

Tablo 2. 3. *Bağlama dayalı öğretim stratejisi (De Jong, 2006, s. 6)*

Bağlam Temelli Öğretim Aşaması	Aşamanın Amacı
Giriş bağlamı sunmak	Öğrencilerde bilme ihtiyacı uyandırmak
Öğrencilerin sorularını toplamak ve uyarlamak	Öğrencileri ilgili kavramları öğrenerek cevapları bulmaya hazırlamak
Ders içeriğinin yeniden yapılandırmak ya da web sitesi bilgilerini seçmek	Ders kitaplarındaki ya da web sitesindeki sorular ve bilgiler arasındaki bağlantıları geliştirmek
Takip eden bir sorgulama bağlamı sunmak	Öğrencilerde bilgilerini 'uygulama ihtiyacını' uyandırmak

Alanyazın incelemesinde bağlamsal öğretim için daha çok REACT, 5E, 7E ve ARCS motivasyon modelinin tercih edildiği görülmektedir.

Bağlamsal öğretim için kullanılan öğretim modellerinden biri olan 5E modeli Giriş (Engage), Keşfetme (Explore), Açıklama (Explain), Derinleşme (Elaborate) ve Değerlendirme (Evaluation) aşamalarından oluşmaktadır. Bu aşamalar şöyle açıklanabilir (Bybee vd., 2006, s. 2):

- *Giriş aşamasında*, öğrencilerin ön bilgileri doğrultusunda, merakı teşvik edecek kısa etkinlikler kullanılarak yeni bir kavramı tanımları sağlanır. Etkinlikler, geçmiş ve mevcut öğrenme deneyimleri arasında bağlantı kurmalı, önceki kavramları ortaya çıkarmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerini değerlendirebilmelidir.
- *Keşfetme aşaması*, öğrencilere yeni fikirler üretme, yeni durumları keşfetme ve araştırma tasarlama ve yürütme faaliyetlerinde edindikleri bilgileri kullanmalarına olanak sağlayan geniş bir faaliyet tabanı sağlar.
- *Açıklama aşaması*, öğrencilerin edindikleri verileri paylaşmalarını, tartışmalarını ve deneyimledikleri becerileri sunmalarını içerirken aynı zamanda öğretmenlerin bir kavramı, süreci ya da beceriyi doğrudan tanıtmaları için fırsatlar sunar.
- *Derinleştirme aşamasında*, öğrenciler yeni deneyimler yoluyla kavramsal bilgi ve becerilerini geliştirir, daha derin ve geniş bir anlayış edinirler.
- *Değerlendirme aşamasında*, öğretmen öğrencileri kendi bilgi ve yeteneklerini değerlendirmeleri için teşvik eder. Böylece öğrencilere eğitim hedeflerine ulaşma yönündeki ilerlemelerini değerlendirme fırsatları sağlanır.

7 E modeli de bağlamsal öğretim için tercih edilen aşamalı öğrenme halkalarından biridir. Bu model Bybee (2003)'nin daha önce geliştirmiş olduğu 5E modeli gözden geçirilerek oluşturulmuştur. Merak Uyandırma (Engage-Excite), Keşif (Explore), Açıklama (Explain), Derinleştirme (Elaborate), İlişkilendirme (Extend), Paylaşma/Değişim (Exchange) ve Değerlendirme (Evaluate) basamaklarından oluşmaktadır (Köksal, 2014, s. 1462). 7E modelinin süreç basamakları genel olarak 5E modeli ile aynı olmakla beraber 7E, 5E modeline ilişkilendirme ve paylaşma/değişim aşamalarının eklenmiş versiyonudur.

Motivasyon, bağlam temelli yaklaşımın önemli unsurlarından biridir. ARCS modeli Keller'in (2006, s.1) motivasyon temeli üzerine alanyazından türettiği bir modeldir.

ARCS, motivasyon vurgusuyla bağlamsal yaklaşımla ortak bir odağa sahiptir. Bu durum bağlamsal öğretim için ARCS modelinin de tercih edilmesine olanak sağlamıştır. Ayrıca Keller (2006) tarafından ARCS motivasyon modeli temele alınarak geliştirilen Öğretim Materyali'ne İlişkin Motivasyon Ölçeği araştırmacılara çalışmalarında bu modele ait verileri değerlendirebilmeleri açısından da kolaylık sağlamaktadır. ARSC adını, temel boyutları olan Dikkat (Attention), Uygunluk (Relevance), Güven (Confidence), Tatmin (Satisfaction), sözcüklerinin İngilizce karşılıklarının baş harflerinden almaktadır. ARCS modelinin boyutlarına dair açıklama Tablo 2.4'te verilmiştir.

Tablo 2. 4. *ARCS motivasyon modelinin boyutları ve işlevleri (Keller, 1983, s. 396)*

Boyutlar	İşlevler
Dikkat	Merak ve dikkat uyandırma, sürdürme
Uygunluk	Öğretimi önemli ihtiyaç ve güdülerle ilişkilendirme
Güven	Başarıya yönelik güven geliştirme
Tatmin	Dışsal ve içsel pekiştirmeyi yönetme

Son olarak bağlam temelli çalışmalarda tercih edilen stratejilerden biri de REACT öğretim modelidir. REACT modeli, CORD (Center for Occupational Research and Development) tarafından geliştirilen bağlamsal öğretim stratejileridir (Crawford, 2001). Bu modelin detaylarına ayrı bir başlık altında değinilmiştir. Bağlam temelli yaklaşıma yönelik yapılan çalışmalarda tercih edilen ARCS motivasyon modeli, 5E ve 7E modelleri bağlamsal kuramdan bağımsız olarak geliştirilmiştir. REACT modeli ise bağlamsal öğrenme modelinin temel yapısı ve felsefesini yansıtacak şekilde tasarlanmıştır. REACT modeli, öğretmenlere bağlam temelli yaklaşımın ilkelerini sınıfta etkili bir şekilde uygulayabilmeleri açısından sistematik bir yönerge sağlar. Bu durum öğretmenlerin zaman içinde tutarlı sonuçlar elde edebilmeleri açısından önemlidir (Navarra, 2006).

Bağlamsal öğretimin sınıf ortamında doğru bir şekilde deneyimlenebilmesi için uygun öğretim araçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Hikâyeler, içeriğin günlük yaşamla ilişkili olarak sunulmasını sağlayarak bağlamın kurulmasına yardım etmekte ve öğrenme daha kalıcı olmaktadır (Bennett, 2003; Demircioğlu, 2008; Taber, 2013; Kuhn & Müller, 2014). Bu açıdan bağlamsal öğretimde tercih edilen araçların başında hikâyeler gelmektedir. Diğer bir önemli araç olan gazete metinleri gerçek yaşamdan bağlamları oluşturmada ve ilgi çekicilik açısından yararlıdırlar (Kuhn & Müller, 2014). Ancak

seçilen gazete metinleri, öğrencilerin yaşına uygun ve bilimle bağ kurulması kolay hikâyeleri içermelidir (Grant vd., 2009). Bunların yanında fotoğraf, video, senaryo, gösteri, resim gibi araçlar da günlük yaşamdaki durum ya da olayların ders içerikleriyle ilişkilendirilmesinde kullanılmaktadır (Choi ve Johnson, 2005; Arroio, 2010). Bağlamsal yaklaşımda öğretim ortamı olarak sınıf dışında laboratuvar, gezi, bilgisayar ve internet sitesi gibi çeşitli tipte ders ortamları işe koşulmaktadır (Pilot ve Bulte, 2006, s. 1105).

2.3. REACT Öğretim Modeli

REACT, bağlamsal öğretme ve öğrenmeye odaklı Relating (İlişkilendirme), Experiencing (Tecrübe etme), Applying (Uygulama), Cooperating (İş birliği) ve Transferring (Transfer etme) olmak üzere beş yöntemi temsil eden bir kısaltmadır. Eğitimciler, psikologlar ve bilişsel alan araştırmacıları tarafından yapılan araştırmalara ve öğretmenlerin öğretim süreci gözlemlerine dayanan REACT modeli, CORD (Center for Occupational Research and Development) tarafından geliştirilen bağlamsal öğretim stratejileridir (Crawford, 2001, s. 16). Bu stratejilere ait özet bilgi Tablo 2.5'te yer almaktadır.

Tablo 2. 5. REACT stratejisinin aşamaları (Crawford, 2001, s.3)

Strateji		Açıklama
Relating	İlişkilendirme	Kişinin yaşam deneyimleri ya da ön bilgileri bağlamında öğrenme
Experiencing	Tecrübe Etme	Yaparak ya da araştırma, keşif ve buluş yoluyla öğrenme
Applying	Uygulama	Kavramları uygulayarak öğrenme
Cooperating	İş birliği	Başkalarıyla oluşturulan iletişim, diyalog ve paylaşma bağlamı içinde öğrenme
Transferring	Transfer Etme	Bilgiyi yeni bir bağlamda ya da sınıfta ele alınmamış yeni bir durumda kullanma

Tablo 2.5 incelendiğinde öğretmenin sınıfta bağlamsal öğrenmeyi oluşturabilmesi için öncelikle konuyla ilgili öğrencilere tanıdık gelen bir bağlam kurgulaması, öğrencilerin bilgiyi keşfetmelerini sağlaması, onlara öğrendiklerini kullanabilecekleri etkinlikleri sunması, arkadaşlarıyla fikir alışverişini ve etkileşimi sağlayabileceği ortamı sağlaması ve son olarak öğrencilerin öğrendiklerini yeni bir durumda kullanabilmelerini sağlayacak bağlamı oluşturması gerekmektedir. Bağlamlar yalnızca başlangıç olarak

değil her bir basamakta süreç içinde yer almalıdır. Öğretmenlerin bu öğrenme durumlarını dikkatlice planlamaları gerekmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan biri de REACT öğretim stratejisinin aşamaları arasında bağlamsal öğrenmede tercih edilebilen 5E stratejisinde yer alan değerlendirme basamağı ya da 7E stratejisinde yer alan inceleme-sınama basamağı gibi bir basamağın bulunmayışıdır. Bu durum REACT stratejisinin bağlam temelli öğrenmenin özünde yer alan bilgi yüklemeye değil de bilim okuryazarlığı ve bilime yönelik olumlu tutum kazandırma anlayışına bağlanabilir. Bu modelin aşamaları ve bu aşamalarda nelere dikkat edilmesi gerektiği alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

2.3.1. İlişkilendirme (Relating)

İlişkilendirme, yapılandırmacılığın da merkezinde yer alan en güçlü bağlamsal öğretim stratejisidir. İlişkilendirmede kişinin yaşam deneyimleri ya da önceden var olan bilgilerinden hareketle bağlam oluşturulur (Crawford, 2001). Yani bu basamakta öğretmenler, yeni bilgileri öğrenciler için tanıdık bir şeyle ilişkilendirmelidir (Powers ve Guan, 2000). Bu noktada öğretim programında yer alan içerik, öğrencilerin yaşam deneyimi kazanmalarını sağlamalıdır. Bu sayede öğrenciler problemlere çözüm bulabileceklerdir (Coppola, Ege ve Lawton, 1997). Yeni yürümeye başlayan çocuklar için öğrenme kaynakları oyuncaklar, oyunlar ve yemekler, bakkal gezileri ve mahallede yürüyüşler gibi günlük olaylar şeklinde kolayca el altındadır. Ancak çocuklar büyüdükçe, öğrenme için bu anlamlı bağlamı sağlamak daha zor hale gelmektedir. İdeal koşullar altında, öğretmenler öğrencileri toplum temelli bir faaliyetten diğerine yönlendirerek, öğrendiklerini gerçek yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmeye teşvik edebilirler. Ancak çoğu durumda, öğretilecek kavramların çeşitliliği ve karmaşıklığı ve kaynaklarımızın sınırlılığı göz önüne alındığında, yaşam deneyimlerinin metin, video, konuşma ve sınıf etkinliği yoluyla çağrıştırılması gerekecektir (Hull, 1999, s. 4).

Öğretmenler özellikle öğretimin başında, başlangıç noktası olarak öğrencilerin ön bilgi ve inançlarıyla ilişkilendirme yapacaklardır. Bu açıdan öğretmenlerin, öğrencilerin konuya dair ön bilgi ve düşüncelerinin neler olduğunu bilmesi gerekmektedir ve bunun üç yolu vardır (Crawford, 2001, s. 5).

- *Deneyim*- Öğretmenin benzer geçmişe sahip öğrencilerle olan kendi deneyimleri ya da meslektaşlarının ortak deneyimleri
- *Araştırma*- Öğrencilerin yaygın olarak kabul ettiği fikirleri içeren envanterler
- *İncelemeler*- Öğrencilerin ön bilgilerini ve inançlarını ortaya koyan özenle tasarlanmış sorular ya da öğrenci çalışmaları

Sosyal bilgiler alanında, ilişkilendirme aşamasında hikâyeler, animasyonlar, gazete haberleri, fotoğraflar vb. araçlar kullanılabilir. Örneğin ülkemizde “en çok yaşanan doğal afetlerden biri olan selin olumsuz etkilerinin en aza indirilmesi için yapılması gerekenler” konusunun öğretiminde öğrencilerin içeriği gerçek yaşamla ilişkilendirilebilmesi için konuya dair gazete haberleri kullanılabilir.

2.3.2. Tecrübe etme (Experiencing)

Yeni bilgilerin öğrencilerin ön bilgileriyle ilişkilendirilmesi stratejinin temelini oluşturmaktadır. Tecrübe etme bağlamsal öğrenmenin kalbidir (Hull, 1999, s. 4). Ancak öğrencilerin her konuya dair bilgi ve yaşantıya sahip olamayacakları da yadsınamaz bir gerçektir. İşte bu durumda öğrencilerin yapılan uygulamalar ile bilgiyi keşfetmesi ve deneyimlemesi sağlanabilir. Bu aşama stratejinin, tecrübe etme basamağını oluşturur. Sınıf içi uygulamalar materyallerin, problem çözme etkinliklerinin ve laboratuvarların kullanımını içerebilir (Crawford, 2001).

Tecrübe etme aşaması özetle; öğrencinin, kavramı modellemek için kullanılacak nesneler, hayatın içinden seçilen bağlamsal problem çözme aktiviteleri, laboratuvar çalışmaları ya da öğrencilerin kavramları görselleştirmelerini ve keşfetmelerini sağlayacak bilgisayar programları vasıtasıyla durum ya da kavramla temas etmesinin sağlanmasıdır (Crawford, 2001, s. 6). Bu "etkin" mod, öğrencilerin daha hızlı ve kolay öğrenmelerini ve bilgiyi daha uzun süre akıllarında tutmalarını sağlar (Navarra, 2006, s. 4).

Sosyal bilgiler alanında öğrencilerin içeriğe dair deneyim oluşturabilmesi için sanal müze ve Google Earth gibi web uygulamaları, drama etkinlikleri, yaşamın içinden bağlamsal problem çözme etkinlikleri, etkileşimli dijital etkinlikler ve üç boyutlu modeller kullanılabilir. Örneğin yeryüzü şekillerinin öğretiminde öğrencilerden yeryüzü şekillerinin üç boyutlu maketlerini yapmaları istenerek bilgiyi somutlaştırmaları

sağlanabilir. Kroki konusunda, Google Earth kullanılarak öğrencilerin kuşbakışı görünüşü anlamlandırabilmeleri ve kuşbakışı görünüm ile farklı yapıların nasıl görüldüğünü deneyimleyebilmeleri sağlanabilir.

2.3.3. Uygulama (Applying)

Günümüz gençlerinin izole edilmiş bir yaşam sürdükleri ve meslekler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Bu nedenle, okul çalışmaları ile gerçek hayattaki işler arasında gerçekçi bir bağlantı hissi edinmeleri için mesleki bağlam onlara sunulmalıdır (Hull, 1999, s. 5). İşte bu basamakta öğrenciler toplanan verileri, bir formül ya da süreç içinde, soruna tatmin edici bir çözüm üretecek şekilde uygulamaya koyacaklar. Böylece öğrenciler, bilimsel bir ilkenin (genellikle bir formül ya da tanım), topladıkları gerçek verileri kullanarak günlük bir soruna nasıl uygulanabileceğini görebildiklerinde, öğrenmekten heyecan duyacaklardır. Ayrıca bu uygulama şekli, soyut kavramları öğrenmeye çok az ilgi gösteren “ihmal edilen çoğunluk” öğrencilere ulaşmada da son derece yararlıdır (Navarra, 2006, s. 5). Burada söz konusu olan öğrencilerin uygulamalı problem çözme etkinlikleri ve projeler ile çalışmalarıdır. Bu alıştırmalar, tüm ders kitaplarında yer alan metinsel problemlerdir. Ancak bağlamsal problemlerin iki büyük farkı bulunmaktadır: Birincisi çok gerçekçi durumlar ortaya koyarlar; ikincisi akademik kavramların kişinin yaşamının belli bir bölümünde yararlı olabileceğini gösterirler. Her ikisi de uygulama problemlerinin motivasyonel olması için önemlidir (Crawford, 2001, s. 8).

Sosyal bilgiler alanında, uygulama basamağında bağlamsal problemler kullanılabilir. Ancak bu problem durumlarının öğrencilere gerçek yaşamdaki ya da bir mesleğin icrasındaki önemini hissettirmesi gerekmektedir. Örneğin hava durumu konusunda “Yaşadığınız yerin bir haftalık hava olaylarını gözlemleyiniz ve gözlem sonuçlarınızı tabloya işleyiniz.” sorusu öğrencide öğrenme ihtiyacı ve motivasyonu oluşturmayabilir. Bunun yerine “Balıkçı Kemal Amca balığa çıkabileceği günleri tespit etmeye çalışmaktadır. Yağışlı ve yoğun sisli hava durumlarında balığa çıkmamaktadır. Bir haftalık hava durumu tahminlerini inceleyelim ve sonuçlarını tabloya işleyelim. Hava olaylarını dikkate aldığımız takdirde, oluşturduğunuz tabloya göre balıkçı Kemal Amca

hangi günler balığa çıkabilir?” Böylece öğrenciler gerçek hayata dair bir durum üzerinde çözüm arayışı içinde gireceklerdir.

2.3.4. İş birliği (Cooperating)

"Kendi başlarına çalışan öğrenciler genellikle grup halinde çalışan öğrenciler kadar ilerleme kaydedemezler" (Borko ve Mayfield, 1995, s. 54). Birçok problem, özellikle gerçekçi durumlar içerdiklerinde karmaşıklaşabilir ve öğretmen adım adım rehberlik sağlamadığı sürece bireysel çalışan öğrenciler bazen bu problemler üzerinde süreç boyunca önemli ilerleme gösteremezler. Diğer yandan, küçük gruplar halinde çalışan öğrenciler genellikle çok az dış yardımla bu karmaşık sorunların üstesinden gelebilirler (Pintrich ve Schunk, 1996). İş birliği; paylaşım, etkileşim ve iletişim içinde öğrenmektir (Crawford, 2001).

Yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde bu deneyim, çalışma ortamlarında “etkili iletişim kurma, bilgiyi paylaşabilme ve bir ekip içinde rahatça çalışma konusunda yardımcı olacaktır (Powers ve Guan, 2000). Küçük gruplar halinde çalışma iletişim, gözlem, öneri, tartışma, analiz ve yansıma gibi önemli öğrenme deneyimleri kazandırır (Crawford, 2001). İş birliğine dayalı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmenin, beş temel unsurun mevcut olduğundan emin olması gerekir (D. Johnson, R. Johnson ve Smith, 1998 akt. Felder ve Brent, 2007, s. 2):

- Öğrenciler arasında pozitif karşılıklı bağımlılığın kurulması
- Çalışmaların ileriye taşınması için öğrenciler arası etkileşimin sağlanması
- Grup hesap verebilirliği yanı sıra bireysel hesap verebilirliğin de sağlanması
- Öğrencilerin kişiler arası ve küçük grup becerilerini (iletişim, güven, liderlik, karar verme ve çatışma yönetimi) kullanmayı öğrenmelerini sağlamak.
- Öğrencilerin, gruplarının mevcut işleyişi ve nasıl daha iyi olabileceği üzerine tartışmasını sağlamak.

Sosyal bilgiler alanında, iş birliği basamağında küçük gruplar oluşturulabilir ve öğrencilere gerçek ya da olası problem durumları verilerek öğrenciler iş birliği içinde çalışmaya teşvik edilebilir. Transfer etme basamağında, öğrenciler yeni bir durum üzerinde öğrendiklerini kullanmaya çalışmakta ve çoğu zaman öğrenilenlerin yeni durumlara aktarılması öğrencilere karmaşık gelebilmektedir. Bu açıdan sosyal bilgiler

alanında transfer etme basamağı ve iş birliği basamağının birleştirilmesi, problemin çözümüne dair öğrencilerin iş birliği içinde çalışarak yeni fikirler üretmeleri ve birbirleriyle paylaşarak ilerleme sağlamaları açısından avantaj sağlayabilir.

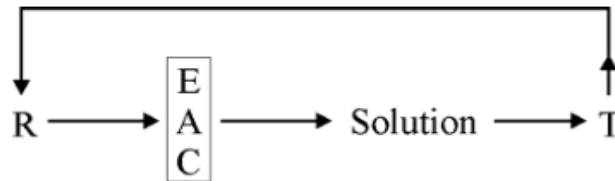
2.3.5. Transfer etme (Transferring)

Öğrenci belirli bir gerçek yaşam bağlamında yeni bir şey öğrendikten sonra, yeni edinilen bilgiyi diğer bağlamlardaki problemleri çözmede kullanabilir. Yani, bir bağlamda öğrenilen bir ilke diğer bağlamlardaki sorunlara aktarılabilir (Navarra, 2006). Oysa geleneksel bir sınıfta öğrenci bilgileri ezberleyip tekrar edebiliyor ve prosedürleri uygulayabiliyorsa başarılı sayılır. Bunun aksine, yapılandırmacı ya da bağlamsal bir sınıfta, öğretmenin rolü ezberden ziyade anlama odaklanarak çeşitli öğrenme deneyimleri oluşturmaktır.

Öğrencilerin bilgiyi bir bağlamdan diğerine aktarma alışkanlığı kazanması diğer REACT unsurlarını da güçlendirir. Çünkü transfer basamağı öğrencilerin bilgi dağarcığını genişletir, dolayısıyla tanıdık bağlamlar havuzu genişler ve bağlamsal öğretim daha kolay ve işlevsel hale gelir.

Sosyal bilgiler alanında transfer etme basamağında yeni bir durum üzerinde gerçek yaşamdan problem durumları kullanılabilir. Örneğin yaşanan yerdeki trafik sorunlarına dair bir form hazırlanarak, öğrencilerden yaşadıkları çevreyi de dikkate alarak bu problemin çözümüne dair kendilerine özgü ürünler tasarlamaları istenebilir.

Navarra'ya (2006, s. 8) göre REACT metodolojisi öğrencileri motive eden bir döngüye sahiptir. Her transfer işlemi hem döngünün bir yinelemesinin doruk noktası hem de bir sonraki yineleme için tetikleyicidir. Yani ilişkilendirmeden transfere ve transferden tekrar ilişkilendirmeye dönen bir döngüye sahiptir.



Şekil 2. 2. REACT işlem döngüsü (Navarra 2006, s. 8)

2.4. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bağlam Temelli REACT Öğretim Modeli

Sosyal Bilgiler “kavrayış düzeyleri gözetilerek sosyal (beşerî) bilimlerin gerçek hayat ve yaşanan toplumla ilgili seçilmiş konularına yer veren bir derstir” (İnan, 2019, s. 3). Başka bir ifadeyle sosyal bilgiler, “insan tarafından üretilen gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler” olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2010, s. 2). Sönmez’e (2010) göre toplumsal gerçek, toplumsal yaşamı düzenleyen her türlü etkinliktir ve çocukların bu yaşam içerisinde karşılaşacağı sorunları çözebilmeleri yani bilgiyi gerçek yaşama transfer edebilmeleri için yaşamdan olaylar bir bütünlük içinde ele alınmalıdır. National Council For The Social Studies (NCSS) sosyal bilgilerin amacını, öğrencilerin kamusal yaşamda etkin ve ilgili katılımcılar olmaları için gerekli olan bilgi, entelektüel süreçler ve demokratik eğilimler gibi yurttaşlık yetkinliklerinin geliştirilmesi olarak betimlemektedir (http-2). Sönmez’in (2010) yaptığı tanımlama gerçek yaşam bağlamında toplumsal hayatı vurgularken, NCSS de toplumsal yaşama hazır ve onu geliştirebilecek bireylerin yetiştirilmesine vurgu yapmaktadır. Öyleyse sosyal bilgiler dersinin içerik aktarımı olarak değil de gerçek yaşamdan durumlar temelinde öğretilmesi gerekmektedir. Ancak Yel ve Çetin’e (2023, s. 559) göre sosyal bilgilerde kavramların yaşamla ilişki kurulmadan sunulması derslerin anlaşılmasında, derse karşı ilgi ve istekte olumsuzluğa neden olmaktadır. Buna paralel olarak sosyal bilgiler dersi günümüzde okullarda en sıkıcı bulunan dersler arasında ilk sıralarda yer almaktadır (Akengin, Sağlam ve Dilek, 2002; Demir ve Akengin, 2014; Bolat, 2020). Ayrıca diğer bir olumsuz etmen ise derslerin çoğunlukla zengin etkinliklerden uzak, tekdüze bir aktarım (Çelikkaya ve Kuş, 2009; Taşkaya ve Bal, 2009) ve geleneksel materyaller (yazı tahtası, küre vb.) yoluyla yapılmasıdır (Aydemir, 2012). Bu durum, öğrencilerin derse olan ilgisini azaltarak sosyal bilgilerin bir ezber dersi olarak görülmesine neden olmaktadır (Otluoğlu ve Öztürk, 2002). Sosyal bilgiler öğretimine yönelik bu temel sorunları aşmak için bilgiyi yalın bir şekilde vermek yerine, bilgiyi öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkilendirmek, onlara bilginin anlamını ve kullanılabilirliğini göstermek, bilgiyi deneyimlerini sağlamak gerekebilir. Bağlam temelli yaklaşım, bu amaca hizmet eden bir yöntemdir ve bu açıdan sosyal bilgiler öğretimi için bağlam temelli yaklaşımı alternatif bir öğretim modeli olarak ele alınabilir.

Sosyal bilgiler dersinin tanımına ve amacına uygun olan bağlam temelli yaklaşımın aynı zamanda öğretim programına da uygun olduğu görülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı

[MEB] (2018a, s. 3) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda, öğretim programlarına dair genel açıklamasında bağlam temelli yaklaşıma paralel bir perspektif çizerek ön öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, günlük hayatla bağlantılı, işlevsel ve problem çözme becerisine katkı sağlayacak bir öğretimi tarif etmiştir. Bunun yanı sıra programın özel amaçlarında da bağlam temelli yaklaşımın temel özelliklerine ait unsurlar yer almaktadır. MEB (2018a, s. 8) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarının ilişkili olduğu bağlamsal yaklaşıma ilişkin temel unsur “*bağlamsal yaklaşıma yönelik temel unsur*-ilişkili olduğu programın özel amaç ifadeleri” şeklinde karşılıklı olarak aşağıda verilmiştir:

- *İlişkisel öğrenme*- Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri
- *Mesleki bilinç*- Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları
- *Gerçek yaşam bağlantısı*- Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları
- *İş birliği*- Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri
- *Bilginin yaşama transferi*- Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri.

MEB (2018a) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın “programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar bölümü” de bağlam temelli yaklaşımın özelliklerini barındıran birçok madde içermektedir. Ancak, sadece yaklaşımın temel özelliklerine doğrudan vurgu yapılmış olan program maddeleri dikkate alınarak, programın bu bölümüyle bağlamsal yaklaşım arasındaki ilişki “*bağlamsal yaklaşıma yönelik temel unsur*-program maddesi” şeklinde karşılıklı olarak aşağıda sunulmuştur (MEB, 2018a, s. 10):

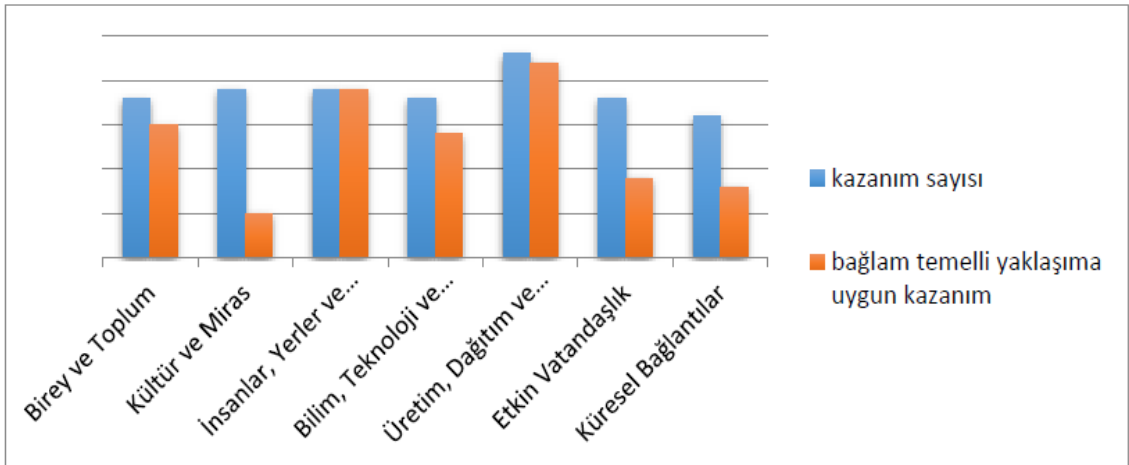
- *İlişkilendirme ve bütüncül bakış*- Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarında; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve

hukuk gibi sosyal bilimler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alınmaktadır. Konular tarih, coğrafya, insan hakları ve vatandaşlık diye ayrı ayrı değil, disiplinler arası yaklaşımla işlenmelidir.

- *Bağlam bazlı bağlantılar-* Kazanımların gerçekleştirilmesinde “yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş bugün- gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik” gibi Sosyal Bilgiler öğretiminin temel ilkeleri dikkate alınmalıdır. Vurgulanan bu ilkeler açısından gerektiğinde işleniş sürelerinde değişiklik yapılabilir.
- *Gerçek yaşam ve işlevsellik-* “Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler” ve “yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler” anlayışlarına önem verilmelidir. Öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafyacının, tarihçinin vb.) kullandıkları bilimsel yöntemler sezdirilmelidir. Okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrenciler sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünceleri sağlanmalıdır.
- *Yaşama ilişkili, anlamlı beceri kazanımı-* Program’da değer ve beceriler kazanımlarla bire bir ilişkilendirilmiştir. Ancak değer ve beceri öğretiminin hayat boyu öğrenme çerçevesinde ele alınması için söz konusu değer ya da beceriler uygun görülen farklı kazanım ve öğrenme alanlarıyla da ilişkilendirilmelidir.
- *Kavramların gerçek bağlamlarında doğru kullanımı-* Program’da kavram öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle kavram öğretiminde sınıflamalar ve farklı kavram öğretimi yaklaşımları dikkate alınmalıdır. Anlam karmaşası, kavram karmaşası ve kavram yanlışlarının giderilmesine yardımcı olunmalıdır.
- *Öğrencilerin mevcut birikiminden yararlanma ve ilgiye teşvik-* Efsane, destan, masal, atasözü, halk hikâyesi, türkü ve şiir gibi türlerden yararlanılarak Sosyal Bilgiler dersi edebî ürünlerle desteklenmelidir. Öğrenciler; konuları sevdirecek roman, tarihî roman, hikâye, hatıra, gezi yazısı ve fıkra gibi edebî ürünler okumaya teşvik edilmelidir. Ayrıca uygun görülen kazanımlar resim, musiki, minyatür, gravür, hat, heykel, mimari, tiyatro, sinema gibi geleneksel ya da modern sanat ürünleriyle desteklenmelidir.

- *Bilginin gerçek durumlara transferi ve problem çözme-* Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir.

Yel ve Çetin (2023, s. 575) çalışmalarında MEB (2018) sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan 131 kazanımın 92'sinin bağlam temelli kriterlerden en az birini sağladığını ve bağlam temelli yaklaşıma uygun olduğunu tespit etmişlerdir. Yani yaklaşık olarak programda yer alan kazanımların %70'inin bağlam temelli yaklaşıma uygun olduğu söylenebilir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 7 öğrenme alanının bağlam temelli yaklaşıma dair unsurları içerme oranlarına dair grafik Şekil 2.3'te verilmiştir.



Şekil 2.3. Öğrenme alanlarına göre programda yer alan kazanımların bağlam temelli unsur içerme oranı (Yel ve Çetin, 2023, s. 575)

Şekil 2.3'te görüldüğü üzere kazanımların bağlam temelli unsur içerme oranı dikkate alındığında bağlam temelli yaklaşıma en uygun öğrenme alanının “İnsanlar Yerler ve Çevreler”, en az uygun alanın ise “Kültür ve Miras” olduğu görülmektedir. Ayrıca Yel ve Çetin (2023, s. 576) yine kazanımların bağlam temelli unsur içerme oranı dikkate alındığında bağlamsal yaklaşıma kazanım bazında en uygun sınıfın 4. sınıf olduğunu, en az uygun sınıfın ise 8. sınıf olduğunu belirlemişlerdir. Dahası Yel ve Çetin'in (2023) sınıf düzeyi arttıkça program kazanımlarının bağlam temelli öğretimden uzaklaştığı tespiti de dikkate değer bir durumdur.

Sosyal bilgiler öğretim programında tüm sınıf düzeylerinde yer alan toplam 131 kazanımın 92'si bağlam temelli unsur içerirken, bu rakam ders kitaplarında 57'ye düşmektedir (Yel ve Çetin, 2023, s. 576). Ayrıca ders kitaplarında yer alan bağlamsal unsurların çoğunluğu da alıştırmalar kısmından ibarettir. Bu durum, ders kitaplarının öğretim programında yer alan bağlamsal unsurları yansıtmakta yetersiz kaldığını göstermektedir.

Sonuç olarak, bağlam temelli yaklaşımın sosyal bilgiler dersinin genel tanımlamasına ve amacına; MEB (2018) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın genel perspektifine, özel amaçlarına, uygulama hususlarına ve kazanımlarına uygun olduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler dersinde bağlam temelli REACT öğretim modeline yönelik uygulama temelli çalışmalar bu yaklaşımın sosyal bilgiler öğretimine bir çok açıdan olumlu katkılar yaptığı bulgularına ulaşırken (Gürkan, 2015; Asmahasanah, Ibdalsyah ve Sa'diyah, 2018; Arıkan, 2019; Kasım, 2019; Arıkan, 2021; Aktemur 2022; Hayta, 2022; Yel, 2022;), alanda yapılan kuramsal çalışmalarda da bağlam temelli yaklaşımın kapsamı ve uygulama süreçleri açısından sosyal bilgiler dersine uygun olduğu dile getirilmekte ve kullanılması önerilmektedir (Akpınar ve Kasım, 2017; Yakar, 2021; Yel ve Çetin, 2023). Sosyal bilgiler öğretiminde bağlam temelli REACT öğretim modelini uygulama çalışmaları son yıllarda ele alınmaya başlamış ve az sayıda araştırmaya konu olmuştur. Bu açıdan alanyazının, yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde uygulanabilirliğinin ve etkililiğinin çeşitli açılardan değerlendirilebilmesi için yeterli olmadığı söylenebilir.

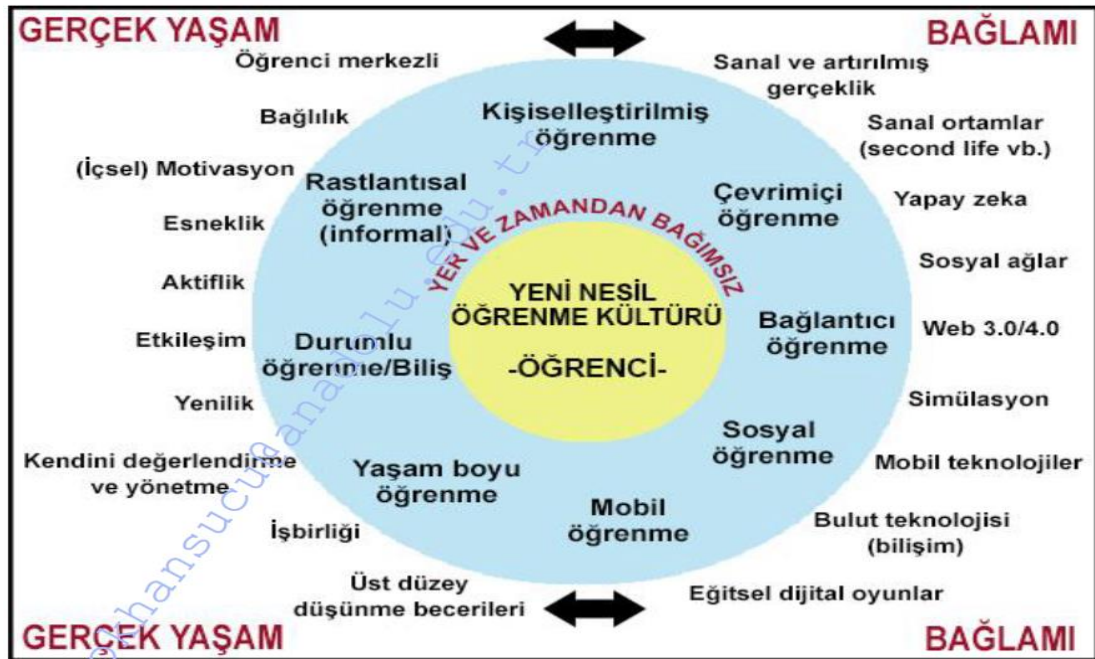
2.5. Teknolojinin Sosyal Bilgiler Öğretimine Entegrasyonu

Teknolojinin insan hayatını kolaylaştıran bir araç olmasının ötesine geçerek yaşamın vazgeçilmez bir parçası olduğu çağımızda, dijital dönüşümün sanat, spor, ulaşım ve diğer tüm alanlara etkisi kaçınılmazdır. Dolayısıyla konu alanı, insan ve insanın dünya üzerindeki yaşam süreçleri olan sosyal bilgilerin de dijital dönüşüme adaptasyonu çağın bir zorunluğu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Teknoloji kültürü içinde doğan yeni nesli ifade eden dijital yerliler için de eğitimde dijital dönüşüm büyük bir öneme sahiptir. Yeni nesil öğrenciler bilgisayarlar, video oyunları, cep telefonları ve dijital çağın diğer araçlarıyla çevrili bir hayat geçirirler. Bu

yoğun dijital etkileşimin sonucu olarak, günümüz öğrencileri bilgiyi öncekilerden farklı bir biçimde ele almakta ve işlemektedirler (Prensky, 2001). Teknolojiyle iç içe yaşayan yeni nesil öğrenciler hayatlarının önemli bir bölümünü okulda geçirmektedirler ve bu durum eğitim ortamının da onların sevdiği ortam ve araçlarla donatılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Günüç, 2017). Eğitim ortamları öğrenci ihtiyaç ve isteklerine göre düzenlenmez ve bunun sonucu olarak teknoloji eğitime entegre edilemezse olumsuz birçok sonuçla karşılaşılabilir. Ana sorunlar arasında okulların çekiciliğinin azalması, öğrenmeye karşı ilgisizlik, rahatsız ve huzursuz hissetme, derslerde sıkılma ve devamsızlık gösterilmektedir (Pedró, 2006; Mintz, 2009).

Dijital yerliler yeni bir öğrenme kültürüne sahip olsalar da geçmiş öğrenme kültüründen tamamen kopuk değildir. Bu noktada bazı kavramların dijital çağ ile daha önemli hale geldiğini bazılarının ise yeni ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Yeni nesil öğrenme kültürü ve ortamlarını oluşturan yapı Şekil 2.4'te verilmiştir (Günüç, 2017, s. 16).



Şekil 2. 4. Yeni nesil öğrenme kültürü ve ortamı (Günüç, 2017, s. 16)

Şekil 2.4'te yeni nesil öğrenme kültürü ve ortamının merkezinde öğrenci olduğu görülmektedir. Temel bileşenleri ise yeni paradigmlar, kuramlar ve yaklaşımlar; nitelik,

karakter ve özellikler; yeni ve güncel entegre teknolojiler oluşturmaktadır. Paradigma, kuram ve yaklaşımların da teknoloji çevresinde şekillendiği göze çarpmaktadır. Buna göre teknoloji yeni nesil öğrenme kültürü ve ortamının temel bileşenleri arasında önemli bir kesişim unsurudur (Günüç, 2017). Ayrıca geleneksel sınıflarda öğrenilmesi mümkün olmayan sosyal bilgiler dersi bilgi ve becerilerinin öğrenilmesi için olanaklar sunması, bilgi ve kaynak zenginliğine erişim sağlaması, öğrenmeyi çeşitli şekillerde zenginleştirilmesi (Aksin, 2020) teknolojiyi sosyal bilgiler dersi için cazip hale getirmektedir. Buna paralel olarak alanyazında sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sayısının her geçen yıl arttığı görülmektedir (Güneş vd., 2021). Sosyal bilgiler öğretiminde dijital teknolojinin kullanımına yönelik çalışmalara ait özet Tablo.2.6’da sunulmuştur.

Tablo 2. 6. Sosyal bilgiler öğretiminde dijital teknolojinin kullanımına yönelik örnekler

Dijital Uygulama	Çalışma Örnekleri
Dijital Hikâye Araçları	Sartepeci, 2016; Şeker, 2016; Selvi, 2019; Yearta, 2019; Ay, 2020; Ünlü ve Yangın, 2020; Pala, 2021.
Dijital Animasyon Uygulamaları	Aktürk, Yazıcı ve Bulut, 2013; Akaydın ve Kaya, 2018; Dikmenli, Danabaşı, Çelik, Tekin, 2018; Kılıç, 2020.
Dijital Karikatür Uygulamaları	Akbaş ve Toros, 2016; Demirci, 2019.
Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) Teknolojisi ve Dijital Haritalar	Şimşek, 2008; Ünal, 2012; Aktürk, Yazıcı ve Bulut, 2013; Şimşek, 2013; Ayas, Kaya, Taştan ve Özder, 2015; Yeşiltaş ve Pehlivan, 2015; Şeremet ve Chalkley, 2015; Hong ve Melville, 2018; Walshe, 2018; Akbaş ve Sönmez, 2019; Görmez ve Ertaş, 2019; Taştan, 2021.
Dijital Değerlendirme Uygulamaları	Çelik, 2021; Çelik ve Tepe, 2022.
Dijital Oyunlar	Bakar, Tüzün ve Çağıltay, 2008; Cózar-Gutiérrez ve Sáez-López, 2016; Doğan ve Koç, 2017; Koka, 2018; Erkan, 2019; Altun, 2020; İşçi ve Yeşiltaş, 2020.
Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları	Cozar, Martinez, Bravo, 2015; Morales ve Garcia, 2018; Lopez, Gutiérrez ve Dominguez-Garrido, 2018; Ali, Khalaf ve Mohammed, 2019; Gümbür, 2019; Azı, 2020; Değirmenci ve İnel, 2020; Aslan, 2021; Ekici ve Yeşibursa, 2021; Kusumo ve Afandi, 2021; Seyhan ve Küçük, 2021.
Sanal Gerçeklik ve Sanal Turlar	Turan, 2015; Zantua, 2017; Koca ve Daşdemir, 2018; Daşdemir, 2019; Sungur ve Bülbül, 2019; Gedik, 2020; İneç, 2020; Aktaş, Yılmaz ve İbrahimoglu, 2021; Çınar, Utkugün ve Gazel, 2021; Yavuz ve Uslu, 2021.
Dijital Zaman Çizelgesi	Wilson, Wright ve Peirano, 2007; Uğurlu ve Üzen, 2017; Uğurlu ve Üzen, 2018

Tablo 2.6’da yer alan çalışmalar incelendiğinde sosyal bilgiler ğretiminde teknoloji kullanımının çeşitli dijital uygulamalar aracılığıyla ele alındığı görülmektedir. Araştırmacıların önemli bir kısmı araştırma sonuçlarına istinaden sosyal bilgilerin kapsamlı içeriğinin ve beceri ğretimi boyutunun teknoloji entegrasyonu ile gerçekleştirilebileceğini savunmaktadır (Güneş vd., 2021).

Günümüzde web 2.0 araçlarının sayısı hızla artmakta ve bu durum teknolojinin sosyal bilgiler ğretiminde kullanımı için alternatif fırsatlar sağlamaktadır. Ancak teknolojinin sosyal bilgiler dersini daha etkili ve verimli hale getirebilmesi için öğretmenler tarafından sınıfta etkili bir şekilde kullanılabilmesi gerekmektedir. Bu durum öğretmenin, teknoloji kullanma becerisini, alan bilgisini ve pedagoji bilgisini nasıl bir araya getireceği ile ilgilidir. Başka bir deyişle, öğretmenin ders içeriğini teknolojiyi kullanarak nasıl destekleyeceği ve öğretimini teknoloji kullanarak nasıl daha etkili hale getireceği teknoloji, içerik ve pedagoji becerilerinin etkili bir şekilde keşitirilebilmesiyle mümkündür. Bu üç yetkinliğin öğretmenler tarafından uyumlu bir şekilde kullanılabilmesi için teknolojik pedagojik içerik bilgisi erevesi (TPACK) geliştirilmiştir. TPACK içerik, pedagoji ve teknoloji bilgisi arasındaki etkileşimlerden ortaya çıkan bir anlayış/bilgi türüdür (Karaduman ve Yetişensoy, 2020). TPACK erevesinin öğretmenlere kavratılması için en uygun başlama noktasının üniversitelerin ğretmen yetiştirme programları olduğu söylenebilir. Buna ek olarak, alanyazında öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde etkili teknoloji kullanımının geliştirilmesine ilişkin çok sayıda strateji ve öneri bulunmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmaların öncülerinden olan National Council for the Social Studies [NCSS] sosyal bilgilerde teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi süreçlerine yayın faaliyetleriyle önemli katkı yapmıştır (Karaduman ve Yetişensoy, 2020). Bunun yanı sıra, Mason vd.nin (2000) teknolojik yetkinliklerin yükseköğretim düzeyinde sosyal bilgiler ğretmeni yetiştirme programlarında doğru bir şekilde yer alması ve bu alanda yetkin öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için önerdikleri "Sosyal Bilgiler ğretmenlerinin Eğitiminde Teknoloji Kullanımına İlişkin Rehber İlkeler" alanyazında ilgili konuda referans olarak kabul görmektedir. Teknolojik gelişmeler dikkate alınarak 2014 yılında güncellenen rehber ilkeler şu şekildedir (Hicks vd., 2014, s. 436):

- Öğrencilerin etkili şekilde öğrenmesini sağlamak amacıyla teknolojiyi kullanmak
- Teknolojiyi bağlam içine yerleştirmek
- Teknoloji yoluyla vatandaşlıkla ilgili çeşitli uygulamaları geliştirmek ve desteklemek
- Sosyal bilgiler ve teknolojinin araştırılmasına ve değerlendirilmesine katkıda bulunmak

Öğrencilerin etkili şekilde öğrenmesini sağlamak amacıyla teknolojiyi kullanmak ilkesinde teknoloji kullanımındaki amacın sadece teknolojiye eğitimde yer verilmesi olmadığı, öğretimi iyileştirmek için teknolojiye yer verilmesi gerektiği vurgulanmak istenmiştir.

Teknolojiyi bağlam içine yerleştirmek ilkesinde pedagoji, içerik ve teknolojinin ortak bağlamda buluşturulmasının, başka bir deyişle TPACK çerçevesinde bu üç yetkinliğin uygun bir şekilde bir araya getirilmesinin vurgulandığını söyleyebiliriz.

Teknoloji yoluyla vatandaşlıkla ilgili çeşitli uygulamaları geliştirmek ve desteklemek ilkesinde sosyal bilgiler dersinde teknoloji yoluyla öğrencilerin vatandaşlık kimliklerini geliştirme, yerel ve dış dünya ile bağ kurma becerilerini geliştirme vurgulanmaktadır.

Sosyal bilgiler ve teknolojinin araştırılmasına ve değerlendirilmesine katkıda bulunmak ilkesi sosyal bilgilerde teknoloji kullanımına yönelik araştırmaların artırılması ve teknoloji esaslı öğretim süreçlerinin geliştirilmesi ihtiyacına yönelik geliştirilen bir söylemdir.

Mason vd.nin 2000 yılında ifade ettiği “sosyal bilgilerde teknolojik dönüşüm için yeni araştırmalara duyulan ihtiyaç” vurgusunun sosyal bilgiler dersi için günümüzde de geçerliğini koruduğunu söyleyebiliriz. Öyle ki sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik 1999-2019 yılları arasındaki çalışmalar, çalışma gruplarına göre incelendiğinde, ilkökul öğrencilerine yönelik çalışmaların sınırlı sayıda kaldığı ve sosyal bilgiler öğretimi kapsamında teknoloji kullanımıyla ilgili yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmalar, yöntemsel olarak ele alındığında ise çalışmaların neredeyse yarısının yarı deneysel çalışma olduğu görülmektedir (Güneş vd., 2021).

Ancak uygulamaya dönük bu çalışmaların da büyük ölçüde teknolojinin entegrasyonu dahilinde bir model geliştirme değil de daha çok bir Web 2.0 uygulamasının etkililiğini belirlemek amacıyla yapıldığı görülmektedir (Yıldırım ve Tahiroğlu, 2012; Ünal ve Sarı, 2012; Üzen, 2017; Koka, 2018; Azı, 2020). Çalışma, sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik çalışmalar bakımından yeterli veri zenginliğine sahip olmayan ilkökul düzeyine yönelik olmakla beraber, belirli bir yaklaşım ve öğretim stratejileri dahilinde sosyal bilgiler öğretimine yönelik dijital içerik üretimi özelliğiyle de sosyal bilgiler öğretimine teknolojinin entegrasyonu özelliği taşımaktadır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde bağlam temelli REACT öğretim modeli ve teknolojinin sosyal bilgiler öğretimine entegrasyonu ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Bağlam temelli yaklaşım ve REACT öğretim modeli ile ilgili araştırmalar

Bağlam temelli yaklaşım, geleneksel fen anlayışına alternatif olarak ortaya çıkmış ve ilk olarak kimya alanında yaygınlık kazanmıştır. Sonraki aşamada fen dışındaki başta matematik olmak üzere diğer alanlara da konu olmaya başlamıştır. Ülkemizde ise bağlam temelli yaklaşıma yönelik çalışmalar 2000’li yılların başından itibaren yaygınlaşmaya başlamıştır. Uluslararası alanyazına paralel olarak ülkemizdeki çalışmaların da büyük çoğunluğu fen alanında gerçekleştirilmiştir.

Kaya (2022) çalışmasında 2008-2021 tarihleri aralığında fen alanında bağlam temelli yaklaşımı konu alan 89 makale, 47 yüksek lisans tezi ve 36 doktora tezi olmak üzere toplam 172 bilimsel çalışma belirlemiştir. Aynı tarih aralığında sosyal bilgilerde bağlam temelli yaklaşımı konu alan çalışma sayısı 4’tür. 2019 tarihinden itibaren bu sayı artmaya başlasa da ülkemizde sosyal bilgiler dersinde bağlam temelli yaklaşımı konu alan araştırma sayısı toplamda 8 çalışmayla (Gürkan, 2015; Arıkan, 2019; Kasım, 2019; Arıkan, 2021; Aktemur 2022; Hayta, 2022; Yel, 2022; Yel ve Çetin, 2023) sınırlı kalmıştır. Bu çalışmaların birinde doküman incelemesi yapılırken, çoğunluğunun (6 çalışma) ise ortaokul düzeyinde çalışmalardan oluştuğu görülmektedir. İlkokul düzeyinde ise yalnızca bir çalışmanın olduğu dikkat çekmektedir. Bağlam temelli yaklaşım ve

REACT öğretim modeli ile ilgili sosyal bilgiler ve diğer alanlarda gerçekleştirilen, yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara örnekler aşağıda sunulmuştur.

Tamrin ve Desnita (2023) çalışmalarında küresel ısınma materyali üzerinde bağlam temelli öğrenme videolarının kullanılmasının öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 11. sınıfa devam eden 69 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada son test tasarımlı yarı deneysel yöntem tercih edilmiştir. Ölçme aracı olarak 7 soruluk bir yazılı bir test kullanılmıştır. Sonuçlar deney grubunun ortalama problem çözme değerlerinin kontrol grubundan daha yüksek olduğunu, dolayısıyla bağlam temelli öğrenme videoları kullanılmasının öğrencilerinin problem çözme becerisini arttırdığını göstermiştir.

Yel ve Çetin (2023) çalışmalarında sosyal bilgiler öğretim programında ve sosyal bilgiler ders kitaplarında bağlam temelli öğrenme yaklaşımının etkilerini araştırmışlardır. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye kurulu kararıyla 2021- 2022 eğitim öğretim yılında devlet okullarında okutulmak üzere ders kitabı olarak kabul edilen sosyal bilgiler ders kitaplarını ve Millî Eğitim Bakanlığı (2018) sosyal bilgiler dersi öğretim programını incelenmişlerdir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılırken veri analizi için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda sosyal bilgiler öğretim programının amaçları ve kazanımları açısından bağlam temelli yaklaşıma uygun olduğu, yaklaşım ile sosyal bilgiler dersi arasında kuvvetli bir bağ olduğu görülmüş ve sosyal bilgiler öğretim programındaki bağlam temelli unsurlar içeren kazanımlara uygun olarak ders kitaplarında da bağlam temelli unsurlara yer verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Asena (2022), dijital oyunlar aracılığıyla bağlam temelli öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler öğretimindeki etkisini incelemiştir. 6. sınıfa devam eden 59 öğrencinin katıldığı çalışmada karma yöntemin iç içe karma deseni tercih edilerek yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere dersler Cities Skylines isimli bir dijital oyun üzerinde bağlamsal öğretim uygulanarak 18 ders saati süresince işlenmiştir. Çalışmada akademik başarı, girişimcilik, yenilikçilik ve araştırma becerileri bulgularının deney grubu lehine olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrenciler bağlamsal öğretim ve dijital oyun kullanımı hakkında olumlu görüş belirtmişlerdir.

Pakize (2022) çalışmasında bağlam temelli yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde akademik başarı ve tutum üzerindeki etkisini incelemiştir. Katılımcılarını Osmaniye’de 7. sınıfta öğretim gören 49 öğrencinin oluşturduğu çalışmada ön test- son test kontrol gruplu deney yöntemini kullanılmıştır. Çalışmada bağlam temelli öğretimin akademik başarı üzerinde olumlu etki gösterdiği ancak derse yönelik tutum üzerinde ise anlamlı bir farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yel (2022) çalışmasında bağlam temelli öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde uygulanma süreci, çıkabilecek sorunlar ve çözümleri konusunu incelemiştir. Çalışma, "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanında gerçekleştirilirken katılımcılarını ise Malatya’da 6. sınıfta öğrenim gören 24 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada öğrencilerin dersi eğlenceli ve ilgi çekici buldukları, yaklaşımın öğrenmeyi kolaylaştırdığı, içeriği somutlaştırdığı, kalıcı öğrenmeyi sağladığı ve içerik-yaşamsal yarar farkındalığını arttırdığı belirlenmiştir. Ayrıca bağlamsal öğretimin zaman alıcı olduğu; uygun bağlamlar bulmanın güç olduğu, öğrencilerin süreç içinde ödevleri yapma, grup çalışmasına katılma ve derse etkin katılma konusunda zorlandıkları; öğretmenin öğrenme sürecinde ders süresini yetersiz bulduğu ve bazen sınıf düzeninin sağlamakta zorlandığı dile getirilmiştir.

Arıkan (2021) çalışmasında sosyal bilgiler dersinde bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına, finansal okuryazarlık becerisine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini incelemiştir. Şanlıurfa ilçesine bağlı bir köy okulunda 6.sınıfa devam eden 53 öğrencinin katılımıyla karma yöntem desenlerinden açıklayıcı ardışık desenin kullanıldığı ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile çalışmasını yürütmüştür. Bağlam temelli öğrenme yaklaşımının akademik başarı, finansal okuryazarlık becerisi ve öğrenmenin kalıcılığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu dile getirilmiştir. Ayrıca bağlam temelli öğretimin sosyal bilgiler dersinde ve finansal okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında kullanılmasını önerilmiştir.

Bortnik, Stozhko ve Pervukhina (2021), analitik kimyanın öğretilmesi ve öğrenilmesinde bağlam temelli testlerin etkisini incelemişlerdir. Çalışma, Rusya’da bir üniversitede fen bilimleri dışındaki bölümlerden lisans öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada her iki grup (deney ve kontrol) aynı bağlamsal öğrenme sürecine katılmış ve bağlamsal içerikli laboratuvar çalışmalarında aynı görevleri yerine getirmişlerdir.

Farklılık yalnızca değerlendirme (test) araçlarındadır. Kontrol grubunda geleneksel testler uygulanırken, deney grubu öğrencileri bağlam temelli testleri deneyimlemiştir. Sonuç olarak, geleneksel testlere kıyasla, bağlam temelli testlerin temel analitik kimya kavramlarına ilişkin bilgi gelişimine ve bilgi birikimine katkıda bulunabileceği bulgularına ulaşmışlardır

Ngozi (2021) araştırmasında bağlama dayalı öğrenmenin öğrencilerin kimya dersinde bilimsel süreç becerilerine etkisini ve bilimsel süreç becerileri üzerinde cinsiyet faktörünü incelemiştir. Çalışma, yaş ortalaması 15 olan 192 katılımcı ile yarı deneysel bir araştırma şeklinde tasarlanmıştır. Sonuçlar, bağlam temelli yaklaşımın öğrencilerin kimya alanındaki bilimsel süreç becerileri üzerinde geleneksel öğretime kıyasla daha fazla etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bağlam temelli öğretime katılan öğrencilerin deneysel beceri düzeyleri, verileri analiz etme ve yorumlama becerisinden daha fazla artarken en az gelişim değişkenleri belirleme ve kontrol etme becerisinde gerçekleşmiştir. Ayrıca cinsiyetin bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisi kadınlar lehine gözlemlenmiştir.

Derman ve Ergün (2020) çalışmalarında “Basit Elektrik Devreleri” konusunun öğretiminde kullanılan güncel bağlam temelli öğretim yaklaşımının öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarına, başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisini incelemişlerdir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. 6 haftalık bir uygulama sürecinden oluşan araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep’te 4. sınıfta öğrenim gören 51 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada kullanılan güncel bağlam temelli öğretim yaklaşımının fen dersine yönelik tutum, başarı ve bilginin kalıcılığı bakımından anlamlı fark oluşturduğu tespit edilmiştir.

Wiyarsi, Pratomo ve Priyambodo (2020) petrol konusu üzerinde bağlam temelli öğretim uygulayarak yaklaşımın kimyasal okuryazarlık üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Öntest-son test desenli yarı deneysel araştırma ile otomotiv mühendisliği programından 30 meslek lisesi öğrencisi deney grubu olarak atanırken, aynı okuldan 31 öğrenci kontrol grubuna ayrılmıştır. Deney grubuna bağlam temelli öğretim uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Veri toplamak için 8 açık uçlu sorudan oluşan bir kimyasal okuryazarlık testi kullanılmıştır.

Sonuç olarak bağlam temelli öğretimin kimyasal okuryazarlığı geliştirdiği ancak öğrencilerin kimya okuryazarlığı başarı düzeylerinin ele alınan kavramlara göre farklılık gösterdiği ve dolayısıyla kimyasal okuryazarlık düzeyindeki değişimin araştırılan kavramlara bağlı olduğu bulunmuştur.

Yurtyapan, Tapan-Broutin ve Kaleli-Yilmaz (2020) REACT öğretim stratejisine “Genelleştirme Aşaması (+G)” ekleyerek oluşturulan REACT+G öğretim stratejisine göre matematik dersinde “Thales Paralellik İlkesi” konusunun öğretimine yönelik hazırlanan uygulamaların öğretim sürecine yansımalarını incelemişlerdir. Çalışma grubu 11. sınıfa devam eden 10 lise öğrencisinden oluşan araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Çalışmada, öğretim süreci sonuna eklenmiş olan genelleştirme basamağının öğrencilerin eksik ya da yanlış olan öğrenmelerini öğretmen rehberliğinde keşfetmeleri ve gidermeleri konusunda olanak tanıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arıkan (2019) çalışmasında sosyal bilgiler dersinde REACT stratejisinin öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve öğrenmede kalıcılık üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma Aydın ilinde bir ilköğretim okulunda 5. sınıfa devam eden 60 öğrencinin katılımıyla ‘İnsanlar, Yerler ve Çevreler’ öğrenme alanı dahilinde gerçekleştirilmiştir. Ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan çalışmada veriler başarı testi, kalıcılık testi ve sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği ile toplanmıştır. Sonuç olarak akademik başarı ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunurken, kalıcılık üzerinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak REACT stratejisinin öğrenme ortamını olumlu yönde farklılaştırdığı ve sosyal bilgiler dersinde uygulanabilirliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kasım (2019) çalışmasında sosyal bilgiler dersinde REACT öğretim modeline göre hazırlanan rehber materyallerin etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel yöntem tercih edilen çalışmanın katılımcılarını Trabzon ilinde 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 57 öğrenci oluşturmuştur. Görüşmeler, 10 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu, daha kalıcı bilgiler edindikleri, derse karşı ilgi ve katılımlarının arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

H. Demircioğlu, Bektaş ve G. Demircioğlu (2018) çalışmalarında bağlam temelli yaklaşımın ilkokul 4. sınıf fen bilimleri dersi “Madde ve Özellikleri” ünitesinde uygulanmasına yönelik öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanıldığı çalışma Bursa ilinde bir ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 16 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulanan yaklaşım sonucunda öğrenciler, dersi daha eğlenceli bulduklarını ve yaklaşımın öğrenmelerini kolaylaştırdığını ancak bağlam temelli etkinlikleri bilimsel yöntemle çözerken zorlandıklarını dile getirmişlerdir.

Majid ve Rohaeti (2018) araştırmalarında bağlama dayalı öğrenmenin öğrenci başarısı ve öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Son test tasarımlı yarı deneysel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 11. sınıfa devam eden 64 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak dokümanlar, anket, görüşme ve gözlemlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucu, içeriğe dayalı kimya öğretiminin öğrenci başarısı ve tutumu üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

Genç, Ulugöl ve Ünsal (2017) çalışmalarında ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yaşam temelli öğrenme konusundaki görüşlerini belirlenmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada tek gruplu son test zayıf deneysel desen yöntemi kullanılırken, 8 saatlik bir program uygulanmıştır. Çalışmada, yaşam temelli öğrenmenin öğrencilerin öğrenmelerinin yanında ilgileri üzerinde de önemli bir etkiye sahip olduğu, öğrencilerin duyuşsal yönden yaşam temelli öğrenme için olumlu görüş belirttikleri ve öğrencilerin uygulanan yaklaşımın başarıyı arttırdığı yönünde ifadeleri olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Yıldırım ve Gültekin (2017) fen ve teknoloji dersinde bağlam temelli REACT öğrenme modeline göre düzenlenmiş etkinliklerin öğrenme sürecine yansımalarını incelemişlerdir. Karma araştırma modellerinden iç içe karma yöntemin kullanıldığı çalışmanın nicel boyutunda tek grup ön test-son test yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Eskişehir ilinde 4. sınıfa devam eden 18 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada 21 ders saati öğretim yapılmıştır. Çalışmada uygulanan yaklaşımın öğrencilerin akademik başarıları, hatırd tutma düzeyleri ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerinde anlamlı etkisinin olduğu; ancak bilimsel tutumlar üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmanın nitel verileri olarak öğrencilerin dersi eğlenceli, ilginç, güzel buldukları ve öğretmen ile yapılan görüşmelere göre de öğrencilerin derse

yönelik olumlu tutum sergiledikleri ve ders motivasyonlarının iyi düzeyde olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Bahtaji (2015), mekanik alanında geçerliliği kanıtlanmış test soruları kullanarak bağlam temelli fizik öğreniminde tasarlanmış kaynak-metin materyallerinin sonuçlarını araştırmıştır. Çalışmada öğrenciler üç gruba ayrılmıştır: bilişim sistemleri alanında lisans eğitimi alan 39 öğrenci, bilgisayar eğitimi alanında lisans eğitimi alan 35 öğrenci ve ev ekonomisi alanında lisans eğitimi alan 41 öğrenci. İki grup öğrenciye bağlam temelli öğretim (deney grubu) ve bir gruba içerik temelli öğretim (kontrol grubu) uygulanmıştır. Öğrencilere başarı testi ve transfer testi uygulanmıştır. Bu iki testten alınan puanlar ilişkilendirilmiştir. Genel olarak sonuçlar, bağlam temelli öğretimde ek kaynak-metin materyallerinin öğrencilerin mekanik dersindeki performansını önemli ölçüde artırdığını göstermiştir.

Gürkan (2015) ilkokul düzeyinde yaptığı çalışmasında sosyal bilgiler dersinde kavramsal anlama alt becerilerinin (kavramın özelliklerini bulma, tanıma ulaşma, ilişki kurma, örnek üzerinde özellik gösterme, neden açıklama) bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamalarıyla geliştirilmesi ve kavramsal anlama alt becerilerinin gelişimini etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlerin nedenlerinin saptanması konusunu incelemiştir. Katılımcılarını Adana'nın bir ilkokulunda 4. sınıfa devam eden 24 öğrencinin oluşturduğu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum (örnek olay) çalışması kullanılmıştır. Çalışmada bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretimin kavramsal anlamayı sağladığı, farklı disiplinlerin bilgileriyle kurulmuş analogilerin kavram özelliklerini bulma sürecini geliştirdiği ayrıca kavramsal anlamamanın alt becerileri olan tanıma ulaşma ve neden açıklama becerilerini desteklediği ancak ilişki kurma ve örnek üzerinde özellik gösterme becerilerinde fark oluşturmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yu, Fan ve Lin (2015) bağlam temelli öğrenme yoluyla öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir çalışma tasarlamışlardır. Çalışma 14 haftalık süre boyunca 103 sekizinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Deneysel öğretim süreci dedektif filmleri izleme, bir bağlam-simülasyon etkinliği oluşturma ve bir proje tasarımı sunmayı içeren üç aşamadan oluşan bağlam temelli problem çözmeye dayalı bir öğrenme etkinliği sürecini içermektedir. Analiz sürecinde tanımlayıcı

istatistikler ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Sonuçlar, bağlam simülasyonunun öğrencilerin soru oluşturma ve analiz etme, sonrasında ise çözüm seçme ve geliştirme becerilerini geliştirmede yararlı olduğunu göstermiştir. Ek olarak, proje tasarımı öğrencilerin sonuçları değerlendirme ve geri bildirim uygulama becerilerini geliştirmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında bağlam temelli öğretimin öğrencilerin problem çözme süreç becerilerini etkili bir şekilde geliştirebileceği ifade edilmiştir.

Vaino, Holbrook ve Rannikmäe (2012) çalışmalarında bağlama dayalı öğrenme modüllerinin kullanımı yoluyla öğrencilerin kimya öğrenmeye yönelik içsel motivasyonunu arttırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi, 416 lise öğrencisi ve beş öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak içsel motivasyon envanteri kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin içsel motivasyonlarının modüllere dayalı derslerle ilgili olarak önceki kimya derslerine kıyasla önemli ölçüde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ayvacı (2010), çalışmasında fizik öğretmenlerinin bağlam temelli yaklaşıma dair görüşlerini incelemiştir. Özel durum metodolojisinin kullanıldığı çalışmanın örneklemini Trabzon ilinde görev yapan 20 fizik öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada öğretmenlerin bağlam temelli yaklaşım hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenler için bağlam temelli yaklaşım hakkında seminerler düzenlenmesi ve yaklaşıma dair kılavuzlar geliştirilmesi önerilmiştir.

Alanyazındaki bazı çalışmalarda REACT stratejisinin uygulanması esnasında karşılaşılan problemlere ve REACT stratejisinin geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir (Coştu, 2009; E. Ültay, 2012; N. Ültay, 2012; Yurtyapan, Tapan-Broutin ve Kaleli-Yılmaz, 2020). Coştu (2009) yapmış olduğu çalışmanın REACT stratejisi ile ilgili sonuçları doğrultusunda, stratejide aksayan noktaların giderilmesi açısından açıklama ve tartışma ilkelerinin eklenerek bu konuda daha detaylı araştırmalar yapılması gerektiğini önermiştir. E. Ültay (2012) da stratejiye açıklama ve tartışma bölümleri eklenerek geliştirilmesini önermiştir. N. Ültay (2012) REACT stratejisine açıklama aşaması (Explaining) eklenerek stratejinin REEACT (Relating-Experiencing-Explaining-Applying-Cooperating-Transferring) şeklinde olması gerektiğini belirtmiştir. N. Ültay'a (2012) göre öğrencilerin bilgilerini tecrübe ettikten sonra açıklama (Explaining)

basamağı ile doğru bilgiye yönlendirilmeleri öğrenme sürecinde oluşabilecek alternatif kavramların öğrenilmesi açısından yarar sağlayacaktır. Dahası öğrencilerin öğretmenden kuramsal bilgi alma beklentilerini karşılaması açısından da katkı sağlayacağını dile getirmiştir. Yurtyapan, Tapan-Broutin ve Kaleli-Yılmaz (2020) ise öğrenci tarafından bilginin inşa edilmesine olanak tanıyan bir yapı içerisinde REACT'ın etkililiğini arttırabilmek adına Genelleştirme (Generalisation) aşamasının eklenmesini önermişlerdir. Bu aşamayı belirli öğrenmelerin gerçekleşmesi, sürecin öğretmenle birlikte değerlendirilmesi ve genellemeye varılması olarak tanımlamışlardır. REACT'e entegre edilen genelleştirme aşamasıyla, REACT+G modelini oluşturmuşlardır.

Yapılan çalışmaların sonuçları dikkate alındığında bağlam temelli yaklaşımın genel itibarıyla geleneksel yöntemle kıyasla akademik başarıyı arttırdığı, derse yönelik tutumu ve kalıcı öğrenmeyi olumlu etkilediği, motivasyonu arttırdığı ve dersi daha zevkli hale getirdiği bulgularına ulaşıldığı görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin yaklaşıma dair ön bilgilerinin yetersiz olduğu görülmüş ve geliştirilebilmesi açısından öneriler geliştirmişlerdir. Ayrıca birçok araştırmacı, uygulayıcı öğretmenlerin bu yaklaşımın uygulanışına dair yeterli düzeyde deneyimlerinin olmayışı, öğrencilerin geleneksel yöntemlerle ders işlenişine alışmış olmaları ve programın ilgili yaklaşım esasıyla hazırlanmamış olmasının uygulanan yaklaşımın etkililiğini düşürdüğünü ileri sürmüşlerdir.

2.6.2. Teknolojinin sosyal bilgiler öğretimine entegrasyonu ile ilgili araştırmalar

Çelik ve Tepe (2022) çalışmalarında çevrimiçi ortamlarda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital değerlendirme araçları kullanarak öğretim programı bağlamında bir ders tasarlayıp sanal ortamda uygulama sürecine ilişkin deneyimlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Tasarım temelli araştırma modeli ile yürütülen çalışmaya sosyal bilgilerde bilişim teknolojileri dersini alan 21 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılar kazanım ve dijital uygulamalarla örnek bir sosyal bilgiler dersi tasarlamışlar ve her hafta bir grup ders tasarımlarını çevrimiçi sınıf ortamında uygulamıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre; “dersleri dijitalleştirmenin gerekliliği”, “dijital değerlendirme araçlarının kullanımında yetkinleşme” ve “aktif öğrenme süreci” temalarına ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital değerlendirme araçları ile teknolojiyi derslerinde etkili ve verimli bir şekilde kullanabilecek ders tasarımları ürettikleri

belirtilmiş ve çalışma sonucu doğrultusunda sosyal bilgiler dersinde dijital dönüşümün avantajları vurgulanarak, diğer branşlarda da benzer çalışmaların yapılması tavsiye edilmiştir.

Aktaş, Yılmaz ve İbrahimoğlu (2021) çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal müze kullanım düzeyini ve bu teknik konusunda sahip oldukları tutumları belirlemeyi amaçlamışlardır. İstanbul'un farklı ilçelerinden toplam 126 öğretmene anket uygulanmış ve anket sorularını cevaplayanlar arasında seçilen 13 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Çalışmada katılımcıların sanal müze kullanımına yönelik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet, mesleki kıdem, yaş ve eğitim düzeyinin sonuçlar üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür.

Çınar, Utkugün ve Gazel (2021) çalışmalarında ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımı hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yönteminin fenomenoloji deseninde tasarlanan çalışma, 100 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Covid-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitime geçildiği için çalışma online olarak yürütülmüş ve Zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilen online derslerde sanal müzeler hakkında bilgi verilerek, örnek bir sanal müze gezisi yapılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde sanal müze gezileri yapılmasının öğrenmeye katkı sağlayacağını düşündükleri, sanal müze turlarının müze gezilerine bir alternatif oluşturarak zaman ve mekân kısıtlamasını ortadan kaldırdığı, ders ortamını zenginleştirerek öğrenme-öğretme sürecini eğlenceli hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrenciler ders etkinliği olarak sanal müze gezisi yapmaktan hoşlanmakla birlikte fiili olarak katıldıkları müze gezilerini sanal müze gezilerine tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Ekici ve Yeşibursa (2021) da Artırılmış Gerçeklik (AG) teknolojisinin sosyal bilgiler dersinde kullanımını ortaokul öğrencilerinin görüşleri bağlamında incelediği çalışmasında öğrenciler tarafından da AG uygulamalarının kullanımının kolay, ilgi çekici ve eğlenceli olarak betimlendiği sonucuna ulaşmışlardır.

Kusumo ve Afandi (2021) çalışmalarında artırılmış gerçeklik öğrenme ortamlarının ilköğretim sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin motivasyonu ve öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Kullanılan araştırma yöntemi nicel deneysel yöntem olup, tek grup ön test- son-test şeklindedir. Çalışmada artırılmış

gerçeklik öğrenme ortamının kullanımının öğrencilerin motivasyonu ve temel sosyal bilgiler derslerindeki öğrenme çıktıları üzerinde önemli bir katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pala (2021) çalışmasında sosyal bilgiler dersi “Tarihe Yolculuk” ünitesi bağlamında dijital hikâye kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenmelerinin kalıcılığına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 6. sınıf düzeyinde 49 öğrencinin katılımıyla yarı deneysel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Deney grubu ile sosyal bilgiler dersi yedi hafta boyunca araştırmacı tarafından dijital hikâyelerle desteklenerek işlenirken, kontrol grubuyla ise sosyal bilgiler dersi öğretim programına uygun olarak işlenmiştir. Araştırmada dijital hikâye etkinliklerinin akademik başarı ve kalıcılık üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Seyhan ve Küçük (2021) çalışmalarında, sosyal bilgiler öğretmeni ve öğretmen adaylarının Artırılmış Gerçeklik (AG) uygulaması geliştirme deneyimlerini ve bu teknolojinin sosyal bilgiler öğretiminde kullanımına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan 30 sosyal bilgiler öğretmeni ve 10 farklı üniversitenin sosyal bilgiler eğitimi bölümlerinde okuyan 30 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma sonucunda katılımcılar, AG teknolojisinin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasını yenilikçi, esnek, etkili, eğlenceli ve ilgi çekici olarak değerlendirmiş ve sosyal bilgiler derslerinde AG uygulamalarının kullanılmasının etkili bir öğrenme ortamı ve çoklu ortam öğretimi oluşturacağını belirtmişlerdir.

Taştan (2021) çalışmasında Google Earth, açık kaynak kodlu Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) yazılımları ve internet tabanlı CBS uygulamalarının sosyal bilgiler ve coğrafya eğitiminde kullanımının test edilmesini amaçlamıştır. Sinop üniversitesi Çocuk Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirilen bilimsel araştırma projesi kapsamında Coğrafya ve sosyal bilgiler öğretmenlerine kuramsal ve uygulamalı olarak eğitim verilip öğretmenlerin Coğrafi Bilgi Sistemleri ve eğitim programına yönelik görüşleri alınmıştır. Bu görüşlere göre CBS sınıf içi uygulamalarda büyük yararlar sağlamaktadır. Ancak okullardaki teknik altyapı yetersizliklerinin, okul yönetimlerinin CBS uygulamalarına yeterli destek sağlayamamasının, yazılım ve teknik doküman yetersizliği gibi durumların CBS uygulamalarının önündeki engeller olarak görüldüğü belirtilmiştir.

Yavuz ve Uslu (2021) çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. 286 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile gerçekleştirilen araştırmada, nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uygulanan ankette yer alan sanal gerçekliğin ilgi çekici olması, öğrencilerin derste etkin olmalarına destek sağlaması gibi olumlu görüş ortaya çıkaran maddelere yüksek katılım gösterdikleri görülmüş, dolayısıyla da sanal gerçekliğin öğrenme süreci üzerinde birçok açıdan olumlu katkı yapabileceği görüşüne ulaşılmıştır.

Ay (2020) tarafından yapılan çalışmanın temel amacını sosyal bilgiler öğretiminde dijital öyküleme ile efsanelerden yararlanmanın ilkökul öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Araştırma 37, 4. sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. İlkokul öğrencilerinin yazdığı efsanelerin çözümlenmesi sonucunda efsanelerde sosyal unsurlar, duygular, coğrafi unsurlar, doğal afetler, olağanüstü unsurlar ve hava olayları olmak üzere toplam 6 ana temaya ulaşılırken; günlüklerden elde edilen veriler ise akademik ve duyuşsal bağlamda sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda akademik bağlamda belirtilen görüşlerin dijital öykülemeler ve efsanelerin ilişkilendirildiği kazanımlara uyumlu olduğu; duyuşsal bağlamda ise sosyal bilgiler dersini sevdirmeye, öğrencilerin ilgisini çekme, farklı edebî türlere ilgiyi artırma, teknolojiyi daha etkili kullanma gibi katkıların ilkökul öğrencileri tarafından ifade edildiği belirlenmiştir.

Kılıç (2020) çalışmasında ortaokul 7.sınıf sosyal bilgiler dersinde bilimsellik değerinin kazandırılmasında animasyonların etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın nicel boyutunda tam deneysel desen (Solomon Dört Grup Modeli) tercih edilirken, nitel kısmında ise durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler dersinde bilimsellik değerinin kazandırılmasında animasyonların yüksek düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirci (2019) çalışmasında sosyal bilgiler dersi içerisindeki coğrafya kavramlarının öğretiminde dijital destekli kavram karikatürleri ile çalışma yapraklarıyla desteklenmiş kavram karikatürlerinin öğrencilerin kavramsal anlamalarını etkisini karşılaştırmayı ve süreçle ilgili öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada iki gruplu ön test- son test desenli deneysel yöntem kullanılmıştır. Ortaokul 6. sınıf

öğrencilerinin katılımcı olduğu araştırmada 26 kişilik üç şubeden birisi rastgele birinci deney grubu, diğeri ise ikinci deney grubu olarak belirlenmiştir. Kavramlar, birinci deney grubu öğrencilerine dijital destekli kavram karikatürleri ile zenginleştirilmiş 5E Modeli ile ders planı kapsamında işlenirken, ikinci deney grubundaki öğrencilere ise aynı ders planı, çalışma yaprakları ile desteklenmiş kavram karikatürleri kullanılarak uygulanmıştır. Çalışmada dijital ve çalışma yaprakları ile desteklenmiş kavram karikatürlerinin kavram öğretimini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra her iki deney grubu arasında, kavramsal anlama düzeyleri açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilerin 5E modeli ders planı kapsamında sunulan dijital ve çalışma yaprakları ile desteklenmiş kavram karikatürlerinin, öğrenme sürecine ve kavram öğrenmelerine olan etkilerine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları bulgularına ulaşılmıştır.

Erkan (2019) çalışmasında ilkökul 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan eğitsel oyun ve dijital oyun öğretiminin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 4. sınıfa devam eden 18 öğrencinin yer aldığı deney grubunda eğitsel oyun ve dijital oyun yöntemi, 18 öğrencinin yer aldığı kontrol grubunda ise düz anlatım yöntemini uygulamıştır. Çalışma sonuçlarına göre, başarı açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmazken, tutum açısından iki grup arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Akaydın ve Kaya (2018) çalışmalarında ilkökul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde “üretimden tüketime” ünitesinde animasyon içeren 5E öğrenme modeli ile animasyon içermeyen 5E öğrenme modelinin öğrencilerin başarıları ve tutumları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Deney gruplarından birinde animasyonla zenginleştirilmiş 5E öğrenme modeli ile, diğesinde yalnızca 5E öğrenme modeli ile; kontrol grubunda ise programdaki ders kitabına bağlı olarak üretimden tüketime ünitesi işlenmiştir. Ünite öncesinde ve sonrasında başarı testi ve derse karşı tutum ölçeği uygulanmış, ayrıca animasyonun kullanıldığı 2. deney grubundaki öğrencilerin animasyon hakkındaki düşüncelerini incelemek amacıyla da animasyon görüş ölçeği kullanılmıştır. 2. deney grubuna uygulanan animasyon görüş ölçeğine göre öğrenciler animasyonların dersi anlamada yardımcı, teşvik edici ve öğretici olduğunu ve animasyonlarla ders işlemenin zevkli olduğunu belirtmişlerdir ancak uygulanan deneysel yöntemin başarı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dikmenli, Danabaşı, Çelik ve Tekin (2018) çalışmalarında animasyon film kullanımının 4. sınıf öğrencilerinin deprem bilgi düzeylerine etkisini incelenmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın deney ve kontrol gruplarını 31 katılımcı oluşturmuştur. Toplamda dört haftalık sürecin iki haftasında kontrol grubuna geleneksel yöntemler uygulanmış, deney grubuna ise içeriğine ve dersin konusuna göre araştırmacılar tarafından seçilen animasyon filmler uygulanmıştır. Sonuç olarak deney grubunun akademik başarı açısından kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu ve 4. sınıf öğrencilerinin deprem bilgi düzeylerinde animasyon film kullanımının olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Uğurlu ve Üzen (2018) çalışmalarında bilgisayar teknolojisiyle hazırlanmış dijital zaman çizelgelerinin, sosyal bilgiler dersi konularının öğretimindeki etkililiğini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma, ortaokul 7. sınıfta öğrenim gören toplam 56 (28 deney, 28 kontrol) öğrenci ile, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma kapsamında, sosyal bilgiler dersinde yer alan tarihi olayların kronolojisi, etkileşimli zaman çizelgesi oluşturmak için kullanılan web tabanlı Tiki-Toki yazılımı ile öğretilmiştir. Çalışmada, dijital zaman çizelgelerinin öğrencilerin zaman ve kronoloji bilgisi gerektiren tarih konularını öğrenmelerinde başarıyı artıran bir etkiye sahip olduğu ve öğrencilerin bu materyalle ilgili olumlu yönde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Zantua (2017) çalışmasında Google Cardboard ve Google Expeditions uygulamasını kullanarak sosyal bilgiler dersinde sanal gerçeklik uygulamasının 6. sınıf ortaokul öğrencilerinin öğrenme çıktılarına ve tepkilerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma deney grubunda 10, kontrol grubunda 10 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, her iki grup da performansta artışı olduğu ancak deneysel VR grubunun, puan performansında %17 artış olduğu görülmüştür. Bu, VR teknolojisi ve VR uygulamalarının öğrencilere yarar sağlayabileceğini gösterse de yarı deneysel işlem için örneklem büyüklüğünün nispeten küçük olması bir genellemeye gitmeyi de güçleştirmektedir.

Akbaş ve Toros (2016) çalışmalarında sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan interaktif kavram karikatürleri ve kavram haritalarının akademik başarıya etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen tasarlanan

araştırmanın çalışma grubunu ortaokul 7. sınıfta öğrenim gören 49 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretiminde interaktif kavram karikatürleri ve kavram haritaları kullanımının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sarıtepeci (2016) çalışmasında dijital hikâye anlatımı etkinliklerinin ortaokul öğrencileri açısından etkilerini incelemeyi ve dijital hikâye anlatımı sürecine yönelik öğrenci görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada tercih edilen karma yöntemin nicel kısmında yarı deneysel desen kullanılmış ve deney grubunda 60, kontrol grubunda 59 öğrenci olmak üzere toplam 119 öğrenci ile 10 haftalık bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak sosyal bilgiler dersinde dijital hikâye anlatımı etkinliklerinin kullanımının eğitsel çıktılar ve öğrencilerin dersle ilgili algıları üzerinde olumlu bir değişimi sağlamada ya da algı oluşturmada etkili olduğu tespit edilmiştir.

Ayas, Kaya, Taştan ve Özder (2015) çalışmalarında ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler dersi “insanlar, yerler ve çevreler” öğrenme alanı kapsamında oluşturulan “yeryüzünde yaşam” ünitesindeki harita ve ölçek konusunu ele almışlar ve ilgili kazanım için açık kaynak kodlu Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) yazılımlarından QGIS ve Google Earth görüntülerini kullanarak sosyal bilgiler dersi için örnek bir uygulama geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında bulunan yer, yön ve konum belirleme, haritaları yorumlayabilme kazanımlarının edinilmesinde internet bağlantısı olan herhangi bir okuldan ücretsiz bir şekilde kolayca erişilebilecek olan internet tabanlı Google Earth ve açık kaynak kodlu CBS yazılımlarının kullanılabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Sosyal bilgilerde teknolojiyi konu edinen çalışmalarda daha çok bir web 2.0 aracının akademik başarı, tutum, motivasyon, bilimsellik değeri ve kavram öğrenimine katkısı araştırılmıştır. Aynı zamanda sosyal bilgilerde teknoloji kullanımının cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, eğitim düzeyi vb. demografik değişkenler açısından incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır. Çalışmalarda daha çok nicel yöntem ve yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yapılan araştırmalar çalışma gruplarına göre incelendiğinde ise katılımcıların daha çok ortaokul öğrencileri olduğu görülmektedir. Alanyazında yer alan bu çalışmalarda çoğunlukla olumlu bulgulara ulaşılmıştır. Bu doğrultuda sosyal bilgilerin öğretiminin teknoloji entegrasyonu ile iyileştirilebileceği söylenebilir. Yapılan

Çalışmanın ise ilkokul bazında sosyal bilgiler dersinde teknoloji tabanlı materyal geliştirilmesi ve teknoloji uygulamalarının sosyal bilgiler dersindeki etkilerinin değeriendirilmesi açısından katkı sağlayacağı düşünölmektedir.



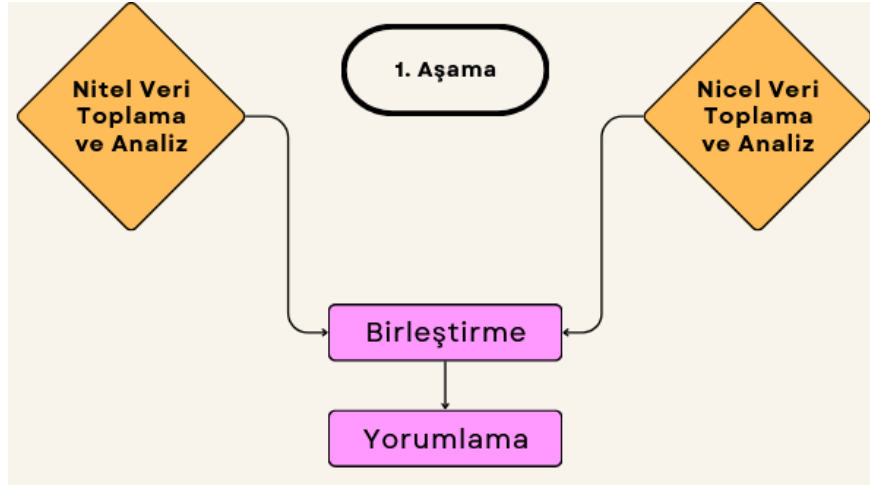
3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırma ortamı, veri toplama araçları, tasarlama ve uygulama süreçleri, verilerin analizi, geçerlik, güvenirlik ve etik kısımlarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içerikler ile gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öğretim materyaline ilişkin motivasyonları üzerindeki yansımalarını belirlemek üzere yapılan bu çalışmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem, nitel ve nicel desenlerin üstün yönlerini kullanarak bir olgunun daha detaylı ve kapsamlı anlaşılmasına olanak tanımaktadır (Mills ve Gay, 2016).

Çalışmada nicel ve nitel veri setleri aynı düzeyde öneme sahiptir. Araştırmada, her iki veri türünün sağladığı farklı bakış açılarından yararlanmak ve nicel sonuçların çoğu zaman sağladığı genel eğilimleri ve ilişkileri açıklama, nitel sonuçların ise bireylerin derin kişisel görüşlerini ortaya çıkarma gücünden yararlanarak bütüncül bir anlayış oluşturmak amaçlanmaktadır. Ayrıca çalışmada nicel ve nitel verilerin aynı anda toplanması, ayrı ayrı analiz edilmesi ve son olarak birleştirilerek bu sonuçların birbirleriyle karşılaştırılarak teyit edilmesi ve derinlemesine incelenmesi öngörülmüştür. Bu amaçla araştırmada karma yöntemin Birleştirme (Çeşitleme) Deseni tercih edilmiştir. Birleştirme deseni, nicel ve nitel verilerin analiz sonuçlarını birleştirerek problemin hem nicel hem de nitel olarak tanımlanmasını sağlamak, karşılaştırmak ve probleme farklı görüş ve açılardan bakabilmek amacıyla kullanılmaktadır (Creswell, 2021, s. 36). Birleştirme deseninde nicel ve nitel veriler aynı süreç içinde ayrı ayrı toplanır, analiz edilir ve birleştirildikten sonra yorumlanır. Sonuçlar her bir veri türü için ayrı ayrı sunulur ve iki veri türünün birleştirilmesi çoğu zaman tartışma bölümünde yapılır (Creswell, 2021, s. 37). Bu kapsamda çalışmada da nicel ve nitel veriler için veri analizi, bulgular ve sonuçlar ayrı ayrı sunulmuş, her iki veri setine ait sonuçlar tartışma kısmında birleştirilmiştir. Ayrıca bu desen, çalışmanın geçerlik ve güvenirliğinin sağlamlaştırılmasına katkıda bulunmaktadır (Creswell, Plano Clark, Gutmann ve Hanson, 2003). Çalışmada tercih edilen karma yöntem desenini temsil eden diyagrama Şekil 3.1’de yer verilmiştir.



Şekil 3. 1. Birleştirme (Çeşitleme) Deseni (Creswell, 2021, s. 38)

Karma araştırmanın nicel basamağında ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen katılımcıların yansız olarak atanabilmesinin oldukça güç olduğu eğitim araştırmalarında kullanılmaya en uygun yöntemdir (Baştürk, 2014, s. 42). Araştırmada deneysel sürecin işlem basamağı 25 ders saatini kapsamıştır. Çalışmanın deneysel sürecine yönelik uygulama basamakları Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 1. Çalışmanın deneysel işlem basamakları

Grup	Ön test	İşlem X	Son test
D (Deney)	O₁ (ABT, STÖ, ÖMMÖ)	Bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içerikler kullanılarak öğretim	O₃ (ABT, STÖ, ÖMMÖ)
K (Kontrol)	O₂ (ABT, STÖ, ÖMMÖ)	Ders kitabı temel alınarak öğretim	O₄ (ABT, STÖ, ÖMMÖ)

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere her iki gruba ilk olarak araştırmanın bağımlı değişkenleri olan Akademik Başarı Testi (ABT), Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği (STÖ) ve Öğretim Materyali’ne İlişkin Motivasyon Ölçeği (ÖMMÖ) uygulanmıştır. İşlem aşamasında deney grubuna bağımsız değişken uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Son test aşamasında yine her iki gruba da bağımlı değişkenler uygulanmıştır.

Karma araştırmanın nitel basamağı genel tasarıma sahip bir çalışma olup, belirli bir nitel desen türü üzerine tanımlanmamıştır. Genel tasarımın tercih edildiği nitel çalışmalarda araştırmacılar olgubilim ya da kuramsal teori gibi belirli bir desen türü belirtmezler ve veri toplama, bulgular ve sonuçlarını da bir desene dayandırmazlar (Creswell, 2017, s. 262). Araştırmanın bu basamağında veriler; araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır.

3.2. Çalışma Grupları

Araştırmanın nicel basamağında çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, bir araştırmacının ulaşım ve izin açısından sorun yaşamayacağı bir okuldaki öğrencileri örneklem alması örneğindeki gibi araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verileri toplamasıdır (Büyüköztürk vd., 2016, s. 92).

Deneyisel uygulamanın doğru ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi ve gözlemlenebilmesi için deney grubunda öğretim sürecinin araştırmacı tarafından yürütülmesi planlanmıştır. Bu açıdan araştırmacı ulaşım ve izin gibi hususlarda sorun yaşanmaması adına çalışmayı kendi görev yaptığı okulda yürütmüştür. Araştırmacı, sınıflardaki mevcut öğrenci grubunun akademik başarı ve sosyo-ekonomik durumlarını, sınıflardaki çalışmaya katılım sağlayamayacak göçmen öğrenci sayısını, uygulama için gerekli izinlerin sağlanabilme durumunu, öğretmenin araştırmaya katılmada istekliliği ve uygulama süresince araştırma için gerekli zamanı ayırabilecek olması durumlarını dikkate alarak çalışmanın yürütüleceği sınıfları belirleme yoluna gitmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda belirlenen katılımcı sınıfların öğretmenleri yapılacak çalışma konusunda bilgilendirildikten sonra kura yoluyla kontrol ve deney grupları belirlenmiştir. Kontrol grubunun sınıf öğretmeni 1. sınıftan beri mevcut bulunduğu sınıfı okutmakta olan 25 yıllık kıdeme sahip kadrolu bir sınıf öğretmenidir. Deney grubunda, sosyal bilgiler dersi çalışma süresince araştırmacı tarafından yürütülmüş, kontrol grubunda ise dersler mevcut sınıf öğretmeni tarafından yürütülmeye devam edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa'nın Haliliye ilçesinde yer alan bir ilkokulun 4. sınıfında öğrenim gören toplam 55 öğrenci oluşturmaktadır. Kontrol grubunda 34 olan sınıf mevcudundan 6 göçmen öğrenci, deney

grubunda 32 olan sınıf mevcudundan 5 göçmen öğrenci derslere katılmalarına rağmen Türkçe konuşma ve anlamada yeterli düzeyde olmamaları nedeniyle veri toplama süreçlerine dahil edilmemişlerdir. Araştırma verilerine dahil edilen öğrenci sayıları kontrol grubunda 28 öğrenci (17 kız, 11 erkek) ve deney grubunda ise 27 öğrencidir (21 kız, 6 erkek). Deneyisel uygulamanın etkisinin ortaya konulabilmesi için kıyaslanacak iki grubun benzer özellikler göstermesi gerekir (Can, 2017). Bu amaçla uygulama öncesinde incelenecek bağımlı değişkenlere dair gruplar arası denklik kontrol edilmeye çalışılmıştır. İlgili veriler Tablo 3.2’de yer almaktadır.

Tablo 3. 2. *Deneyisel uygulama öncesi gruplara ait ön test verileri*

Akademik Başarı Testi	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
	Deney	27	14.00	5.03	53	-.03	.97
	Kontrol	28	14.04	3.83			
Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U		p
	Deney	27	25.80	696.50	318.50		.31
	Kontrol	28	30.13	843.50			
Öğretim Materyaline İlişkin Motivasyon Ölçeği	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U		p
	Deney	27	28.24	762.50	371.50		.91
	Kontrol	28	27.77	777.50			

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere akademik başarı testinin deney ve kontrol grubu ön test verilerinin gruplara göre ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonucuna göre deneyel işlem öncesinde deney ve kontrol grubu akademik başarı testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($t_{53}=-.03$, $p>.05$). Mann-Whitney U testi sonucuna göre ise, öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeğinin deneyel işlem öncesinde deney ve kontrol grubu ön test verilerinde ($U= 371.50$, $p>.05$) ve sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinin deneyel işlem öncesi deney ve kontrol grubu ön test verilerinde ($U= 318.50$, $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Sonuç olarak, gerçekleştirilen testler sonucunda deneyel işlem öncesinde gruplar arasında incelenen bağımlı değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Deney grubunda yer alan tüm öğrenciler ve araştırmacı nitel veri toplama sürecine dahil edilmiş; ancak gönüllülük esası doğrultusunda yürütülen yarı yapılandırılmış

görüşmelere 6 öğrenci katılım sağlamak istememiş ve 21 öğrenci (15 kız, 6 erkek) katılım sağlamıştır.

Araştırma öncesinde Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (EK-1) ve Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (EK-2) araştırma izni alınmıştır. Ayrıca araştırmanın yapılacağı okul müdürü çalışma hakkında bilgilendirilmiş, katılımcı öğretmenlerden Öğretmen Bilgilendirme ve İzin Formu (EK-3), öğrencilerden Öğrenci Gönüllü Katılım Formu (EK-5) ve velilerden Veli Bilgilendirme ve İzin Formu (EK-4) aracılığıyla gerekli izinler alınmıştır.

3.3. Araştırma Ortamı

Araştırma, Şanlıurfa'nın merkez ilçelerinden biri olan Haliliye ilçesindeki bir devlet ilkokulunda gerçekleştirilmiştir. Katılımcı ilkokul, sosyo-ekonomik olarak iyi düzeyde bir çevreye sahip olan tam gün eğitim yapılan bir eğitim kurumudur. Okul üç katlı, iki bloklu tek bir binadan oluşmaktadır. Okulda konferans salonu, akıl ve zekâ oyunları odası ve kütüphane bulunmaktadır. Tüm sınıflarda akıllı tahta ve internet erişimi bulunmaktadır.

Okul yönetim kadrosu 1 müdür ve 2 müdür yardımcısından oluşmaktadır. Okulda 21 sınıf öğretmeni, 1 İngilizce öğretmeni, 1 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni ve 2 rehberlik ve psikolojik danışman bulunmaktadır. Ayrıca Türkçe bilmeyen ya da Türkçe dil beceri düzeylerini geliştirmeye ihtiyacı olan yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime entegrasyonunu sağlamak ve desteklemek amacıyla PIKTES kapsamında görev yapan bir Türkçe Öğretici bulunmaktadır. Okuldaki öğretmenlerden 1'i ücretli diğerleri kadrolu öğretmendir.

Okulda, toplamda 21 şube bulunmakla beraber bunlardan 5 tanesi 4. sınıf şubesidir. Deney grubunun yer aldığı 4. sınıf şubesi okulun A blok birinci katında yer alırken, kontrol grubunun yer aldığı şube A blok zemin katta yer almaktadır. Deneysel uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfın krokisi Şekil 3.2'de yer almaktadır.



Şekil 3. 2. Deneyisel uygulama gerçekleştirilen sınıfın fiziksel ortamı

Deneyisel uygulamanın yapıldığı derslikte 1 öğretmen masası, 1 akıllı tahta, 1 öğretmen dolabı, 1 öğrenci dolabı ve ikişer kişilik 20 öğrenci sırası bulunmaktadır. Öğrenciler sırada tek ya da çift olarak oturmaktadırlar. Video kayıtlarda kullanılan kamera ve üç ayak sabitleyici çalışmanın yapıldığı okul idaresinden ödünç alınmıştır. Uygulama saatlerinde kamera öğretmen masasının yanındaki öğretmen dolabının üstüne tüm sınıfı çekebilecek şekilde yerleştirilmiştir. Aynı zamanda video kayıtları kameranın bağlı olduğu öğretmen masasının üzerine konulan araştırmacıya ait bilgisayara kaydedilmiştir. Bağlam temelli dijital içerikler akıllı tahtadaki mevcut internet ağı aracılığıyla kullanılmıştır. Dersliğin havalandırma, ısınma, aydınlatma, elektrik ve internet alt yapısı açısından eğitim öğretime elverişli bir ortama sahip olduğu söylenebilir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırmada verilerin toplanması için kullanılan akademik başarı testi, sosyal bilgiler tutum ölçeği, öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.4.1. Akademik başarı testi

Araştırma amacı kapsamında öğrencilerin 4. sınıf sosyal bilgiler dersi “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanındaki uygulama öncesi ve sonrası başarı durumlarının belirlenebilmesi için araştırmacı tarafından Akademik Başarı Testi (ABT) geliştirilmiştir.

ABT’nin geliştirilebilmesi için ilgili öğrenme alanında yer alan kazanımların revize edilmiş Bloom taksonomisine göre dağılımları analiz edildikten sonra belirtke tablosu hazırlanmıştır. Araştırmada uygulanacak yaklaşımın temel ilkeleri temel alınarak hazırlanan belirtke tablosu doğrultusunda her bir kazanımı kapsayan en az 6, toplamda ise 37 soru (35 çoktan seçmeli, 1 açık uçlu ve 1 boşluk doldurma) yazılarak soru havuzu oluşturulmuştur. Ölçümü yapılmak istenen yetkinliğe uygun soru tipi kullanmak amacıyla geliştirilen testte farklı soru türlerine (açık uçlu vb.) yer verilmiştir. Soruların kazanımlara, hedef kitleye ve ölçme değerlendirme ilkelerine uygunluğunu belirlemek amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlara ait bilgiler Tablo 3.3’te yer almaktadır.

Tablo 3. 3. Uzmanlara ait bilgiler

No	Alan	Görev
1	Sınıf Eğitimi	Akademisyen
2	Sınıf Eğitimi	Akademisyen
3	Sınıf Eğitimi	Akademisyen
4	Sosyal Bilgiler Eğitimi	Akademisyen
5	Sosyal Bilgiler Eğitimi	Akademisyen
6	Sınıf Öğretmeni	Öğretmen

Akademik başarı testi taslağında yer alan soruların değerlendirilebilmesi için uzmanlara Akademik Başarı Testi Uzman Değerlendirme Formu (EK-12) verilmiştir. Formda belirtilen uzman görüşleri ve önerileri doğrultusunda taslak başarı testinde yer alan soruların kökleri, seçenekleri ve yer aldıkları kazanım durumları tekrardan gözden geçirilmiştir. Ayrıca uzman görüşleri doğrultusunda teste 2 soru daha eklenerek 39 sorudan (37 çoktan seçmeli, 1 açık uçlu ve 1 boşluk doldurma) oluşan ABT taslağı oluşturulmuştur. ABT taslağına ait belirtke tablosu Tablo 3.4’te yer almaktadır.

Tablo 3. 4. Akademik başarı testi belirtke tablosu

Kazanım Düzeyleri	Kazanımlar	Bilişsel Alan					
		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
1	SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.		X 1,7,13,19,31	26			6
2	SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.		2,8,24	X 14,39	20		6
3	SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.		X 3,15,21,27,32		9		6
4	SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.	16	X 4,10,22,28,33	36			7
5	SB.4.3.5. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	11	X 17,34,37		23,29	5	7
6	SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.		6,18,25,30	X 35,38	12		7
Toplam (f)		2	25	6	5	1	- 39
Kazanımların taksonomik düzeyi X ile gösterilmiştir. Matriste verilen numaralar soruları ifade etmektedir.							

Taslak başarı testinin açıklığını, anlaşılabilirliğini ve çözüm süresini sınamak için pilot uygulama öncesi 4. sınıfta öğrenim gören 32 öğrenciyle bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Alınan dönütler doğrultusunda taslak başarı testi tekrar düzenlenmiş ve testin cevaplanma süresi 50' olarak belirlenmiştir.

ABT'nin geçerlik ve güvenirlik hesaplamalarının yapılabilmesi için 2022-2023 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde (teste konu olan ünitenin işlenmesinin ardından) Şanlıurfa'nın Haliliye ilçesinde yer alan iki ilkokulun 4. sınıflarında öğrenim gören 155 öğrenciyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler TAP (Test Analysis Program) programı kullanılarak analiz edilmiştir. TAP programına yanıtlar kodlanırken A, B, C, D seçenekleri sırasıyla 1, 2, 3, 4 olarak girilmiştir. Boş bırakılan sorular ise 0 olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca açık uçlu ve boşluk doldurma soruları için doğru cevaplar "1", yanlış cevaplar "0" olarak kodlanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan her bir soruya ait madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3. 5. Akademik başarı testinin madde analizi sonuçları

Soru No	Madde Güçlüğü	Ayırt Edicilik İndeksi	Soru No	Madde Güçlüğü	Ayırt Edicilik İndeksi
1	0.72	0.40	21*	0.91	0.04
2*	0.95	0.07	22**	0.92	0.22
3	0.80	0.40	23	0.41	0.38
4*	0.98	0.04	24	0.75	0.37
5*	0.61	0.17	25	0.66	0.51
6*	0.91	0.22	26**	0.68	0.28
7	0.65	0.62	27	0.70	0.55
8	0.86	0.38	28	0.75	0.35
9	0.69	0.62	29	0.36	0.34
10*	0.90	0.29	30	0.50	0.50
11	0.65	0.39	31	0.52	0.34
12**	0.32	0.27	32*	0.74	0.26
13	0.55	0.55	33	0.75	0.35
14	0.60	0.32	34	0.46	0.57
15	0.74	0.62	35	0.57	0.37
16	0.81	0.33	36	0.52	0.50
17	0.77	0.49	37	0.72	0.49
18	0.48	0.66	38	0.44	0.61
19**	0.21	0.22	39	0.61	0.32
20	0.72	0.53			
Ortalama Madde Güçlüğü: 0.66					
Ortalama Madde Ayırt Ediciliği: 0.38					
KR20 (Alpha): 0.83					
$\bar{X}$: 25.92					
S: 6.28					
* Çıkarılan maddeler ** Düzenleme yapılan maddeler					

Bir maddenin düşük başarılı öğrenciler ile yüksek başarılı öğrencileri ayırt edip etmediğinin belirlenebilmesi için ayırt edicilik indeksine bakılır. Ayırt edicilik, maddenin geçerliliği ile ilgili bir indekstir. Ayırt edicilik indeksi, -1 ile +1 arasında değer alır. İndeksin +1'e yaklaşması maddenin alt ve üst grubu ayırt ediciliğinin yüksek olduğu anlamına gelir. İndeksin negatif olması ise bu maddenin doğru cevaplanma oranının başarısız öğrencilerde daha yüksek olduğunu gösterir (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020).

Eğer madde ayırt edicilik indeksi, 0.40 ve üzeri ise çok iyi madde; 0.30-0.39 ise iyi ama yine de geliştirilebilir; 0.20-0.29 ise düzeltilmesi ve geliştirilmesi gerekir; 0.19 ve daha küçük ise madde çok zayıf, mutlaka testten çıkarılmalıdır yorumu yapılır (Şahin, 2021). Tablo 3.5'te belirtilmiş olan ayırt edicilik indeksi 0.20'den küçük olan dört soru (2, 4, 5 ve 21) testten çıkarılmıştır. Ayırt edicilik indeksi 0.20-0.29 arası olan sorular düzeltilerek kullanılabilir. Tablo 3.5'te bu durumda olan 7 sorunun (6, 10, 12, 19, 22, 26 32) bulunduğu görülmektedir. Bu soruların testte yer alıp almayacağını belirlemek için her sorunun seçenek analizlerinin incelenmesi ve bulunduğu kazanımı kapsayan yeterli soru bulunup bulunmadığına bakılması yoluna gidilmiştir. Bu değerlendirmeler doğrultusunda 12., 19., 22. ve 26. soruların düzeltilerek kullanılmasına, 6., 10. ve 32.

soruların ise testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Testten çıkarılan maddeler sonrası oluşan 32 soruluk başarı testinin tüm maddelerinin ortalama madde istatistikleri Tablo 3.6’da sunulmuştur.

Tablo 3. 6. Çıkarılan maddeler sonrası oluşan analiz sonuçları

N	$\bar{X}$	S	Ortalama Madde Güçlüğü	Ortalama Madde Ayırt Ediciliği	KR20 (Alpha)
155	19.91	5.80	0.62	0.42	0.82

Başarı testinin ortalama madde ayırt ediciliği 0.42 olarak bulunmuştur. Hem testin ortalama madde ayırt ediciliği hem de her bir sorunun madde ayırt edicilik indeksleri incelendiğinde geliştirilen testin iyi düzeyde ayırt edici olduğu söylenebilir.

Madde güçlük indeksi, soruların öğrencilere ne güçlükte geldiğinin belirlenmesinde kullanılır (Hasançebi vd., 2020). Madde güçlük indeksinin, 0.30 altında ise çok zor; 0.70 üstünde ise çok kolay; 0.50-0.60 arası ise ideal; 0.30-0.70 arası ise kabul edilebilir zorlukta olduğu yorumu yapılır (Badat, Günseli, Dinler, Bayramlar ve Yakut, 2020). Bir ölçme aracının ortalama güçlüğü 0.50 olması ideal bir durumdur; ancak ölçme aracının içerisinde zor, kolay ve orta güçlükte maddeler normal bir dağılım gösterecek şekilde yer almalıdır. Ayrıca çok zor ya da çok kolay soruların teste alınmaması önerilmekle beraber az sayıda kolay sorunun teste alınmasının da öğrencilerin teste yönelik moral ve motivasyonlarının sağlanması açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Kan, 2020). Tablo 3.5’te görüldüğü üzere nihai testte yer alacak soruların güçlük indekslerinin 0.21-0.92 aralığında dağılım göstermesi kolay ve zor soruların ölçme aracında bir arada bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca Tablo 3.6’da ortalama madde güçlüğü için belirtilen 0.62 değeri ölçme aracının ortalama madde güçlük indeksinin ideal değerler (0.50-0.60) civarında olduğunu göstermektedir.

ABT’nin güvenilirlik değerinin ya da iç tutarlılığının belirlenebilmesi için Kuder Richardson 20 (KR-20) değeri incelenmiştir. KR-20, sınavın tekrarı durumunda ilk sınavın etkisinde kalmadan öğrencilerin aynı puanı alabilme derecelerini yansıtır. ABT için KR-20 değeri 0.82 olarak bulunmuştur. KR-20 indeksine göre 0.80 üzeri değer çok iyi güvenilirlik olarak yorumlanmaktadır (Badat vd., 2020). Buna göre geliştirilen ABT’nin tutarlı ölçüm yaptığı ve test sonuçlarının çok iyi düzeyde güvenilir olduğu kabul

edilmektedir. Geliştirilen akademik başarı testinin son hali ve puanlama anahtarı EK-11’de sunulmuştur.

3.4.2. Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği

Sosyal bilgiler dersine yönelik bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içerikler kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin tutumları üzerindeki etkililiğini inceleme amacıyla Türk (2017) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği (EK-7)” kullanılmıştır. Türk (2017) tarafından geliştirilen tutum ölçeğinin geçerlik, güvenirlik, güncellik durumları ve araştırmanın örneklemine oluşturan 4. sınıf öğrencilerine uygunluğu göz önünde bulundurularak araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir.

Türk (2017) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin seviyelerine daha uygun olduğu kanaati doğrultusunda 3’lü likert tipinde ölçek hazırlamayı tercih etmiştir. Ölçek, “katılıyorum, kısmen katılıyorum ve katılmıyorum” seçeneklerini içermektedir. İlk etapta bilişsel, davranışsal, duyuşsal üç alt boyutu kapsayacak şekilde oluşturduğu 37 maddelik deneme havuzunu uzman görüşleri doğrultusunda 29 maddeye düşürerek taslak ölçeğini oluşturmuştur.

Türk (2017), ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi kullanmıştır. Faktör analizinden daha iyi sonuçlar elde etmek için ölçek maddeleri döndürme (rotasyon) işlemine tabi tutulmuş ve varimax tekniği uygulanmıştır. Çeşitli denemelerden sonra ölçeğin tek faktör altında toplanmasının uygun olduğu görülmüştür. Elde edilen tek faktörlü yapıda, madde toplam korelasyonu ve madde faktör yük değeri 0.40’ın altında olan 10 madde (3, 4, 8, 10, 16, 17, 18, 23, 28, 29) ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğe ilişkin toplam açıklanan varyans değeri %38,663 olarak bulunmuştur. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir (Büyüköztürk, 2011, s. 135). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin tek faktörlü yapısında bulunan toplam 19 maddenin faktör yük değerleri Tablo. 3.7’de verilmiştir.

Türk (2017), ölçeğin AFA sonucu elde edilen tek faktörlü yapısının doğrulanmasında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanmıştır. Analiz sonucu ulaşılan uyum indekslerinden $\chi^2/d \leq 5$ yeterli uyumu; $RMSEA \leq 0,08$ iyi uyumu; yaklaşık 90 düzeyinde olan NNFI, CFI, AGFI değerleri sonucunda ölçeğin iyi bir uyuma sahip olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Güvenirlik analizleri sonucunda hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .79 ölçeğin güvenirliliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak 12'si olumlu (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 13, 14, 16, 17, 19) ve 7'si olumsuz (3, 6, 8, 11, 12, 15, 18) olmak üzere 19 maddeli tek faktörlü tutum ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu kanaatine varılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi (AFA), ölçek maddeleri arasında hiçbir kuramsal bilginin olmadığı, yani maddeler arasında kaç faktör olduğu ve hangi maddelerin hangi faktörleri ölçtüğü kesin olarak bilinmediği durumlarda kullanılır. Doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) ise varlığı daha önce kanıtlanmış olan yapının yeni bir veri setindeki uyumu araştırılır (Orçan, 2018, s. 414). Türk (2017) tarafından geliştirilen tutum ölçeğinin AFA ile faktör yapısı ortaya çıkarılmış ve DFA ile 4. sınıf öğrencilerinin veri seti üzerinde model doğrulanmıştır. Bağlamsal dijital içeriklerin kullanıldığı bu araştırmada ise tutum ölçeğinin çalışmanın örneklemini oluşturan 4. sınıf öğrencilerine yönelik ölçüm güvenirliliğini tespit etmek için Cronbach Alfa katsayısı SPSS 24.0 programı kullanılarak hesaplanmıştır. “Güvenirlik yalnızca ölçme aracına ait bir özellik olmayıp, ölçme aracının sonuçlarına ilişkin bir özelliktir ve *ölçme aracının güvenirliliği yerine ölçümlerin güvenirliliği* kavramının kullanılması daha doğru bir ifadedir” (Kılıç, 2016, s. 47). Tek faktörden oluşan ölçeğin ön test için alfa katsayısı .78, son test için alfa katsayısı .93 olarak belirlenmiştir. Bir ölçeğin güvenilir olarak değerlendirilebilmesi için genel kabul alfa katsayısının .7 ve üzeri olmasıdır (Kılıç, 2016). Sosyal Bilgiler tutum ölçeği ile yapılan ölçümler için hesaplanan alfa değerlerinin genel kabul değerlerini karşılaması, ölçümlerin güvenirliliğinin iyi olduğunu göstermektedir. Ayrıca uygulanan öğretim süreci sonunda ölçüm güvenirliliğinin arttığı görülmektedir.

3.4.3. Öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği

Öğretim materyali'ne ilişkin motivasyon ölçeğinin (ÖMMÖ) amacı öğrencilerin öğrenmeye yönelik genel motivasyon düzeylerini ölçmek değil, belli bir öğretim ile öğrencilerin ne kadar motive olduğunu ya da olunması beklendiğini belirlemektir (Keller, 2006). Bu çalışmada öğrencilerin kendilerine yönlendirilen öğretim modeline yönelik motivasyonel tepkilerini ölçmek için öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği (EK-8) kullanılmıştır.

Keller (2006) tarafından ARCS motivasyon modeli temele alınarak geliştirilen öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeğinin ulusal alanda kullanımı için Türkçeye uyarlaması Acar (2009), Kutu ve Sözbilir (2011), Dinçer ve Doğanay (2016) ve Yalçın (2018) olmak üzere birçok araştırmacı tarafından yapılmıştır. Dinçer ve Doğanay (2016) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan ÖMMÖ ölçeğinin geçerlik, güvenirlik, güncellik durumları ve araştırmanın örneklemi oluşturarak 4. sınıf öğrencilerine uygunluğu göz önünde bulundurularak araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir. Ancak Türkçeye uyarlama çalışması yapılan ÖMMÖ ölçeğinin araştırma evrenini ilkökul öğrencileri oluşturmadığı için ilkökul 4. sınıf öğrencilerine yönelik ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yenilenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Ölçeğin orijinal sürümü 36 maddelik, beşli likert tipi (çok doğru, doğru, orta derecede doğru, biraz doğru, doğru değil) bir yapıya sahiptir. Ancak Dinçer ve Doğanay (2016) uyarlama çalışmalarında olumsuz ifade barındıran ters maddelerden ötürü verilerin normal dağılımdan oldukça sapma gösterdiğini tespit etmiş ve ölçekteki olumsuz ifadelerin olumlu ifadelere çevrilmesine karar vermişlerdir. Ayrıca olumlu ifadeye çevrilen üç madde ise anlam kaybından ötürü ölçekten çıkarılarak açıklayıcı faktör analizi tekrar yapılmış ve ölçeğe 33 madde ile son hali verilmiştir. Dinçer ve Doğanay (2016) uyguladıkları açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan otuz üç maddenin orijinal ölçekte olduğu gibi dikkat, uygunluk, güven ve memnuniyet adında dört faktörde toplandığını belirlemişlerdir. Dikkat faktöründe yer alan 10 maddenin faktör yükleri .54-.74, madde toplam puan korelasyonları ise .48-.70 aralığında; uygunluk faktöründe yer alan sekiz maddenin faktör yükleri .47-.71, madde-toplam puan korelasyonları ise .44-.63 aralığında; güven faktöründe yer alan dokuz maddenin faktör yükleri .36-.64, madde-toplam puan korelasyonları ise .34-.63 aralığında; memnuniyet faktöründe yer alan altı maddenin faktör yükleri .63-.79, madde-toplam puan korelasyonları ise .57-.67 aralığında olarak hesaplanmıştır. ÖMMÖ'ye ait dört alt ölçeğin, toplam varyansın %47.50'sini açıkladığı belirlenmiştir. Buna ek olarak, ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayısı ise .93 olarak belirlenmiştir. Ulaşılan veriler ışığında ÖMMÖ'ye ait geliştirilen sürümün geçerli ve güvenilir şekilde uygulanabileceğine karar verilmiştir.

Bir ölçek gelişimi sürecinde AFA açıklayıcı ilk aşama olarak kullanılırken, DFA ise AFA'da tanımlanan yapının yeni bir örnekte çalışıp çalışmadığını kontrol etmede ikinci aşama olarak kullanılır (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013).

Çalışmada, Dinçer ve Doğanay (2016) tarafından AFA yapılarak tanımlanan faktör modelinin, çalışmanın veri seti ile uyuşma yeteneğini saptamak üzere DFA yapılmasına karar verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi için farklı iki ilkokulda öğrenimlerini sürdüren 362 öğrenciye ÖMMÖ uygulanmıştır. Normal dağılım dışında kalan uç ve kayıp verilere sahip ölçekler analiz dışında bırakılarak 354 katılımcıya ait veri doğrulayıcı faktör analizi için kullanılmıştır.

Verilerin faktör çözümlemesine uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Küresellik testi sonuçları incelenmiştir. KMO testi sonucunda bulunan .91 değeri örneklem büyüklüğünün iyi düzeyde olduğunu ve faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Can, 2017). Bartlett testi sonucu $p < .05$ çıktığı için maddeler arası korelasyonların sıfıra eşit olmadığı ve Bartlett küresellik testi sonuçlarına göre eldeki veri setinin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Can, 2017). İlgili değerler Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3. 7. KMO ve Bartlett testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		.91
Ki-kare		3008.072
Bartlett Küresellik testi	Serbestlik derecesi	528
<i>p</i> -değeri		.00

DFA’da kullanılacak tahmin yöntemini belirlemek için veri setinin dağılımı incelenmiştir. Çok değişkenli basıklık katsayısı olarak bulunan 49.06 değeri veri seti için çok değişkenli normallik varsayımını karşılamamaktadır (Kline, 2011). Bu nedenle analizlerde Satorra-Bentle (S-B) düzeltmesi kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Gana ve Broc, 2019). Analizler Lisrel 8.80 paket programında yürütülmüştür.

DFA’da model uyumunu belirleyebilmek için öncelikle gözlenebilir değişkenlerin her biri için *t* değerleri, hata varyansları ve faktör yükleri incelenmiştir. İlgili veriler Tablo 3.8’de yer almaktadır.

Tablo 3. 8. DFA sonucu ulaşılan faktör yükleri, hata varyansı, standart hata, *t* ve *p* değerleri

Faktörler	Madde	Faktör Yüğü	Hata Varyansı	S.H.	t	p
Dikkat	M2	.377	.86	.103	12.984	.00
	M8	.409	.83	.127	12.917	.00
	M11	.463	.79	.102	12.782	.00
	M14	.502	.75	.076	12.659	.00
	M16	.521	.73	.080	12.587	.00
	M19	.582	.66	.072	12.310	.00
	M21	.559	.69	.080	12.424	.00
	M23	.423	.82	.079	12.885	.00
	M26	.507	.74	.090	12.640	.00
Uygunluk	M27	.450	.80	.076	12.819	.00
	M6	.512	.74	.093	12.560	.00
	M9	.415	.83	.096	12.869	.00
	M10	.493	.76	.064	12.631	.00
	M15	.503	.75	.090	12.593	.00
	M17	.458	.79	.069	12.752	.00
	M22	.595	.65	.067	12.128	.00
	M28	.475	.77	.091	12.697	.00
	M30	.561	.68	.063	12.328	.00
Güven	M1	.344	.88	.059	13.045	.00
	M3	.415	.83	.089	12.906	.00
	M4	.436	.81	.081	12.855	.00
	M7	.439	.81	.099	12.849	.00
	M12	.572	.67	.072	12.350	.00
	M18	.392	.85	.083	12.957	.00
	M24	.589	.65	.073	12.248	.00
	M31	.410	.83	.076	12.918	.00
	M32	.598	.64	.069	12.194	.00
Memnuniyet	M5	.482	.77	.086	12.747	.00
	M13	.528	.72	.069	12.578	.00
	M20	.544	.70	.072	12.509	.00
	M25	.537	.71	.086	12.538	.00
	M29	.520	.73	.074	12.611	.00
	M33	.598	.64	.076	12.203	.00

DFA’da öncelikle modeli oluşturan gözlenebilir değişkenlerin *t* değerleri incelenmiştir. Parametre tahminleri, *t* değeri 1.96’yı aşarsa 0.05, 2.56’yı aşarsa 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Anlamsız olanların ölçekten çıkarılması gereklidir (şimşek 2007; Lomax and Schumacker, 2010). Tüm maddelere ait *t* değerlerinin anlamlı olması modelin kabul edilebilir olması için gerekli bir koşuldur. Tablo 3.8’de maddelere ait *t* değerlerinin 12.128 ile 13.045 arasında olduğu görölmektedir. Bu durumda *t* değerlerine göre ölçeği oluşturan maddelerin tamamı ölçmek istenen olguyu anlamlı olarak açıklamaktadır.

Modelin çalışabildiğine karar vermek için incelenmesi gereken ölçütlerden biri de gözlenen değişkenlerin hata varyanslarıdır (Çokluk, şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Hata varyansı veri setine ilişkin varyansın açıklanamayan kısmını göstermektedir (Büyüköztürk, 2002). Hata varyansı çok yüksek olan maddelerin açıklayıcılığı da düşük çıkmaktadır. Hata varyansı için bir eşik değer bulunmamakla beraber hata varyansı çok yüksek olan maddelerin durumu *t* değeriyle beraber değerlendirilmelidir (Çapık, 2014). Dolayısıyla Tablo 3.8’de verilen hata varyansları *t* değerleri ile birlikte değerlendirildiğinde ölçeği oluşturan maddelerin ölçmek istenen olguyu açıklayabildiği

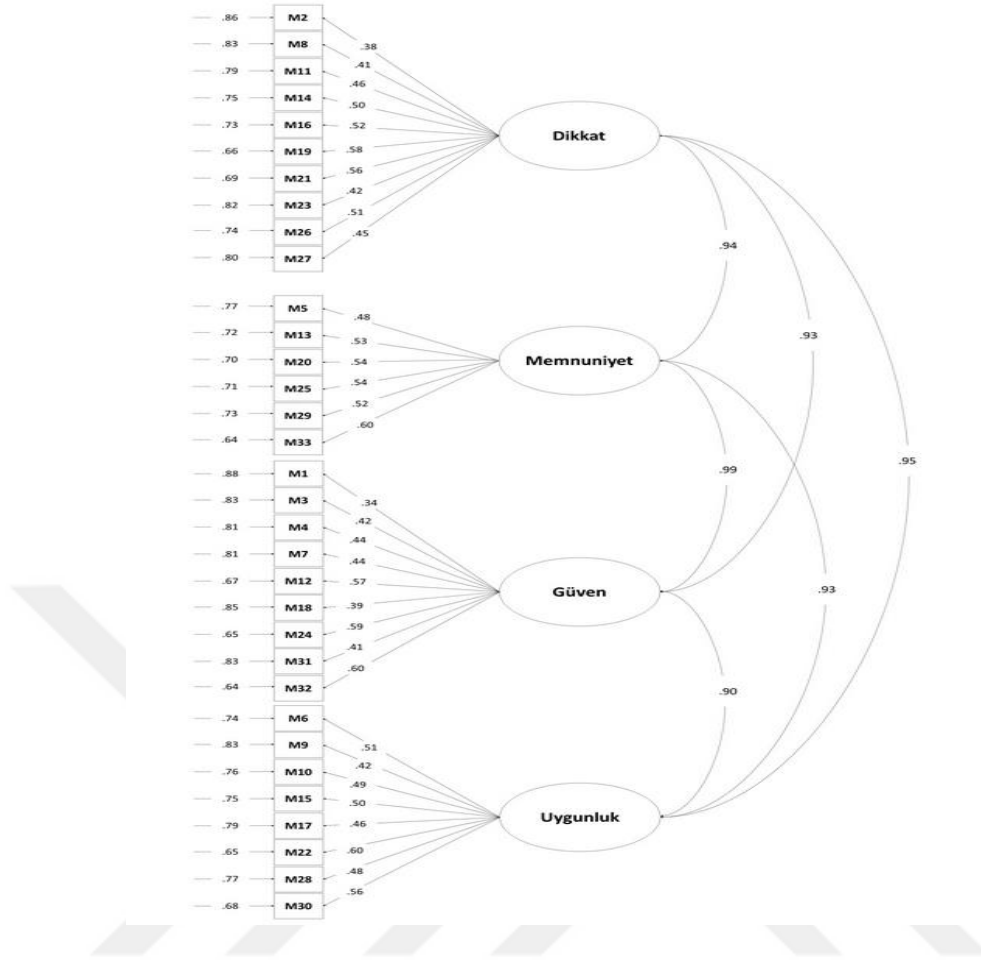
söylenbilir. Ayrıca tüm maddelere ait faktör yüklerinin de .30'un üzerinde olması ölçeği oluşturan maddelerin ölçülen gizil değişkeni iyi derecede açıkladığını göstermektedir.

DFA ile test edilen modelin bir bütün olarak toplanan veri ile desteklenip desteklenmediğini görebilmek için uyum iyiliği indeks değerlerinin de incelenmesi gerekmektedir. Hangi uyum indekslerinin raporlanması gerektiği konusunda araştırmacılar arasında bir fikir birliği bulunmamaktadır. Gürbüz (2021) güncel araştırmaları ve Monte-Carlo simülasyon çalışmalarının sonuçlarını dikkate alarak geniş örneklerde ($N > 250$) χ^2 ve p değeri, χ^2/df , SRMR, CFI, RMSEA uyum iyiliği indekslerinin raporlanmasını önermektedir (Gürbüz, 2021, s. 40). Bu doğrultuda uyum iyiliği indeksleri eşik değerleri ve ÖMMÖ'nün DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeks değerleri Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3. 9. Öğretim materyalleri motivasyon ölçeğinin DFA uyum iyiliği indeks değerleri (Gürbüz, 2021, s. 38).

İndeks	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçeğin Uyum İndeksi
S-B χ^2	-	-	629,40
sd	-	-	489
S-B χ^2/sd	<3	<5	1.28
SRMR	<.05	<.08	.04
CFI	>.95	>.90	.99
RMSEA	<.05	<.08	.02

Tablo 3.9'da yer alan DFA ölçüm sonuçlarına göre χ^2/df (1.28), SRMR (.04), CFI (.99) ve RMSEA (.02) değerleri sonucunda bu ölçeğin iyi bir uyuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu sonuçlar ile öğretim materyalleri motivasyon ölçeğinin öngörülen dört faktörlü kuramsal yapısı doğrulanmış ve yapısal anlamda geçerli bir ölçek elde edildiği görülmüştür. Çalışmada doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen verilere dayalı oluşturulan yapısal model Şekil 3.3'te sunulmuştur.



Şekil 3. 3. Öğretim materyalleri motivasyon ölçeğinin DFA yapısal modeli

Öğretim materyalleri motivasyon ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa katsayısı JASP 0.16.2 programı kullanılarak hesaplanmıştır. Dört faktörden oluşan ölçeğin dikkat faktörü için alfa katsayısı .75, uygunluk faktörü için alfa katsayısı .72, güven faktörü için alfa katsayısı .71, memnuniyet faktörü için alfa katsayısı .70 ve ölçeğin bütününe ait alfa katsayısının .90 olduğu belirlenmiştir. Bir ölçeğin güvenilir olarak değerlendirilebilmesi için genel kabul, alfa katsayısının .7 ve üzeri olmasıdır (Kılıç, 2016). ÖMMÖ için hesaplanan tüm alfa değerlerinin genel kabul değerlerini karşılaması, ölçeğin güvenilirliğinin iyi olduğunu göstermektedir.

Asıl uygulama aşamasında katılımcı öğrencilere yönelik ölçüm güvenilirliğini tespit etmek için tekrardan Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. “Güvenirlik yalnızca ölçme aracına ait bir özellik olmayıp, ölçme aracının sonuçlarına ilişkin bir özelliktir ve ölçme aracının güvenilirliği yerine ölçümlerin güvenilirliği kavramının kullanılması daha doğru bir ifadedir” (Kılıç, 2016, s. 47). Dört faktörden oluşan ölçeğin ön test için dikkat faktörü

alfa katsayısı .90, uygunluk faktörü alfa katsayısı .80, güven faktörü alfa katsayısı .78, memnuniyet faktörü alfa katsayısı .77 ve ölçeğin bütününe ait alfa katsayısının .95 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin son test için dikkat faktörü alfa katsayısı .93, uygunluk faktörü alfa katsayısı .89, güven faktörü alfa katsayısı .84, memnuniyet faktörü alfa katsayısı .88 ve ölçeğin bütününe ait alfa katsayısının .97 olduğu belirlenmiştir. Öğretim materyalleri motivasyon ölçeği ile yapılan ölçümler için hesaplanan alfa değerlerinin genel kabul değerlerini karşılaması, ölçümlerin güvenilirliğinin iyi olduğunu göstermektedir.

3.4.4. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlükleri araştırmacının karşılaştırmaları, düşünceleri, bağlantıları fark etmesine ve atması gereken adımları netleştirmesine yardımcı olur. Ayrıca nitel araştırmalarda çok önemli bir yer tutan araştırmacı günlüğü yazımı, araştırma sürecinin başından sonuna dek verilerin ve kodların analiz edilmesinde yardımcı bir araç niteliğindedir (Çelik, Baykal ve Memur, 2020).

Araştırmacı, uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler ve süreçte yaşanan durumlar ile ilgili gözlem ve deneyimlerini yansıtmak amacıyla araştırma boyunca günlük tutmuştur.

Araştırmada ele alınan öğrenme alanı altı kazanımdan oluşmaktadır ve her kazanımın öğretim sürecinden sonra araştırmacı günlüğü yazılmıştır. Günlüğe not edilen veriler sonraki aşamada bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmacı günlüğünden elde edilen nitel veriler analizlerde veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

3.4.5. Öğrenci günlüğü

Nitel araştırmalarda katılımcılardan günlük ve hatıra defteri gibi belgeler oluşturmaları istenebilir (Glesne, 2015, s. 120). Araştırmada da deneysel uygulamaya katılan öğrencilerden onların çalışmaya ilişkin bakış açılarının, deneyimlerinin, duygularının ve düşüncelerinin neler olduğunun belirlenebilmesi amacıyla günlük tutmaları istenmiştir. Alanyazın incelenerek çalışmada kullanılabilecek bir öğrenci günlüğü formu hazırlanmıştır. Yapılan etkinliklerle ilgili sorulara yer verilen yapılandırılmış öğrenci günlüğünde öğrencilerden bu etkinliklerle ilgili duygu ve düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Hazırlanan öğrenci günlüğü formuna EK-10'da yer

verilmiştir. Öğrencilerden her kazanıma yönelik öğretim sürecinin tamamlanmasının ardından öğrenci günlüğünü doldurmaları istenmiştir. 2. kazanım sonrası öğrencilerin öğrenci günlüğü doldurmadaki isteksizlikleri ve bu yöndeki talepleri doğrultusunda 3.,4. ve 5. kazanımlar için öğrenci günlüğü doldurulmaması, yalnızca son kazanım olan 6. kazanım için günlük doldurulması kararlaştırılmıştır. Böylece öğrencilerden 1.,2. ve 6. kazanımlar sonrasında öğrenci günlüğü toplanmıştır. Öğrenci günlüklerinden elde edilen nitel veriler, analizlerde destek sağlayıcı veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

3.4.6. Gözlem

Video kayıt yöntemi araştırmalar için zengin bağlamsal ayrıntılar sağlayabilir (Young, 1995). Hockings (1995, s. 514) video kayıtları, keşifsel gözlem yapılmasına yardımcı olması; gözlemin miktarını ve kalitesini artırması, böylece betimlemeleri potansiyel olarak iyileştirmesi; verilerin kültürler arası karşılaştırılmasına olanak tanınması, yazılı anlatımların öznelliğini önlemesi ve değişimi belgelemesi açısından yararlı görmektedir.

Araştırmanın deneysel uygulama süreci, öğretim sürecinin ve öğretime yönelik öğrenci etkileşimlerinin gözlemlenebilmesi ve betimlenebilmesi amacıyla video kayıt altına alınmıştır. Ayrıca nicel veri testlerinin uygulama süreçlerinde de geçerlik ve güvenilirliğin artırılması amacıyla uygulamalar video kayıt altına alınmıştır. Video kayıt işlemleri katılımcı öğrencilerin ve velilerin izni dahilinde gerçekleştirilmiştir. Kayıtlar için uygulama sınıfında öncelikle deneme çekimleri yapılmıştır. Böylelikle hem kameranın konum ayarlamaları yapılmış hem de öğrencilerin sürece alışmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Çekimler öncesinde kamera üç ayakla öğretmen dolabı üzerine yerleştirilmiştir. Video çekimleri araştırmacı tarafından getirilen bilgisayara kaydedilmiştir. Deneysel öğretimin gerçekleştirildiği 25 ders saati için toplamda 724 dakika video kaydı alınmıştır. Uygulama videoları izlenerek gözlem notları alınmış ve sürece dair uygulama fotoğrafları elde edilmiştir. Gözlem yoluyla elde edilen veriler, nitel verilerin analizinde veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

3.4.7. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırmanın deneysel işlemi sonrasında, bağlam temelli eğitim platformu aracılığıyla gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimine yönelik öğrencilerin görüşlerini

belirleyebilmek için görüşme tekniği kullanılarak nitel veriler toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler ile öğrencilerin deneysel uygulama sürecine ve uygulamanın bağımlı değişkenlerine yönelik derin kişisel görüşlerini ortaya çıkarmak ve ulaşılan nitel verilerle araştırmanın nicel verilerini birbirleriyle karşılaştırarak teyit etmek ve derinlemesine inceleyebilmek amaçlanmıştır.

Eğitim araştırmalarında katılımcıların bir konuya dair duygu ve düşünceleri gözlemler yoluyla ya da tutum ölçekleriyle de belirlenebilmektedir. Ancak tutum ölçekleri insanların zengin bir yapıya sahip olan duygu ve düşüncelerini anlamada yüzeysel kalabilirken, gözlemler ise yalnızca görünen davranışları anlamlandırmakla sınırlı kalabilmektedir. Daha derin ve ayrıntılı bir inceleme için görüşme tekniğine gereksinim duyulmaktadır (Türnüklü, 2000). Görüşme yapmak, katılımcıların kişisel bakış açılarını görebilmemize olanak sağlar (Creswell, 2017). “Görüşmelerin en güçlü özelliği göremediklerimiz hakkında bilgi edinme ve gördüklerimiz hakkında ise alternatif açıklamalar yapma fırsatı sağlamasıdır” (Glesne, 2015, s. 143).

Görüşmeler, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış şeklinde sınıflandırılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı önceden hazırlamış olduğu soruları içeren bir görüşme formu hazırlar. Bunun yanı sıra görüşme esnasında alt sorularla kişinin görüşlerini açmasını ve detaylandırmasını isteyebilir. Bu tekniğin belirli oranda sağladığı standartlık ve esneklik eğitim bilim araştırmaları için uygun bir yapı sağlamaktadır (Türnüklü, 2000). Bu üstünlüklerinden ötürü çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmanın amacı ve araştırma soruları doğrultusunda ilgili alanyazın incelenerek hazırlanmıştır. Görüşme sorularını daha anlaşılır kılmak ve derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla görüşme formuna sonda sorular da eklenmiştir. Görüşme formu uzman (sınıf eğitimi alanı akademisyen [2], sınıf öğretmeni [2]) görüşüne sunulmuş ve dönütlerine göre yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir (EK-9). Görüşme formunda araştırmanın amaçları doğrultusunda, dijital eğitim platformu eşliğinde işlenen derslerin öğrencilerin derse yönelik tutumu, öğretim materyaline ilişkin motivasyonları ve öğrenme durumlarına yansımalarını ortaya çıkarmaya yönelik sorulara yer verilmiştir. Ayrıca uygulanan öğretim sürecinin iyileştirilebilmesi için öğrencilerden önerilerini sunmaları istenmiştir.

Görüşmelere katılımda gönüllük temel alınmıştır. Deney grubunda yer alan ve çalışmaya katılım sağlamak isteyen 21 öğrenciyle (15 kız, 6 erkek) görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, gerçek isimleriyle değil kod isimler atanarak tanımlanmıştır. Yapılan görüşmelerde katılımcıların sözlü izinleri alınmış ve görüşmeler ses kayıt programı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler akıl ve zekâ oyunları odasında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşme sürecini içeren takvim Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3. 10. Görüşme takvimi

Katılımcı	Yer	Tarih	Süre
Sara	Akıl ve Zekâ Oyunları Odası	29.11.2023	07'34"
Pınar	Akıl ve Zekâ Oyunları Odası	29.11.2023	06'59"
Tuçe	Akıl ve Zekâ Oyunları Odası	29.11.2023	08'41"
Serhat	Akıl ve Zekâ Oyunları Odası	29.11.2023	05'14"
Zehra	Akıl ve Zekâ Oyunları Odası	29.11.2023	07'05"
Emin	Akıl ve Zekâ Oyunları Odası	30.11.2023	05'39"
Miran	Akıl ve Zekâ Oyunları Odası	30.11.2023	09'03"
Sinem	Akıl ve Zekâ Oyunları Odası	30.11.2023	05'41"
İbrahim	Akıl ve Zekâ Oyunları Odası	30.11.2023	06'37"
Ceren	Akıl ve Zekâ Oyunları Odası	30.11.2023	06'05"
Seda	Akıl ve Zekâ Oyunları Odası	01.12.2023	06'08"
Dicle	Akıl ve Zekâ Oyunları Odası	01.12.2023	04'39"
Fidan	Akıl ve Zekâ Oyunları Odası	01.12.2023	06'58"
Büşra	Akıl ve Zekâ Oyunları Odası	01.12.2023	05'31"
Beyza	Akıl ve Zekâ Oyunları Odası	01.12.2023	08'00"
Murat	Akıl ve Zekâ Oyunları Odası	04.12.2023	06'47"
Leyla	Akıl ve Zekâ Oyunları Odası	04.12.2023	07'14"
Cihan	Akıl ve Zekâ Oyunları Odası	04.12.2023	05'56"
Ecem	Akıl ve Zekâ Oyunları Odası	04.12.2023	04'20"
Filiz	Akıl ve Zekâ Oyunları Odası	04.12.2023	06'56"
Sueda	Akıl ve Zekâ Oyunları Odası	04.12.2023	05'05"

Öğrencilerle yapılan görüşmeler en az 4 dakika 20 saniye, en fazla ise 9 dakika 3 saniye sürmüştür, toplamda ise 136 dakika 12 saniye süren görüşme kaydı elde edilmiştir. Kayıtlar öncesinde öğrencilerle ön görüşme yapılarak yapılacak görüşmeler hakkında bilgi verilmiş ve öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Ses kayıtları araştırmacının bilgisayarında bulunan ses kayıt uygulaması ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen ses kayıtları bir web sitesinin otomatik transkripsiyon yazılımı vasıtasıyla transkript edilmiştir.

3.5. Tasarlama Süreci

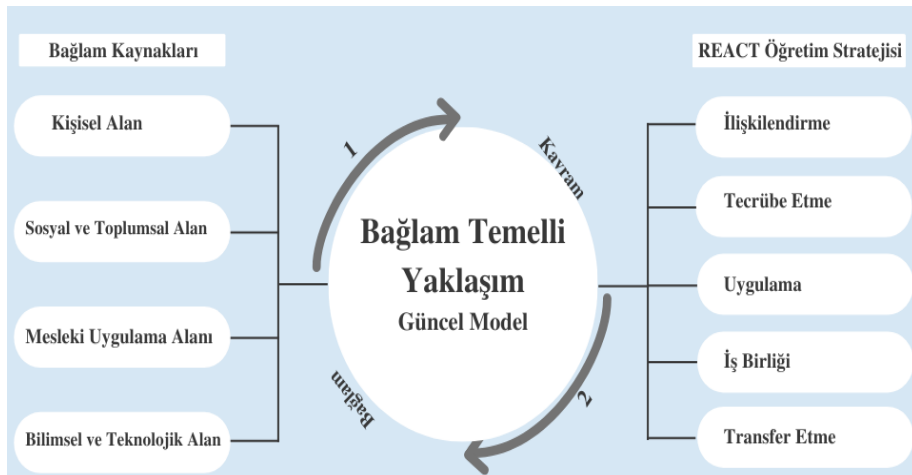
Bu bölümde, bağlam temelli içeriklerin hazırlanma, interaktif eğitim platformunun oluşturulma ve içeriğin dijital ortama uyarlanma süreçleri detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

3.5.1. Yaklaşım ve modelin belirlenmesi

Çalışmada kullanılacak bağlamların çerçevesini De Jong'un (2006) bağlamların alınabileceği alanlar olarak belirttiği kişisel alan, sosyal ve toplumsal alan, mesleki uygulama alanı ve bilim ve teknoloji alanı oluşturmaktadır.

Bağlam temelli yaklaşımlar bağlamların fonksiyonlarına göre geleneksel, modern ve güncel yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Bağlamlar, geleneksel yaklaşımlarda kavramları takip eder ve örneklendirme ve uygulama işlevini görür; modern yaklaşımlarda bağlamlar kavramlardan önce gelir ve yönlendirme ile motivasyon işlevini görür; güncel modelde ise bağlamlar kavramlardan önce gelir ve diğer bağlamlar onları takip eder ve örneklendirme, uygulama, yönlendirme ile motivasyon işlevlerini görür (De Jong, 2006). Çalışmada, diğer bağlamsal yaklaşımların tüm işlevlerini bütün olarak kapsayan güncel bağlam temelli yaklaşım temele alınmıştır.

REACT modelin bağlamsal öğretime özgü yapılandırılmış olması ve içerdiği her basamağın bağlamsal öğretimi sınıfta sistematik bir şekilde uygulama pratiği sağlamasından ötürü çalışmada bağlamsal öğretim için REACT öğretim modeli tercih edilmiştir. Çalışmada temele alınan bağlam temelli yaklaşım modeli Şekil 3.4'te özetlenmiştir.



Şekil 3. 4. Araştırmada temele alınan bağlam temelli yaklaşım modeli

3.5.2. İçerik standartlarının belirlenmesi

Bağlam temelli yaklaşım, odak olay ya da olaylar örgüsü olarak tanımladığımız bağlamların seçiminden, öğretim sürecine ve bu sürece uygun içeriğin seçimine uzanan temel ilkeleri yapısında barındırmaktadır. Bu açıdan bağlam temelli yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde doğru bir şekilde uygulanabilmesi için içeriğin hangi standartlar doğrultusunda hazırlanacağını belirlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda çalışma için bağlam seçme kriterleri ve bağlamsal içeriğin hazırlanmasında ve uygulanmasında izlenecek rehber ilkeler oluşturulmuştur.

Bağlam temelli yaklaşımın teorideki amacına ulaşabilmesi açısından bağlamların seçimi önem arz etmektedir. Bağlamların seçiminde kız ve erkek her iki grubunda dikkate alınması gereklidir. Bağlamların vurgusu öğretilecek kavram olmalıdır; aksi durumda odak nokta bağlama kayabilir. Başka bir deyişle bağlamların çok ilgi çekici olması öğrencilerin dikkatini ilgili kavramdan uzaklaştırabilir. Dikkat edilmesi gereken bir başka nokta ise seçilen bağlamların öğrencilerin kavramları ilişkilendirmesine yardımcı olmasının tersine fazlasıyla karmaşık olabilme ihtimalidir. Son olarak, kavramlar öğrencilerin zihninde çelişki oluşturacak konulardan seçilmemelidir. Uygun bağlamları seçmek için ele alınan kriterler Tablo 3.11’de sunulmuştur (De Jong, 2006, s. 5).

Tablo 3. 11. *Bağlam seçme kriterleri (De Jong, 2006, s. 5)*

• Bağlamlar öğrencilere gerçek hayattan tanıdık gelen durum ve deneyimlerden seçilmeli ve hem kızların hem de erkeklerin ilgi alanlarıyla alakalı olmalıdır. • Bağlamlar öğrencilerin dikkatini ilgili kavramlardan uzaklaştırmamalıdır. • Bağlamlar, öğrencilerin kavramlarla bağlantı kurabilmesini güçleştirecek derecede karmaşık olmamalıdır. • Bağlamlar konuyu açıklığa kavuşturacak nitelikte olmalı, öğrencilerin kafalarını karıştıracak durumlardan seçilmemelidir.
--

Bağlam temelli yaklaşım yalnızca kavramların gerçek hayattan bağlamlarla verilmesinden ibaret değildir. İçeriğin ve öğretimin gerçek anlamda bağlam temelli yaklaşım olarak adlandırılabilmesi için çok sayıda faktörün dikkate alınması gereklidir. Bu noktada hem içeriğin geliştirilmesinde hem de uygulanmasında bazı ilkelere ihtiyaç duyulmaktadır. İlgili alanyazın incelendikten sonra bağlamsal içeriğin hazırlanmasında ve uygulanmasında izlenecek rehber ilkeler ortaya konulmuş ve Tablo 3.12’de sunulmuştur (Hull, 1999; Navarra, 2003, De Jong, 2006).

Tablo 3. 12. *Bağlamsal içeriğin hazırlanmasında ve uygulanmasında izlenecek rehber ilkeler*

• Yeni kavramlar, öğrencilerin ön bilgileri ile bağlantılı olarak sunuluyor mu? • Yeni kavramlar öğrencilere gerçek hayattan tanıdık gelen durumlar ve deneyimleri içeren bağlamlarla sunuluyor mu? • Öğrencilerin ilgi alanları dikkate alınıyor mu? • Öğrencilerin kavramları anlamlandırmaları ve somutlaştırabilmeleri için etkinlikler sunuluyor mu? • Gerçek ya da olası durumlar çerçevesinde öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilecekleri etkinlikler düzenleniyor mu? • Etkinlikler ve alıştırmalar öğrencilerin şimdiki ya da olası gelecek yaşamları için önemli olarak kabul edebilecekleri gerçek ve inandırıcı problem çözme durumlarını içeriyor mu? • Etkinlikler “Bunu öğrenmem gerek” diyen bir tutum geliştiriyor mu? • Öğrencilere önemli kavramları keşfetmelerinde rehberlik edilirken, diğer taraftan öğrenciler etkin katılımları noktasında da motive ediliyor mu? • Öğrencilere çalışmalarını zenginleştirme ve analiz etme için fırsatlar sunuluyor mu? • Öğrencilerin, önemli kavramların ele alınabileceği paylaşım, iletişim, yanıt verme ve karar verme süreçlerini içeren etkileşimli gruplara katılmaları bekleniyor mu? • Öğrencilere, bilgiyi bir bağlamdan diğer bağlama aktarabilmelerinin beklendiği yeni problem durumları sunuluyor mu?
--

3.5.3. Kazanımlara uygun bağlamların belirlenmesi

Bağlam temelli öğretimi sağlayabilmek için bağlamların dikkatli bir şekilde seçilmesi önemli koşullardan biridir (De Jong, 2006). Çalışmada, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı kazanımlarına dair bağlamların oluşturulmasında bağlamlara kaynaklık eden alanlar ve belirlenen bağlam seçme kriterleri dikkate alınmıştır.

Bağlamlar kavramların öğretilmesi için bir başlangıç noktası ya da gerekçe olarak sunulur. Ancak güncel bağlamsal yaklaşımlarda başlangıç bağlamlarını kavramlar ve yeni bağlamlar takip eder (De Jong, 2006). Araştırmada ilişkilendirme aşamasında yer verilen animasyonlarda başlangıç noktası olarak bağlamlar kullanılmış ve kavram-bağlam döngüsü devam ettirilmiştir. Animasyonların senaryolarında yer verilen olaylar ele alınan bağlamlar etrafında geliştirilmiştir. Yalnızca ilişkilendirme aşamasında değil tecrübe etme, uygulama ve diğer basamaklarda da bağlamlar kullanılmıştır. Bu açıdan kazanımların ilişkilendirildiği bağlamları gösteren Tablo 3.13’te verilen bağlam listesinde yalnızca ilişkilendirme aşamasında kullanılan başlangıç bağlamları yer almakta olup çalışmaya örnek teşkil etmesi amacıyla sunulmuştur.

Tablo 3. 13. *Kazanımların ilişkilendirildiği bağlamlar için örnek liste*

No	Kazanım	Bağlam
1.	Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	• Yolu Göremiyorum!
2.	Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.	• Kumanyanın Teslimi
3.	Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.	• Aile Albümü
4.	Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafıklere aktarır.	• Balıkçı Mete Amca
5.	Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	• Çanakkale’ye Okul Gezisi
6.	Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.	• AFAD Gönüllüsü

Tablo 3.13’te yer alan bağlamlar kazanıma dair oluşturulan senaryoların odak olayını oluşturmaktadır. Örneğin “Balıkçı Mete Amca” bağlamı, ana karakterlerin Balıkçı Mete Amca ile denize açılması ve o süreçte yaşanan hava olayları üzerinden kurgulanan bir senaryo dahilinde kazanımların işlenmesi için kullanılmıştır.

3.5.4. İçeriklerin oluşturulması

Bağlam temelli REACT öğretim modelini yansıtan ders içeriği hazırlanmasında araştırmacının belirlemiş olduğu “bağlam seçme kriterleri ile bağlamsal içeriğin hazırlanması ve uygulanması için rehber ilkeler” yol göstermiştir. Bunun yanı sıra Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) incelenerek programın genel ilkeleri de dikkate alınmıştır. Program, bağlamsal yaklaşımın temel felsefesine paralel bir şekilde günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir içerik tasarımı öngörmektedir. Ayrıca 4. sınıf insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı kazanımları ve açıklamaları da incelenerek içeriğin kapsamı ve sınırları belirlenmiştir. Temele alınan bu ilkeler doğrultusunda güncel ve geçerli bir içerik oluşturabilmek için çok sayıda içerik incelenmiştir. İncelenen bu içerikler şöyledir:

- MEB Ders ve Çalışma Kitapları
- Özel Yayınevlerine Ait Kaynaklar
- Online Eğitim Platformları (Morpa Kampüs, Okulistik vb.)
- Kurumsal Sitelerde Yer Alan İçerikler (AFAD vb.)
- EBA (Eğitim Bilişim Ağı)
- Çevrimiçi Videolar

Araştırmacı, MEB basımı olan farklı yayınevlerine ait ders ve çalışma kitaplarını ve özel yayınevlerine ait kaynakları içerik ve çalışma soruları açısından incelemiştir. Alanyazında yer alan konuyla ilgili araştırmaları da inceleyerek fikir edinmeye çalışmıştır. İçerik oluşturmada AFAD’a ait “<https://www.afad.gov.tr/>” gibi kurumsal sitelerde yer alan içerikler de değerlendirilmiştir. Dijital içerik sağlayan Morpa Kampüs (ücretli üyelik alınmıştır), Okulistik, EBA vb. online eğitim platformları ise hem içerik hem de animasyon akışı, seslendirme, kullanıcı ara yüzü, yazılım altyapısı gibi özellikleri açısından incelenmiştir. Ayrıca konuyla ilgili Youtube’da yer alan çok sayıda ilgili içerik de senaryolara kaynaklık edebilecek fikirler edinebilmek amacıyla incelenmiştir.

İlk aşamada, araştırmacı tarafından kaynaklardan gerekli bilgiler toplanarak bağlam temelli REACT öğretim modelin basamakları doğrultusunda içerikler oluşturulmuştur. İçeriklerin REACT modelin ilişkilendirme, tecrübe etme, uygulama ile transfer etme ve iş birliği basamaklarına uyarlanmasına dair açıklamalar sırasıyla sunulmuştur:

İlişkilendirme basamağı, öğrencilerin ön bilgisine uygun örneklerden başlanarak yeni kavramların ilişkilendirildiği ve inşa edildiği aşamadır. Bu amaca hizmet eden öğretimin gerçekleştirilebilmesi için kullanılacak dijital araç olarak animasyonlar tercih edilmiştir. Her kazanımın ilişkilendirme aşaması için animasyonların hazırlanabilmesine kaynaklık edecek senaryo yaprakları hazırlanmıştır. Araştırılan kaynaklarda bağlam temelli REACT öğretim modeline yönelik kullanıma hazır senaryo içerikleri bulunmadığı için senaryoların tamamı araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Her kazanımının ilişkilendirme aşaması için bir senaryo olmak üzere toplamda altı senaryo geliştirilmiştir. İlişkilendirme aşaması için oluşturulan bir senaryonun tamamına ait örneği EK-18’de sunulmuştur. Senaryolara ait açıklamalar Görsel 3.1, 3.2 ve 3.3 üzerinde anlatılmıştır.

Kazanım 2: Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.

Bağlamlar: Kumanyanın Teslimi

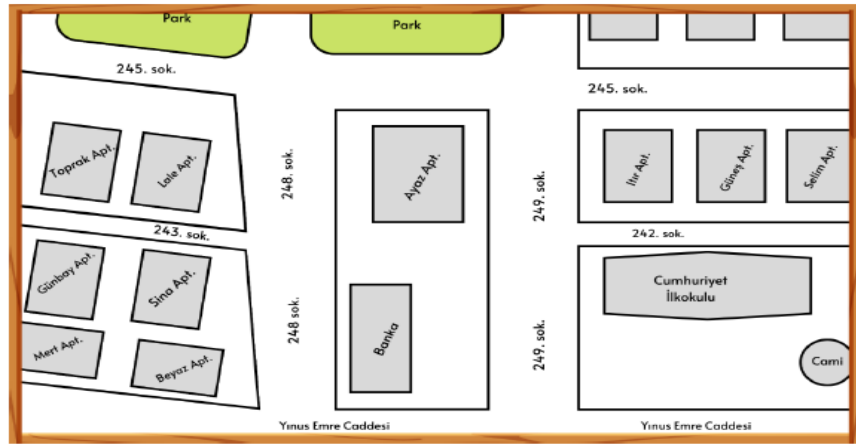
Misafir Var

Bağlam: Kumanyanın Teslimi

Meryem babasıyla beraber kumanya hazırlamaktadır.

- Meryem: Baba biz neden bu malzemeleri koliye dolduruyoruz.
- Baba: Bu koliyi ihtiyacı olmasına rağmen bu malzemeleri alamayan bir aileye vereceğiz.
- Meryem: Ne güzel düşünmüşsün babacığım. Ben de seninle gelebilir miyim?
- Baba: Tabi ki. Yalnız küçük bir sorunumuz var. Kumanyayı vereceğimiz ailenin adresi şu kâğıtta yazıyor fakat ben tam olarak yerini bilmiyorum. Adresi bulabilmem için bir fikriniz var mı? **Süre**
- Meryem: Telefonlarındaki Gps özelliği ile konumlarını bize gönderemezler mi?
- Baba: Evet, bu mümkün olabilirdi. Fakat onların telefon numarasını bilmediğimiz için bu yöntemi kullanamayız.
- Gel bakalım muhtarlığa gidelim.

Sahne: Muhtarlıkta kroki ötüde



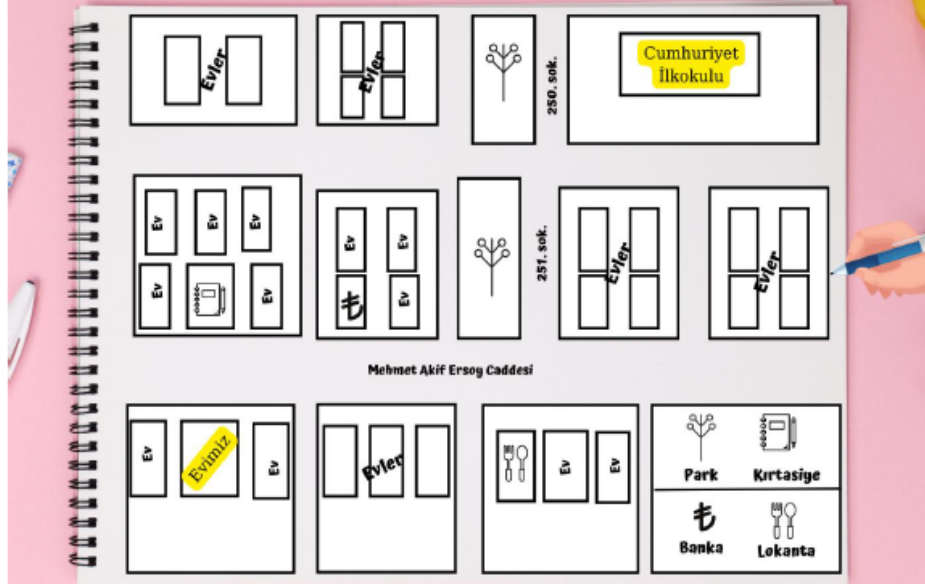
Görsel 3. 1. Kazanım 2- İlişkilendirme aşamasına ait senaryo kesiti

Görsel 3.1’de görüldüğü üzere senaryolarda önce bağlamlar belirlenmiş ve daha sonra kazanım için hazırlanmış olan içerikler doğrultusunda karakterler arasında diyaloglar geliştirilmiştir. Senaryoda “süre” ile belirtilen kısım etkileşim sorularının yer aldığı bölümler olup bu kısımlarda animasyonlarda öğrencilere yöneltilen soru için verilecek süreye atıf yapılmaktadır. Görsel 3.2’de yönlendirmelere örnek sunulmuştur.

- Meryem: Krokileri öğrenmem çok iyi oldu. Yarın arkadaşlarım proje ödevimiz için bizim eve gelecekler. Mahallemizin krokisini çizer, fotokopi ile çoğaltır ve arkadaşlarıma verebilirim. Böylece kolaylıkla evimizi bulabilirler.
- Baba: İyi fikir gel beraber çizelim.

Yönlendirme

Hadi çizime başlayalım. Çizime ait metin aşağıda yer almaktadır. Çizim, metindeki söylemlerle eşgüdümlü olarak gerçekleştirilecektir.



- Baba: Burası evimiz.
 - Burası da evimizin önünden geçen Mehmet Akif Ersoy Caddesi.
 - Şimdi doğu tarafımızda kalan evleri çizelim.
 - Şimdi ise okula giderken sıklıkla kullandığımız sokağı (251. sok.) çizelim.
 - Diğer unsurları da çizerek tamamlayalım.
- Meryem: Yolumuzun üzerinde yer alan kırtasiye, banka ve lokantayı da gösterirsek arkadaşlarımızın evimizi bulmaları kolaylaşmaz mı?
- Baba: Evet Meryem. Bu önemli noktaları da göstermemiz daha iyi olacaktır. Hemen çizelim.

Görsel 3. 2. Kazanım 2- Senaryo yönlendirmeler

Senaryolarda yer verilen kroki çizimleri araştırmacı tarafından Canva programı kullanılarak hazırlanmış ve bunların animasyonlarda nasıl sunulacağına dair bilişim firması için yönlendirmeler yapılmıştır. Görsel 3.3'te kılavuz görsellere örnek sunulmuştur.

- Baba: Evet. Trabzon ve çevre illerinde birçok kez heyelan sonucu oluşan afetlerde görev aldım.
- Efe: Peki heyelan ne demek? **Süre**
- Baba: Heyelan, dağ ve tepe gibi yüksek ve eğimli yerlerde toprak yığınlarının üzerindekiyle birlikte aşağıya doğru kayması sonucu oluşan bir doğal afettir.



<https://ilk-okul.com/mod/page/view.php?id=1359>

İçerik kısa bir video
içermektedir.



Heyelan genellikle yağışlı mevsimlerde ağırlaşan ve kayganlaşan toprak yığınlarının eğim etkisiyle kayması sonucu görülmür.

Sizin yaşadığınız bölgede de heyelan oluyor mu? **Süre**

Görsel 3. 3. Kazanım 6- Senaryo kılavuz görseller

Senaryolara Görsel 3.3'te görüldüğü gibi gereken noktalarda kılavuz görseller ve kısa videolar da eklenmiştir.

Tecrübe etme basamağı, ilişkilendirme aşamasında görülen kavramların, günlük hayatla ilişkili olarak somutlaştırılmaya ve anlamlandırılmaya çalışıldığı aşamadır. Öğrencilerin yapılan uygulamalar ile bilgiyi keşfetmesini ve deneyimlemesini sağlayabilmek amacıyla bu aşamada bağlamsal temelli etkileşimli dijital etkinlikler kullanılmıştır. Bu etkinlikler öğrencilerin akıllı tahtada eşleştirme, yerleştirme, işaretleme vb. uygulamalar ile katılımlarını gerektiren interaktif uygulamaları içermektedir. Oluşturulan bağlamsal interaktif etkinlikler, klasik interaktif etkinliklerden farklıdır çünkü bağlamsal etkinlikler hayatın içinden bir durum ya da problem üzerinden kurgulanmıştır. Bağlamsal temelli etkileşimli dijital etkinlik senaryo örneği Görsel 3.4'te yer almaktadır.



Görsel 3. 4. Kazanım 1- İnteraktif etkinlik senaryo örneği

Bağlamsal temelli etkileşimli dijital etkinliklerde Görsel 3.4'te sunulduğu gibi etkinliğin başlangıcını hayatın içinden problem durumları oluşturmaktadır ve dijital içeriğin oluşturulabilmesi için kılavuz görseller hazırlanmıştır. Görsel 3.5'te problem durumu örneği yer almaktadır.



Görsel 3. 5. Kazanım 1- İnteraktif etkinlik problem durumu örneği

Tecrübe edelim etkinliklerinin başlangıç noktasında Görsel 3.5'te yer verildiği gibi bağlam temelli yaklaşımın temel felsefesi olan bilginin yaşamla ilişkisi ve bilginin hayata dair önemini fark etmelerini sağlayacak problem durumlarına yer verilmiştir. Görsel 3.6'da yönergelerle yer verilmiştir.

- Ses logosu tıklandığında yazı seslendirilecek. - Yazı ekranda kalacak. - Haritada yer alan doğal ve beşeri unsurlar tıklandığında, ilgili unsurun resmi büyütülecek ve unsura ait kısa bilgi seslendirilecek. - Haritada yer alan doğal ve beşeri unsurlar sürüklenerek ilgili alana yerleştirilecek. - Doğru seçimlerde  işareti, yanlış seçimlerde  işareti sürüklemenin yapıldığı alanda belirecektir. - Tüm cevaplar doğru yerleştirildiği takdirde  işareti ekrana gelecektir. - Kontrol seçeneği tıklandığında cevaplar ilgili alanlara yerleştirilecektir.	Haritada yer alan doğal ve beşeri unsurlar tıklandığında aşağıda belirtilen bilgiler seslendirilecek. 1. Tuz Gölü: Türkiye'nin yüzölçümü bakımından ikinci büyük gölü olan Tuz Gölü, Ankara, Konya ve Aksaray illerinin arasında yer almaktadır. 2. Peri Bacaları: Peri bacaları yağmur, rüzgâr ve sel sularının kayaları aşındırması sonucu oluşur. En önemli örnekleri Nevşehir'de yer almaktadır. 3. Pamukkale Travertenleri: Belirli özelliklere sahip yer altı sularının, içlerindeki bazı maddelerinin çökmesi ve birikmesi sonucunda travertenler oluşur. Ülkemizdeki en güzel traverten örneklerinden birisi Denizli ilimizdeki Pamukkale Travertenleri'dir. 4. Erfelek Şelaleleri: Erfelek Şelaleleri, Sinop ilimizde yer almaktadır. Aynı vadi üzerine ardı ardına sıralanmış irili ufaklı 28 adet şelaleden oluşmuştur. 5. Karaca Mağarası: Karaca Mağarası, Gümüşhane ilimizde yer almaktadır. Mağarada damlataşı şekilleri, sarkıtlar, diktirler, sütunlar, mağara çiçekleri ve traverten basamakları gibi birçok doğal oluşum yer almaktadır.
--	--

Görsel 3. 6. Kazanım 2- İnteraktif etkinlik yönerge örneği

Yönergeler, dijital etkinliklerin nasıl hazırlanacağına dair bilişim firmasına yol göstermesi amacıyla hazırlanmıştır.

Uygulama basamağı, gerçek ya da olası durumlar çerçevesinde öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilecekleri alıştırmaya ve problem çözme etkinliklerinin düzenlendiği basamaktır. Bu amaçla bağlamsal temelli çalışma yaprakları kullanılmış ve bu çalışma yaprakları dijital platforma da aktarılmıştır. Buradaki alıştırmaların klasik alıştırmalardan farkı yaşamın içinden durumları ve problemleri içeriyor olması ve öğrenilenlerin günlük bir durum üzerinde uygulanabilmesine fırsat sunuyor olmasıdır. Çalışma sorularından bir kesit Görsel 3.7’de sunulmuş olup, çalışma sorularının tamamını içeren bir örneğe ise EK-17’de yer verilmiştir.

KAPTAN YUSUF

Kaptan Yusuf'un duymayı en sevdiği söz, denize açılmadan önce çevresindekilerin onu yolcularken söylediği "Yolunuz açık olsun!" sözüdür. Ama bu sözü duyabilmesi için öncelikle taşıyacağı malzemelerin gemiye yüklenmesi gerekmektedir. Tırlar dolusu mısırın gemiye yüklenmesi için görevliler gece boyunca çalıştılar. Ancak Kaptan Yusuf yüklemeyi tamamlansa bile yola çıkamayacaklarını biliyordu. Ertesi gün hava durumu şiddetli yağış olacağını gösteriyordu. Kaptan hem gemisindeki insanların can güvenliğini düşündüğü için hem de taşıdıkları mallara zarar gelmemesi için kar, fırtına ve şiddetli rüzgâr gibi yolculukları için tehlikeye oluşturabilecek hava koşullarında yolculuğa çıkmıyordu. Kaptan Yusuf her yolculuktan önce yaptığı gibi yine uzun süre hava durumunu inceledikten sonra yolculuğu planlamak için notlar aldı. İş kolay değildi çünkü taşıyacağı ürünlerin bozulmaması için bir an önce yola koyulmalıydı.

Bu çalışma için araştırmacı tarafından yazılmıştır.

- 1- Kaptan Yusuf her yolculuktan önce planlamasını hangi verilere göre yapıyor? Bu verilere nereden ulaşabilir?
- 2- Kaptan Yusuf hangi durumlarda yolculuğa çıkmıyor? Neden?
- 3- Olumsuz hava koşullarından hangi meslekler doğrudan etkilenir? 3 örnek yazınız.
- 4- Kaptan Yusuf yolculuk planını aşağıda verilen hava durumu bilgilerine göre yapacaktır. Yönergeleri takip ederek planlamayı tamamlayalım.

PAZARTESİ
10°
Güneşli

PAZARTE
14°
Güneşli

ÇARŞAMBA
10°
Güneşli

PERŞEMBE
15°
Güneşli

CUMA
16°
Güneşli

CUMARTESİ
11°
Güneşli

PAZAR
13°
Güneşli

a- Verilen yedi günlük hava durumunu tabloya işleyelim. Daha sonra oluşturduğumuz tabloyu inceleyerek "Yolculuk Planı" etkinliğini yapalım.

Hava Durumu Tablosu

	(Hava olayı ve sıcaklık °C)
Pazartesi	04.10.2022
Salı	05.10.2022
Çarşamba	06.10.2022
Perşembe	07.10.2022
Cuma	08.10.2022
Cumartesi	09.10.2022
Pazar	10.10.2022

Semboller

Güneşli
Parçalı Bulutlu
Rüzgârlı
Çok güçlü rüzgâr sağanak yağış

YOLCULUK PLANI

- Taşınacak ürünlerin bozulmaması için en erken tarihte yola çıkılması gerekmektedir.
- Yolculuk bir günde tamamlanmaktadır.
- Yolculuk tamamlandıktan sonraki en erken tarihte geri dönmektedir.
- Bu bilgiler doğrultusunda aşağıdaki planlamayı tamamlayın.

Yola çıkış günü : _____
Dönüş günü : _____

b- Verilen yedi günlük hava durumunu grafiğe işleyelim.

Gün Sayısı

4
3
2
1

Hava Olayı

Parçalı Bulutlu Rüzgârlı Güneşli Çok güçlü rüzgâr sağanak yağış

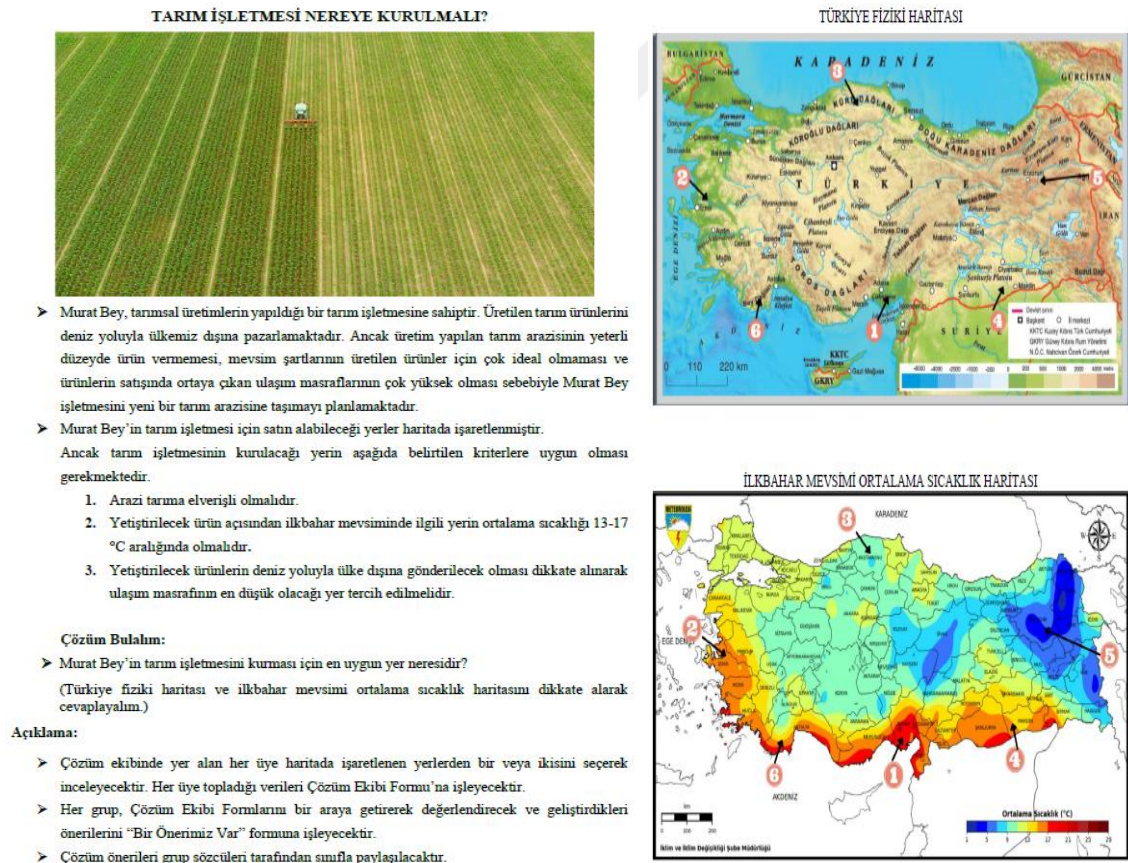
• Oluşturulan grafiğe göre Kaptan Yusuf'un yolculuk yapabileceği gün sayısını bulun.

Görsel 3. 7. Kazanım 4- Çalışma yaprağı örneği

Görsel 3.7’de görüldüğü gibi, çalışma yaprağı bağlam temelli soruları içermektedir.

Transfer etme ve iş birliği basamağı, öğrencilerden kazandıkları bilgiyi gerçek yaşamdan yeni bir durum üzerinde kullanmalarının, gruplar oluşturarak iş birliği içerisinde çalışmalarının ve çözüm üretmelerinin beklendiği aşamadır. Bu amaçla, öğrencilerin bilgiyi gerçek yaşamdan yeni bir durum üzerinde kullanabilecekleri yeni problem durumları hazırlanmıştır. Problem durumlarının tamamı bu çalışmanın yapısına uygun olarak araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Tasarlanan çalışma yapıları dijital platforma da aktarılmıştır. Problem durumları, öğrencilerin hem bireysel hem de gruplar oluşturarak iş birliği içinde çalışmalarını sağlayacak yapıda oluşturulmuştur. Çalışma 3 formdan oluşmaktadır: 1) Problem durumu sayfası, 2) Bireysel görev formu, 3) Grup ortak çözüm formu. Bazı çalışmalarda öğrencilere ek bilgi formları da dağıtılmıştır.

- İlk aşamada öğrencilerin öğrendiklerini kullanabilecekleri bir problem durumu oluşturulmuş ve oluşturulan form gruplara dağıtılmıştır (Görsel 3.8).



Görsel 3. 8. Kazanım 5- Problem durumu sayfası ve ek bilgi sayfası (Haritalar)

- İkinci aşama için öğrencilere problem üzerinde bireysel olarak çalışmalarını gerektiren bireysel çalışma formu hazırlanmıştır (Görsel 3.9).

Çözüm Ekibi Adım Soyadım :

İncelediğim alan nolu yerdir.

- **KONUM:** Uygun seçeneği işaretleyelim.
 - ☐ Denize yakın ☐ Denize uzak
 - ÇIKARIM:** Konum yetiştirilmek istenen ürün için
 - ☐ Uygun dur.
 - ☐ Uygun değildir.
- **İKLİM:** İncelenen yerin ilkbahar mevsimi ortalama sıcaklık haritasına göre hangi aralıkta yer aldığını işaretleyelim.
 - ☐ 1-5
 - ☐ 5-9
 - ☐ 9-13
 - ☐ 13-17
 - ☐ 17-21
 - ☐ 21-25
 - ☐ 25-29
 - ÇIKARIM:** Sıcaklık değerleri yetiştirilmek istenen ürün için
 - ☐ Uygun dur.
 - ☐ Uygun değildir.
- **YERYÜZÜ ŞEKİLLERİ:** Türkiye fiziki haritasına göre uygun seçeneği işaretleyelim.
 - ☐ Dağlık ve engebeli alanlar fazladır.
 - ☐ Yükseltisi az olan alanlar fazladır.
 - ÇIKARIM:** İncelenen arazi yeryüzü şekilleri açısından
 - ☐ Tarıma elverişlidir.
 - ☐ Tarıma uygun değildir.

Görsel 3. 9. Kazanım 5- Bireysel çalışma formu

- Üçüncü aşama için gruplara ortak çözüm formu hazırlanmıştır (Görsel 3.10). Bu form, grup üyelerinin bireysel olarak doldurduğu formların bir araya getirilerek grup içinde değerlendirildikten sonra kararlaştırılan ortak çözüm önerisinin ortak çözüm formuna işlenmesini içermektedir. Son aşamada ise çözüm önerileri grup sözcüleri tarafından sınıfla paylaşılmaktadır.

BİR ÖNERİMİZ VAR	
Konu: Tarım işletmesi nereye kurulmalı?	
Çözüm Ekibi:	
ÖNERİMİZ	
Tarım işletmesi için en uygun yer.....nolu arazidir.	
AÇIKLAMA	
Önerinizin gerekçelerini açıklayınız.	
VERİLERİMİZ	
Önerdiğiniz yer için topladığınız verileri yazınız.	
• KONUM: Uygun seçeneği işaretleyelim. ☐ Denize yakın ☐ Denize uzak 	ÇIKARIM: Konum yetiştirilmek istenen ürün için ☐ Uygun. ☐ Uygun değildir.
• İKLİM: İncelenen yerin ilkbahar mevsimi ortalama sıcaklık haritasına göre hangi aralıkta yer aldığını işaretleyelim. ☐ 1-5 ☐ 5-9 ☐ 9-13 ☐ 13-17 ☐ 17-21 ☐ 21-25 ☐ 25-25	ÇIKARIM: Sıcaklık değerleri yetiştirilmek istenen ürün için ☐ Uygun. ☐ Uygun değildir.
• YERYÜZÜ ŞEKİLLERİ: Türkiye fiziki haritasına göre uygun seçeneği işaretleyelim. ☐ Dağlık ve engebeli alanlar fazladır. ☐ Yükseltisi az olan alanlar fazladır.	ÇIKARIM: İncelenen arazi yeryüzü şekilleri açısından ☐ Tarıma elverişlidir. ☐ Tarıma uygun değildir.

Görsel 3. 10. Kazanım 5- Ortak çözüm formu

İçerik hazırlama aşamasının tamamlanmasının ardından, içerikler uzman görüşüne sunulmuştur. Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği alanından beş akademisyenden ve bir sınıf öğretmeninden “Eğitim Materyali Değerlendirme Formu (EK-14)” aracılığıyla materyale ait içeriği değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan alınan görüş ve öneriler doğrultusunda içerik tekrardan düzenlenmiştir. Sonuç olarak dijital ortama aktarım için toplamda 134 sayfadan oluşan içerik elde edilmiştir. Ayrıca, bazı kazanımların ilişkilendirme aşamasında öğrencilerden çalışmaya anlık katılım sağlayarak pratik yapmalarını sağlayacak birkaç dakikalık etkinlikleri içeren dijital içerik takip fasikülü (EK-15) oluşturulmuştur.

3.5.5. Dijital eğitim platformunun hazırlanması ve içeriğin uyarlanması

Bağlam temelli REACT öğretim modelini yansıtan sosyal bilgiler dersine yönelik doğru ve etkili bir içeriğin hazırlanması kadar bu içeriğin dijital ortama doğru ve işlevsel bir şekilde entegre edilebilmesi de kritik öneme sahiptir. Aksi takdirde içerik ne kadar doğru bir şekilde hazırlanırsa hazırlansın bu içeriği yansıtamayan bir dijital entegrasyon araştırma sonuçlarının da yanıltıcı verilerle sonuçlanmasına neden olabilir. Bu nedenle hazırlanan taslağın dijital ortama aktarılmasında bilişim firması desteği alınmıştır. Dijital platformun oluşturulma süreci bilişim firması ve araştırmacı tarafından her aşamada eş güdümlü olarak yürütülmüştür.

Dijital eğitim platformunun oluşturulmasında içeriğin doğru aktarılmasının yanı sıra sitenin işlevselliği, kullanım kolaylığı, ses, görüntü kalitesi ve estetik gibi konular da dikkate alınmıştır. Platformda, kılavuz görsellerin ve videoların yanı sıra arka plan ve diğer öğelerde kullanılan tüm görsel ve videolar araştırmacı tarafından içeriğe ve öğrenciye uygunluk açısından incelenmiş ve bu öğelerin kullanımında telif hakları da dikkate alınmıştır. Animasyonlarda yer alan karakterlerin oluşturulmasında hem kız hem de erkek öğrencilerin temsili dikkate alınmış ve karakterler çalışmaya özel olarak çizilmiştir. Bilişim firmasından karakterlerin jest ve mimiklerini kullanabilecek şekilde tasarlanması istenerek beden dilinin iletişime katkısından da yararlanılmak istenmiştir. Ayrıca karakterlerin seslendirilmesi için farklı profesyonel seslendirme ajanslarından tanıtım kayıtları alınarak öğrenciler için en doğru seslendirme seçilmeye çalışılmıştır. Seslendirme maliyetinin düşürülmesi için tecrübe edelim etkinliklerinin seslendirilmesinde ise yapay zekâ kullanılmıştır.

Bağlam temelli eğitim platformunda işaretleme dili olarak multimedya içeriklerini (video, ses dosyaları), grafikler ve interaktif öğeleri destekleyen zengin bir kullanım deneyimi sağlayan HTML5 kullanılmıştır. Platformun sınıfta kullanılması sürecinde sayfa güncellemelerinin hızlı ve verimli bir şekilde işlemesi önemlidir. Bu açıdan özellikle dinamik içeriklerin ve interaktif öğelerin fazla olduğu eğitim platformları için ideal olan React Framework kullanılmıştır. Platformda yer alan kullanıcı etkileşimlerini (tıklamalar, girişler, geçişler vb.) yakalamak, işlemek ve yanıt vermek, başka bir deyişle web sayfasını interaktif hale getirmek için JavaScript kullanılmıştır. Bu teknolojiler,

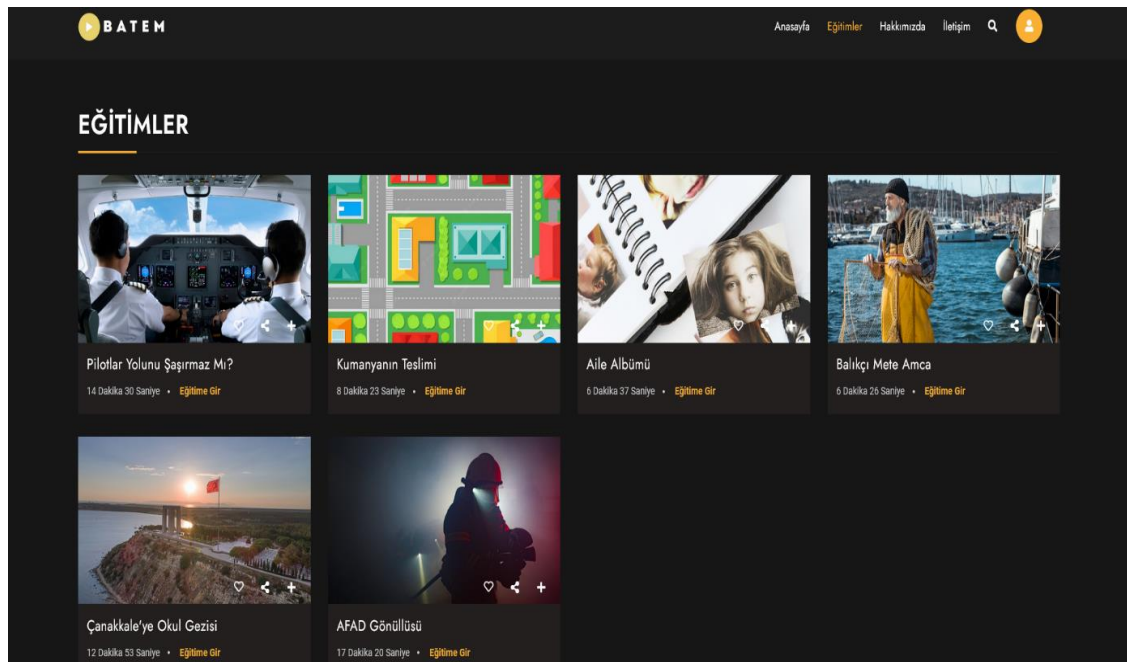
platformun hem estetik hem de fonksiyonel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde entegre edilmiştir.

Bağlam temelli eğitim platformu için “https://batem.cloud” adıyla alan adı alınmıştır. Platformun ana sayfa görüntüsü Görsel 3.11’de yer almaktadır.



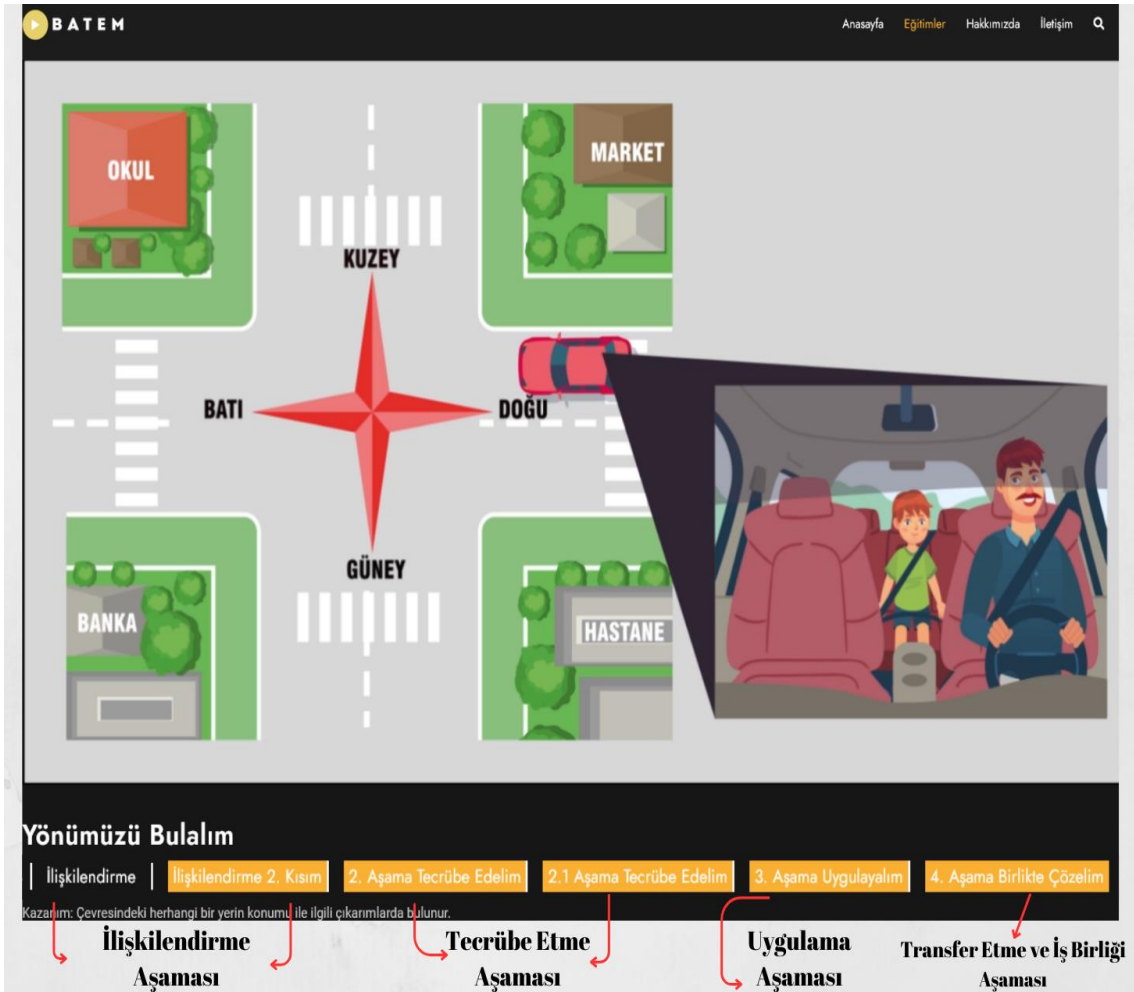
Görsel 3. 11. Bağlam temelli eğitim platformu ana sayfa görüntüsü

Ana sayfada yer alan “eğitimler” başlığı tıklanarak kazanımlara ait içeriklere ulaşılabilmektedir (Görsel 3.12).



Görsel 3. 12. Bağlam temelli eğitim platformu “eğitimler” bölümü sayfa görüntüsü

Görsel 3.12’de “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanına ait altı kazanıma dair altı eğitim yer almaktadır. Eğitimler kazanım sırasına göre yerleştirilmiştir. Her eğitim kendi içinde REACT öğretim modelinin aşamalarına göre dizayn edilmiştir. Eğitimlere yönelik örnek Görsel 3.13’te yer almaktadır.

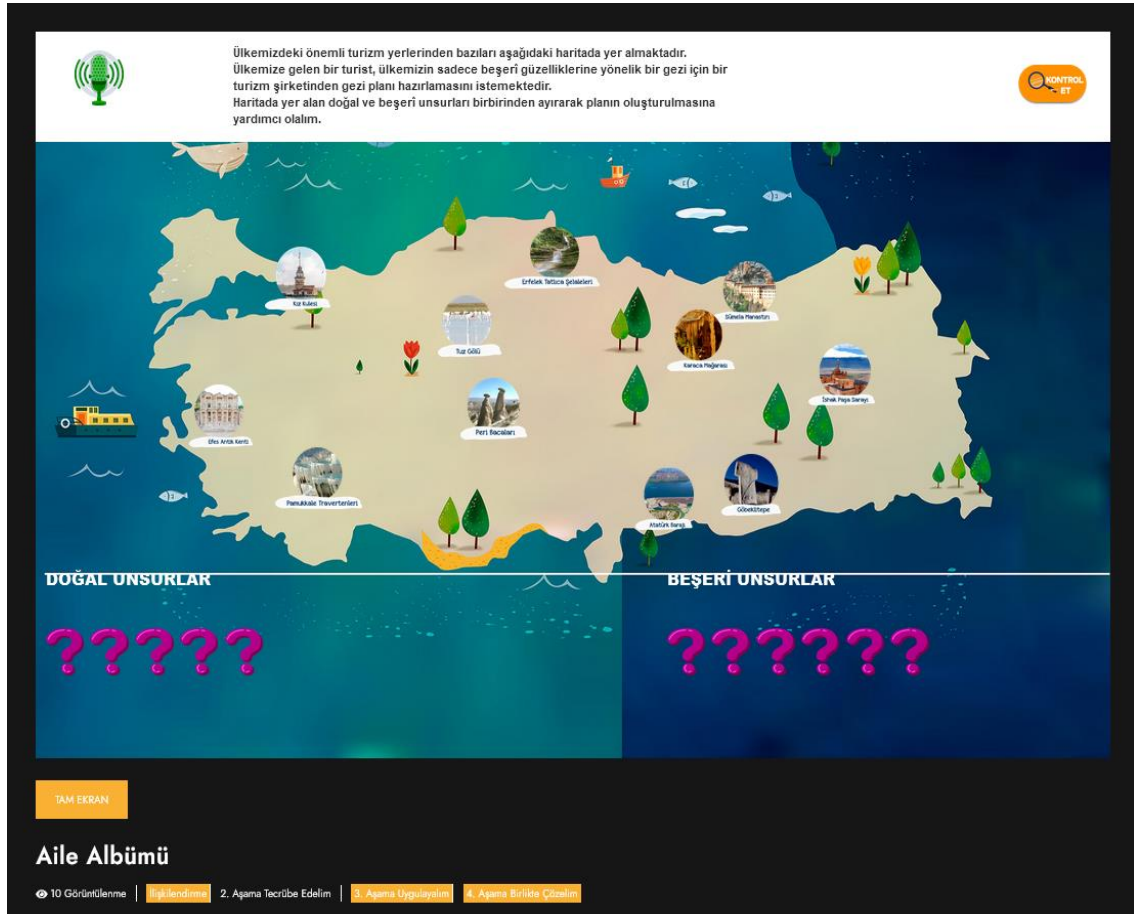


Görsel 3. 13. Kazanım 1- eğitim sayfası

Görsel 3.13’te “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanına ait birinci kazanım olan “Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” kazanımının eğitimine yönelik bağlam temelli dijital eğitim platformunun ilişkilendirme aşamasında yer alan animasyondan bir kesit görülmektedir.

Birinci kazanım eğitimi tıklandığında bu sayfaya ulaşılmaktadır. Sayfa, REACT modelin sırasıyla ilişkilendirme, tecrübe etme, uygulama, transfer etme ve iş birliği

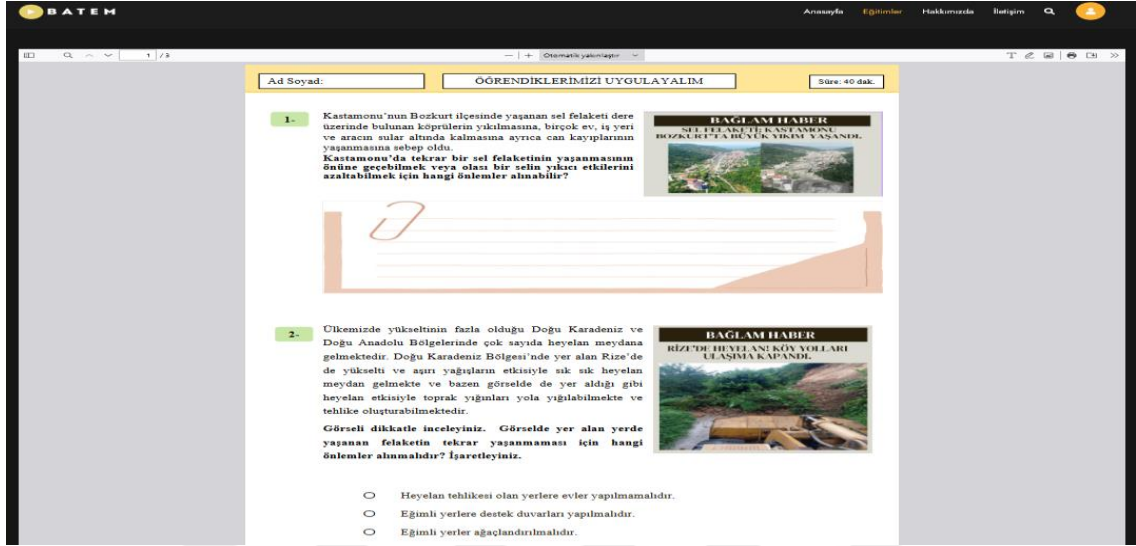
basamakları doğrultusunda tasarlanmıştır. Basamaklar arasında ardışıklık vardır. Çalışılan basamak sonrasında diğer basamağa kolay bir şekilde geçilebilmesi için tüm basamaklara ait butonlar görselin alt kısmında bir şerit olarak sunulmuştur. İkinci aşama olan tecrübe edelim basamağına ait örnek sayfa Görsel 3.14’te yer almaktadır.



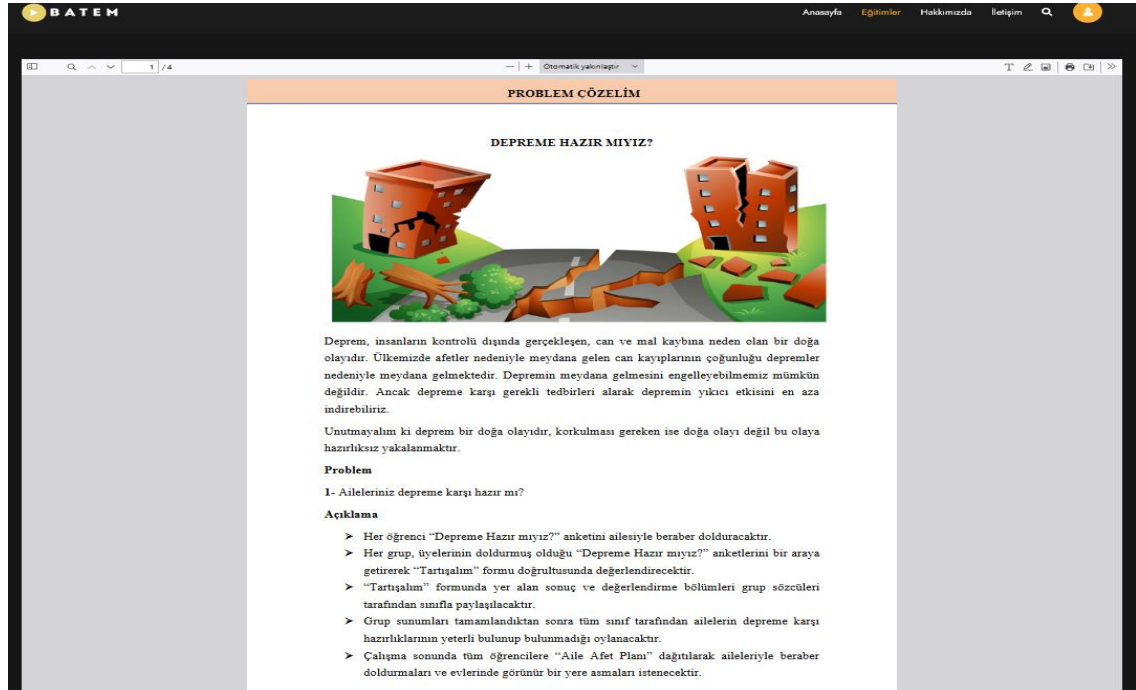
Görsel 3. 14. Kazanım 3- Tecrübe edelim etkinlik sayfası

Tecrübe edelim aşaması, bağlamsal interaktif dijital etkinliklerin yer aldığı basamaktır. Bu aşamada, etkinlik başlangıcında yer alan mikrofona tıklandığında etkinliğin problem durumu yapay zekâ tarafından seslendirilmektedir. Her kazanımda farklı interaktif etkinlikler yer almaktadır. Görsel 3.14’te yer verilen örnekte öğrenci problem durumunu dinledikten sonra istediği unsuru tıklayarak o unsura dair açıklamayı yapay zekânın seslendirmesinden dinleyecektir. Sonra uygun gördüğü alanda yer alan soru işaretinin üzerine seçtiği unsuru sürükleyerek taşıyacaktır. Tüm çalışma sonlandığında ise “kontrol et” butonu tıklanarak yanlış cevaplar görülebilecektir.

Üçüncü aşama olan “uygulama basamağı” ile dördüncü aşama olan “transfer etme ve iş birliği basamağı”na ait çalışma yaprakları dijital platforma da yüklenmiştir. Böylece bu basamaklarda yer alan etkinliklerin ekran üzerinde çalışılabilmesine olanak sağlanmıştır. Her iki basamağa ait sayfa örnekleri Görsel 3.15 ve 3.16’da yer almaktadır.



Görsel 3. 15. Kazanım 6- Uygulama basamağı etkinlik sayfası



Görsel 3. 16. Kazanım 6- Transfer etme ve iş birliği basamağı etkinlik sayfası

Bağlam temelli eğitim platformunda 8 adet etkileşimli etkinlik ve 6 adet animasyon bulunmaktadır. Animasyonların süreleri kazanımın kapsam genişliğine göre değişmektedir ve bu animasyonların en kısıası 6 dk. 27 saniye, en uzununu ise 17 dk. 13 saniyedir. Uzun olan animasyonlar iki ya da üç bölüme ayrılarak sunulmuştur. Animasyonların toplam süresi 60 dk. 11 saniyedir.

3.6. Uygulama Süreçleri

Araştırmanın uygulama süreçlerine “pilot uygulama süreci” ve “asıl uygulama süreci” başlıkları altında yer verilmiştir.

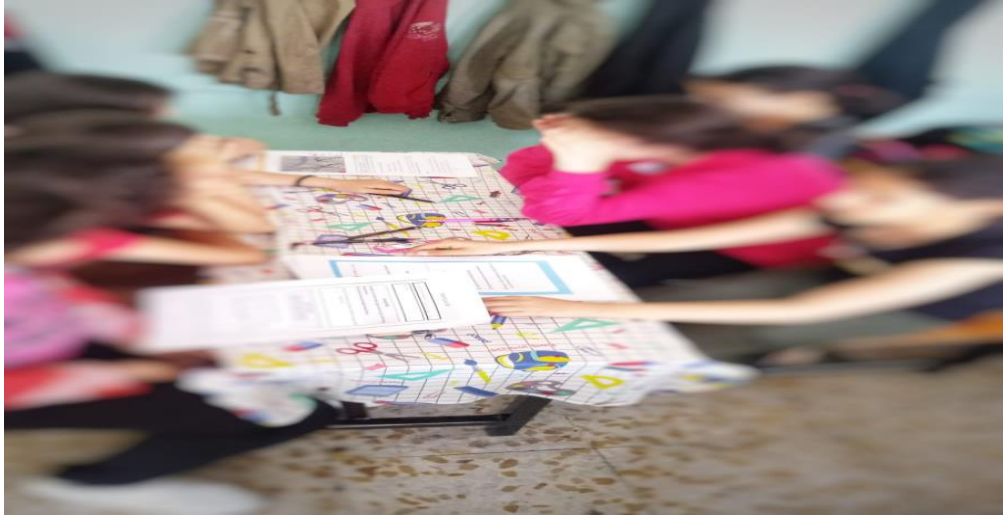
3.6.1. Pilot uygulama süreci

Bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamında geliştirilen dijital eğitim platformunda yer alan eğitim ve etkinliklerin asıl uygulama öncesinde anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği hakkında bilgi edinebilmek ve gerekli geliştirmeleri yapabilmek amacıyla bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma için gerekli resmi izinler alınmış ve öğrenciler çalışmaya gönüllülük esası doğrultusunda katılım sağlamışlardır.

Pilot uygulama öncesinde ilk olarak uygulama yapılacak sınıfta dijital platformun akıllı tahtada sağlıklı bir şekilde çalışıp çalışmadığının ve donanım ihtiyacının kontrolü yapılarak çalışma için gerekli hazırlıklar yapılmıştır. Pilot uygulama ilköğretim 4. sınıfta öğrenim gören 35 öğrencinin katılımıyla ilgili sınıf öğretmenin uygun gördüğü ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama, 17.04.2023-05.05.2023 tarihleri aralığında üç hafta süresiyle haftada 4 ders saati olmak üzere toplamda 12 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama süreci araştırmacının öğretmenliğinde yürütülmüştür. Yürütülen pilot çalışmaya uygulama örnekleri Görsel 3.17 ve 3.18’de sunulmuştur.



Görsel 3. 17. Pilot uygulama “ilişkilendirme aşaması” öğretim sürecine ilişkin görsel



Görsel 3. 18. Pilot uygulama “Transfer etme ve iş birliği aşaması” öğretim sürecine ilişkin görsel

Pilot uygulama süresince uygulamaya dair gözlemler yapılmış, sürece dair notlar tutulmuş ayrıca süreç sonunda öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan bir uygulama değerlendirme formu (EK-13) verilerek süreci değerlendirmeleri istenmiştir. Uygulama süreci sonunda öğrencilere çalışmaya sağladıkları katkıdan dolayı teşekkür edilerek, hediyeler verilmiştir.

Pilot uygulama sürecinde REACT öğretim modelinin tüm aşamalarına ait etkinliklerin yaklaşık olarak ne kadar sürdüğü belirlenmiş ve not edilmiştir. Uygulama süreci, dijital eğitim platformunun verimli bir şekilde çalışıp çalışmadığının sınanmasına da olanak sağlamıştır. Çalışma sürecinde, ilişkilendirme aşamasında yer alan bazı videoların süresinin uzunluğundan dolayı yüklenmesinde takılmalara sebebiyet verdiği görülmüş ve bu videoların daha kısa bölümlere ayrılarak tekrar sisteme yüklenmesi sağlanmıştır. Bu düzenlemeyle beraber dijital platformun süreç sonuna kadar sorunsuz bir şekilde çalıştığı gözlemlenmiştir.

Pilot uygulama süresince yapılan gözlemler ve uygulama değerlendirme formu ile toplanan veriler doğrultusunda bağlam temelli eğitim platformunda yer alan ilişkilendirme, tecrübe edelim, uygulayalım ve birlikte çözelim basamaklarındaki eğitim ve etkinliklerin anlaşılır, ilgi çekici, eğlenceli ve yararlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler platformda yer alan animasyonların diğer eğitim sitelerinde yer alan animasyonlara kıyasla daha güzel ve eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenciler, platformda daha fazla karaktere, tecrübe edelim basamağında daha fazla etkinliğe, platformda oyunlara ve uygulama basamağında daha fazla soruya yer verilmesi önerilerinde bulunmuşlardır. Pilot çalışmada yapılan gözlemler ve alınan bu dönütler doğrultusunda çalışmanın tüm aşamaları gözden geçirilerek öğretim materyaline son şekli verilmiştir.

3.6.2. Asıl uygulama süreci

Bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içerikler kullanılarak yapılan öğretim uygulaması 4. sınıf sosyal bilgiler dersinin “insanlar, yerler ve çevreler” öğrenme alanında gerçekleştirilmiştir. Öğrenme alanı, uygulanacak yöntemin kavramları gerçek hayattan bağlamlar ile öğretim anlayışına uygunluğu dikkate alınarak belirlenmiştir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında (2018) “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı 6 kazanımdan oluşmakta ve 20 ders saatini kapsamaktadır. Çalışmanın REACT modeline ait ilişkilendirme, tecrübe etme, uygulama, transfer etme ve iş birliği basamaklarının tam ve eksiksiz bir şekilde uygulanabilmesi, gözlemlenebilmesi ve bulgularının sağlıklı bir şekilde toplanabilmesi açısından kazanımlara dair öğretim sürecinin 24 ders saatinde tamamlanması planlanmış ancak uygulamada süreç 25 ders saatini kapsamıştır. İnsanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında yer alan kazanımlar ve çalışmada her kazanıma ayrılan ders saati Tablo 3.14’te sunulmuştur.

Tablo 3. 14. Çalışmada yer alan kazanımlar ve ders süreleri

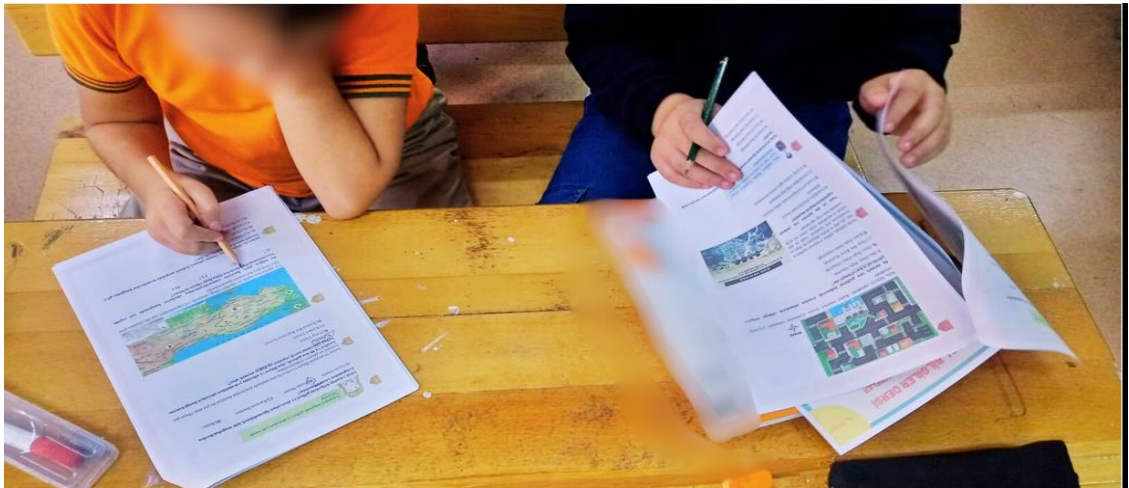
Öğrenme Alanı	Kazanım Numarası	Kazanımlar	Ders Saati	Uygulama Tarihi
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.4.3.1	Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	4	11-12 Ekim 2023
	SB.4.3.2	Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.	4	18-19 Ekim 2023
	SB.4.3.3	Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.	4	25-26 Ekim 2023
	SB.4.3.4	Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.	4	01-02 Kasım 2023
	SB.4.3.5	Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	4	08-09 Kasım 2023
	SB.4.3.6	Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.	5	22-23-24 Kasım 2023

Araştırmada nitel veriler uygulama süreci boyunca toplanmış, görüşme verileri ise öğrencilerden 29.11.2023- 04.12.2023 tarihi aralığında toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna yönelik ön test ve son testlerin uygulanma tarihleri Tablo 3.15’te verilmiştir.

Tablo 3. 15. *Ön test ve son test uygulama tarihleri*

Test Grubu	Test Adı	Gruplar	Uygulama Tarihi
Ön Test	Akademik Başarı Testi	Kontrol ve Deney Grubu	03.10.2023
	Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği	Kontrol ve Deney Grubu	02.10.2023
	Öğretim Materyali’ne İlişkin Motivasyon Ölçeği	Kontrol ve Deney Grubu	02.10.2023
Son Test	Akademik Başarı Testi	Kontrol ve Deney Grubu	28.11.2023
	Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği	Kontrol ve Deney Grubu	27.11.2023
	Öğretim Materyali’ne İlişkin Motivasyon Ölçeği	Kontrol ve Deney Grubu	27.11.2023

Araştırmada ön test ve son testler kontrol grubunda hangi gün uygulanmışsa deney grubunda da aynı gün uygulanmıştır. Testlerin tamamı iki gruba da araştırmacı tarafından uygulanmış ve uygulamalar video kayıt altına alınmıştır. Katılımcı öğrencilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencisi olmaları itibarıyla hatalı ve anlamsız bulgulara sebebiyet verebilecek tutumların önüne geçilebilmesi amacıyla araştırmacı ölçeklerin doğru bir şekilde doldurulabilmesinde öğrencilere rehberlik etmiştir. Uygulanan testlere ait bir çalışma örneği Görsel 3.19’da yer almaktadır.



Görsel 3. 19. *Akademik başarı testi uygulama sürecine ilişkin görsel*

İşlem basamağında deney grubuna bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içerikler kullanılarak öğretim uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise öğretime herhangi bir müdahale yapılmamış ve mevcut ders kitapları kullanılarak dersler işlenmiştir. Her iki grup öğretim sürecine aynı tarihte başlamış, aynı ders saati süresince öğretim yapmış ve öğretimi aynı tarihte sonlandırmıştır. Dersler haftada iki gün 2+2 toplamda dört ders saati olacak şekilde yürütülmüştür. 13-17 Kasım haftası birinci dönem ara tatiline denk geldiği için bu hafta ders yapılamamıştır.

Öğretim sürecinde, REACT modelin aşamalarının hangi etkinlikler çerçevesinde gerçekleştirildiği Tablo 3.16’da verilmiştir.

Tablo 3. 16. REACT modelin aşamalarına ait etkinlik tablosu

Aşamalar	Temel İlkeler	Etkinlikler
1. İlişkilendirme	• Öğrencinin ilgisi konuya çekilir. • Ön bilgisine uygun örneklerden başlanarak yeni kavram ilişkilendirilir ve inşa edilir.	• Bağlamsal temelli animasyonlar
2. Tecrübe Etme	• İlişkilendirme aşamasında görülen kavramlar, günlük hayatla ilişkili olarak somutlaştırılmaya ve anlamlandırılmaya çalışılır. • Öğrenci öğrenme etkinliği içinde yer alır ve bilginin hayata dair önemini fark eder.	• Bağlamsal temelli etkileşimli dijital etkinlikler
3. Uygulama	• Gerçek ya da olası durumlar çerçevesinde öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilecekleri etkinlikler düzenlenir.	• Bağlamsal temelli çalışma yaprakları
4. Transfer Etme ve İş Birliği	• Öğrenci kazandığı bilgiyi gerçek yaşamdan yeni bir durum üzerinde kullanır. • Grup olarak çalışmayı gerektiren etkinlikler düzenlenir.	• Bağlamsal temelli çalışma yaprakları

Bağlam temelli REACT öğretim modeli temele alınarak ilgili kazanımlar doğrultusunda altı ders planı (EK-16) hazırlanmıştır. Ders planı örneğine Tablo 3.17’de yer verilmiştir.

Tablo 3. 17. Uygulamaya ait ders planı örneği

DERS PLANI 1				
Dersin Adı	Sosyal Bilgiler			
Sınıf Düzeyi	4			
Öğrenme Alanı	Kazanım	Aşama	Etkinlikler	Süre
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	İlişkilendirme	- Bağlamsal temelli animasyonlar ile öğrencilerin ilgisi konuya çekilir. Animasyon içerisinde yer alan etkileşim soruları sayesinde öğrencilerin de söz alması sağlanarak yeni kavramların anlaşılması ve günlük hayatla ilişkisinin tartışılması sağlanır. - Dijital içerik takip fasikülü sayfa 1 ve 2’de yer alan etkinlikler yapılır.	4 Ders Saati (40+40+40+40 dk.)
		Tecrübe Etme	- Bağlam temelli eğitim platformunda yer alan etkileşimli dijital etkinlikler yoluyla ilişkilendirme aşamasında görülen kavramlar, günlük hayatla ilişkili olarak somutlaştırılmaya ve anlamlandırılmaya çalışılır. - Öğrenciler platformda yer alan etkinlikleri akıllı tahtada yaparlar.	
		Uygulama	- Bağlamsal temelli çalışma yaprakları kullanılarak gerçek ya da olası durumlar çerçevesinde öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilecekleri alıştırma ve problem çözme etkinlikleri düzenlenir. - Çalışma yaprakları öğrencilere basılı materyal olarak verilir, aynı zamanda uygulama sonrası dijital platform üzerinde de inceleme ve değerlendirme yapılır.	
		Transfer Etme ve İş Birliği	- Öğrencilerden kazandıkları bilgiyi gerçek yaşamdan yeni bir durum üzerinde kullanmaları, gruplar oluşturarak iş birliği içerisinde çalışmaları ve çözüm üretmeleri istenir. - Materyalde yer alan problem durumu sınıfta ele alınmamış yeni bir durumu temsil eder. - Öğrenciler küçük gruplar oluştururlar. Her gruba bir “Problem Çözelim” formu ve “Bir Önerimiz Var” formu verilir. Her grup üyesine ise “Çözüm Ekibi” formu verilir. Çözüm ekibinde yer alan her üye çözüm önerilerini Çözüm Ekibi Formu’na işler. Her grup, Çözüm Ekibi Formlarını bir araya getirerek değerlendirir ve geliştirdikleri önerilerini “Bir Önerimiz Var” formuna işler. Çözüm önerileri grup sözcüleri tarafından sınıfla paylaşılır.	

İlişkilendirme aşaması, öğrencilerin yalnızca animasyon izlediği ve nispeten pasif katılımcı olduğu bir öğretim aşaması olarak tasarlanmamıştır. Süreç, öğretmenin gerekli noktalarda öğrencilerle beraber içeriği genişlettiği, derinleştirdiği ve öğrencilerin

etkileşimli sorular aracılığıyla derse odaklanmalarının ve düşüncelerini ifade etmelerinin sağlandığı etkin katılım içeren bir öğrenme uygulamasını içermektedir. İlişkilendirme basamağına ait çalışma örneği Görsel 3.20’de yer almaktadır.



Görsel 3. 20. *İlişkilendirme aşaması öğretim sürecine ilişkin görsel*

Tecrübe etme basamağında yer alan etkileşimli dijital etkinlikler, kavramların görselleştirilmesinde ve somutlaştırılmasında yardımcı dinamik birer öğrenme aracı olarak başka bir deyişle de sanal manipülatifler olarak adlandırılabilirler. Bu aşamada akıllı tahtada kazanıma ait etkinlik açılır, ilgili alan tıklanarak problem durumu dinlenir ve son olarak söz hakkı alan öğrenciler tahtaya gelerek problem çözümü için gerekli olan işlemi (eşleştirme, sürükleme, seçme vb.) gerçekleştirirler. Tecrübe etme basamağına ait çalışma örneği Görsel 3.21’de yer almaktadır.



Görsel 3. 21. *Tecrübe etme aşaması öğretim sürecine ilişkin görsel*

Uygulama basamağında, her öğrenciye bağlamsal temelli çalışma yaprağı dağıtılmıştır. Öğrencilerin genel olarak etkinliği tamamlamaları 20-25 dk. sürmüştür. Sonraki adımda akıllı tahtada soruların cevaplandırılması yapılmıştır. Çalışmada amaç öğrencilerin öğrendiklerini ölçmek ve değerlendirmek değil, öğrencilerin öğrendiklerini gerçekçi durumlar üzerinde kullanmalarını sağlamaktır. Bu nedenle araştırmacı soruların çözümünde gerektiğinde onlara destek olarak öğrencilerin neyi nasıl yapacaklarının karmaşasına düşmeden ilerlemelerine ve ilerlerken öğrenebilmelerine fırsat tanımıştır. Uygulama basamağına ait çalışma örneği Görsel 3.22’de yer almaktadır.

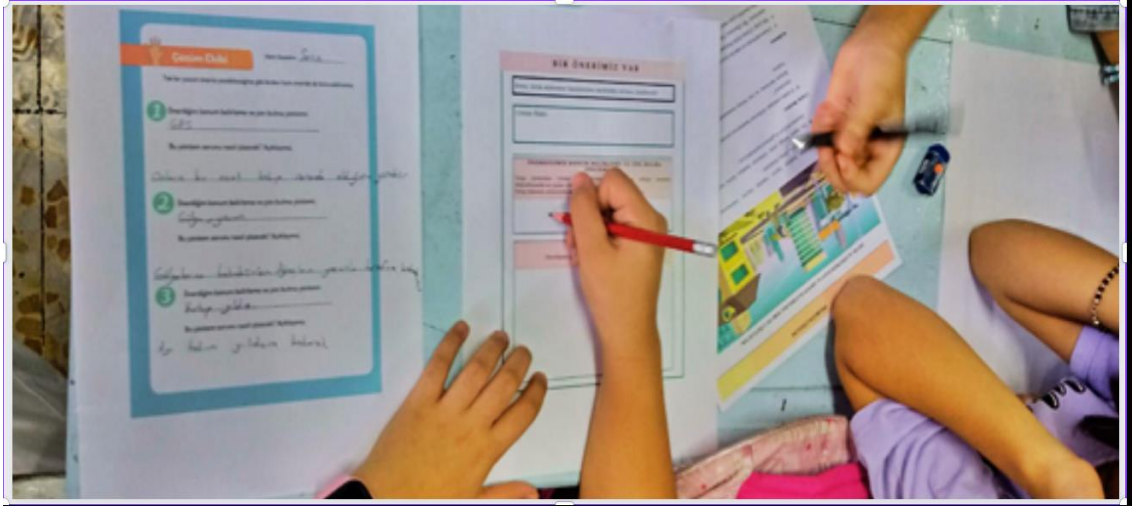


Görsel 3. 22. *Uygulama aşaması öğretim sürecine ilişkin görsel*

Transfer etme ve iş birliği basamağında beş ya da altı öğrenciden oluşan küçük gruplar oluşturulmuştur. Her grup kendi içinde başkan, yazman ve sözcü seçimi yapmıştır. Grup üyeleri problem durumu formunu okuduktan sonra bireysel olarak çalışmalarını gerektiren bireysel çalışma formunu doldurmuştur. Grup üyelerinin bireysel olarak doldurduğu formlar bir araya getirilerek grup içinde değerlendirildikten sonra kararlaştırdıkları ortak çözüm önerisini ortak çözüm formuna işlemişlerdir. Son aşamada ise çözüm önerileri grup sözcüleri tarafından sınıfa sunulmuş ve bu önerilerin artıları ve eksileri sınıfça değerlendirilmiştir. Transfer etme ve iş birliği basamağına ait uygulama örneği Görsel 3.23 ve 3.24’te yer almaktadır.



Görsel 3. 23. Transfer etme ve iş birliği aşaması öğretim sürecine ilişkin görsel



Görsel 3. 24. Transfer etme ve iş birliği aşaması öğretim sürecine ilişkin görsel

Deneysel uygulama süresince araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Öğrencilerden ise kazanıma dair etkinliklerin tamamlanmasının ardından öğrenci günlüğü doldurarak görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerle görüşmeler son test verileri toplandıktan sonra yapılmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Nicel ve nitel veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizi için gerçekleştirilen işlemler her iki veri türü için ayrı ayrı açıklanmıştır.

3.7.1. Nicel verilerin analizi

Nicel veri analizi, araştırmanın nicel basamağına ait deneysel sürecinin ön test ve son test verilerini kapsamaktadır. Araştırmanın nicel verileri akademik başarı testi, sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği ve öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 24.0 programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde ilk olarak veri toplama araçlarının ön test ve son test verilerinin gruplara göre normal dağılıp dağılmadığına karar verebilmek için çarpıklık, basıklık, Shapiro-Wilk değerlerine ve histogram grafiklerine bakılmıştır. İlgili veriler tablo 3.18’de sunulmuştur.

Tablo 3. 18. *Veri toplama araçlarının ön test ve son test verilerinin normallik dağılımı değerleri*

			N	$\bar{X}$	S	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk
Akademik Başarı Testi	Ön Test	Deney	27	14.00	5.03	0.47	-0.54	.259
		Kontrol	28	14.04	3.83	0.46	-0.98	.052
	Son Test	Deney	27	23.07	6.00	-0.50	-0.50	.334
		Kontrol	28	18.25	6.62	0.14	-0.50	.713
Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği	Ön Test	Deney	27	48.11	5.9	0.15	-1.49	.01
		Kontrol	28	49.78	4.7	-0.40	-0.80	.18
	Son Test	Deney	27	55.04	3.78	-2.42	6.57	.00
		Kontrol	28	46.14	8.20	-0.51	-0.10	.10
Öğretim Materyaline İlişkin Motivasyon Ölçeği	Ön Test	Deney	27	97.93	25.56	.84	.23	.04
		Kontrol	28	98.57	32.37	.42	-.66	.27
	Son Test	Deney	27	153.22	10.20	-.83	-.12	.02
		Kontrol	28	99.29	21.49	1.13	1.21	.01

Veri toplama araçlarının ön test ve son test verilerinin gruplara göre normal dağılıp dağılmadığına karar verebilmek için Tablo 3.18’de yer alan çarpıklık, basıklık ve Shapiro-Wilk değerlerine bakılmıştır. Bir veri grubunun çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1.96 aralığında kalıyorsa dağılımın normallliği kabul edilebilir (Can, 2017, s. 8). Dağılımın normalliğinin değerlendirilmesine ilişkin kullanılabilecek diğer bir yöntem ise Shapiro-Wilk ya da Kolmogorov-Smirnov testleridir. Gözlem sayısının 30’un altında

kaldığı durumlarda Shapiro-Wilk önerildiği için (Ak, 2008, s. 10) gruplardaki katılımcı sayıları dikkate alınarak bu testin sonuçları incelenmiştir. Shapiro-Wilk anlamlılık (p) değerinin .05'ten büyük olması normalliğin sağlandığını göstermektedir (Can, 2017, s. 89). Bu bilgiler doğrultusunda veri toplama araçlarından elde edilen verilerin normallik durumları incelenmiş ve aşağıda sunulmuştur:

Akademik başarı testinden elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde her iki gruba ait ön test ve son test verilerinin normal dağılım için kabul edilebilir değerler arasında kaldığı görülmektedir. Ayrıca her iki grup için Shapiro-Wilk değerlerinin normallik için istenen $p > .05$ değerini sağladığı görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda her iki gruptan elde edilen verilerin normal dağılım sağladığı kabul edilmiştir.

Sosyal bilgiler tutum ölçeğinden elde edilen ön test verilerinin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde her iki gruba ait verilerin normal dağılım için kabul edilebilir değerler arasında kaldığı görülmektedir. İncelenen Shapiro-Wilk değerlerinde ise normallik için istenen $p > .05$ değerini kontrol grubu verilerinin sağladığı ancak deney grubu verilerinin sağlamadığı görülmektedir. Her iki gruba ait histogram grafiklerinin de incelenmesi sonrasında kontrol grubunun normal dağılım gösterdiği ancak deney grubunun normal dağılım sergilemediği kabul edilmiştir. Tutum ölçeğinden elde edilen son test verilerinin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde kontrol grubuna ait değerlerin normal dağılım için kabul edilebilir aralıkta yer aldığı ancak deney grubuna ait değerlerin kabul edilebilir sınırlar arasında yer almadığı görülmektedir. İncelenen Shapiro-Wilk testinde ise verilerin normal dağılım varsayımı için beklenen $p > .05$ değerini kontrol grubu sağlarken deney grubu sağlamamaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda kontrol grubundan elde edilen son test verilerinin normal dağılım sağladığı ancak deney grubundan elde edilen son test verilerinin normal dağılım koşullarını sağlamadığı belirlenmiştir.

Öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeğinden elde edilen ön test verilerinin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde her iki gruba ait değerlerin normal dağılım için kabul edilebilir aralıkta kaldığı görülmektedir. İncelenen Shapiro-Wilk değerlerinde ise normallik için istenen $p > .05$ değerini kontrol grubu verilerinin sağladığı ancak deney grubu verilerinin sağlamadığı görülmektedir. Her iki gruba ait histogram grafiklerinin de

incelenmesi sonrasında kontrol grubunun normal dağılım gösterdiği ancak deney grubunun normal dağılım sergilemediği kabul edilmiştir. Öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeğinden elde edilen son test verilerinin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde her iki gruba ait değerlerin normal dağılım için kabul edilebilir aralıkta yer aldığı görülmektedir. İncelenen Shapiro-Wilk testinde ise verilerin normal dağılım varsayımı için beklenen $p > .05$ değerini her iki grubunda sağlamadığı görülmektedir. Gruplara ait histogram grafiklerinin de incelenmesi sonrasında deney ve kontrol gruplarına ait son test verilerinin normal dağılım sergilemediği kabul edilmiştir.

Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizinde uygulanacak testlere dağılımın normalliğinin değerlendirilmesi sonrasında karar verilmiştir. Akademik başarı testi verilerinin analizinde uygulanan testler Tablo 3.19’da sunulmuştur.

Tablo 3. 19. Akademik başarı testi verilerinin analizinde uygulanan testler

Veri Toplama Aracı	Grup	İşlem	Test
Akademik Başarı Testi	Deney-Kontrol	Ön Test (Gruplar Arası Denklik)	İlişkisiz Örneklem için t-Testi
	Deney	Son Test- Ön Test Farkı	İlişkili Örneklem için t-Testi
	Kontrol	Son Test- Ön Test Farkı	İlişkili Örneklem için t-Testi
	Deney-Kontrol	Grup*Ölçüm Farkı	Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi

DeneySEL işlem öncesi gruplara akademik başarı testi ön test olarak uygulanarak ilişkisiz örneklem için t-testi ile grupların denkliği kontrol edilmiştir. Gruplar arası denkliğin kontrol edilmesinden sonra deneySEL işlem süreci gerçekleştirilmiştir. Sürecin sosyal bilgiler dersinde akademik başarı üzerindeki katkısını belirleyebilmek için deneySEL işlem sonrası analizlere geçilmiştir. Aynı grubun ön test-son test şeklinde iki ölçüm sonucu elde edilen veri değerlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için verilerin normal dağılım koşulunu sağlaması durumunda parametrik bir test olan ilişkili örneklem için t testi kullanılır (Can, 2017, s. 136). Bu doğrultuda her iki grup verilerinin normal dağılım sergilemesi dikkate alınarak grupların akademik başarı testinden almış oldukları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklem için t-testi kullanılmıştır. Test sonuçları betimsel istatistiklerle beraber tablo olarak sunulmuş ve etki büyüklüğü değerlerine de yer verilmiştir.

Ön test ve son test şeklinde art arda yapılan tekrarlı ölçümler arasındaki değişimin, deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi yapılarak grup ve ölçmenin ortak etkisine bakılmalıdır (Can, 2017, s. 247). Bu analizin güvenilir sonuçlar verebilmesi için a) gruplara ait her testin normal dağılım göstermesi b) grupların varyanslarının homojen olması c) grupların kovaryansları arasında anlamlı fark olmaması gerekmektedir. Bu doğrultuda öncelikle dağılımın normalliği kontrol edilmiş, Levene Testi ile grupların varyanslarının homojenliğini incelemiş ve son olarak Kovaryans matrislerinin eşitliği testi (Box's Test of Equality of Covariance Matrices) ile grupların kovaryansları arasındaki fark incelenerek verilerin karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizine uygunluğu değerlendirilmiştir. Varyans analizinin değerlendirilmesinde test sonucuna ek olarak betimsel istatistiklere, etki büyüklüğüne ve gruplar arası ortalamalar grafiğine de yer verilmiştir. Uygulanan Levene Testi ve Kovaryans matrislerinin eşitliği testlerinin sonuçlarına Tablo 3.20 ve Tablo 3.21'de yer verilmiştir.

Tablo 3. 20. Akademik başarı testi için Levene Testi sonucu

	F	sd1	sd2	p
Levene's Test of Equality of Error Variances	1.558	1	53	.21
	0.206	1	53	.65

Tablo 3. 21. Akademik başarı testi için kovaryans matrislerinin eşitliği test sonucu

	F	sd1	sd2	p
Box's Test of Equality of Covariance Matrices	.79	3	53	.49

Levene Testi sonucunda varyansların eşitliği koşulunun sağlandığı görülmektedir ($p=.21$, $p=.65$, $p>.05$). Kovaryans matrislerinin eşitliği testi sonuçlarına göre ($p=.49$, $p>.05$) ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları arasında anlamlı fark bulunmadığı için koşulun sağlandığı belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği verilerinin analizinde uygulanan testler Tablo 3.22'de sunulmuştur.

Tablo 3. 22. Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği verilerinin analizinde uygulanan testler

Veri Toplama Aracı	Grup	İşlem	Test
Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği	Deney- Kontrol	Ön Test (Gruplar Arası Denklik)	Mann-Whitney U testi
	Deney	Son Test- Ön Test Farkı	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
	Kontrol	Son Test- Ön Test Farkı	İlişkili Örneklemeler için t-Testi
	Deney- Kontrol	Grup*Ölçüm Farkı	Fark Puan Dizilerinin Karşılaştırıldığı Mann-Whitney U Testi

Deneyssel işlem öncesi gruplara sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği ön test olarak uygulanarak Mann-Whitney U testi ile grupların denkliği kontrol edilmiştir. Gruplar arası denkliğin kontrol edilmesinden sonra deneyssel işlem süreci gerçekleştirilmiştir. Sürecin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum üzerindeki katkısını belirleyebilmek için deneyssel işlem sonrası analizlere geçilmiştir. Deney grubunun tutum ölçeğinden almış olduğu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım koşulunu sağlamadığı durumlarda ilişkili örneklemeler için t-testine alternatif olarak parametrik olmayan bir karşılaştırma testi olan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılır (Can, 2017, s. 126). Test sonuçları ve betimsel istatistikler tablo olarak sunulmuş ve etki büyüklüğü değerlerine de yer verilmiştir. Kontrol grubunun tutum ölçeğinden almış olduğu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklemeler için t-testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular tablo olarak verilmiştir.

Ön test ve son test şeklinde art arda yapılan tekrarlı ölçümler arasındaki değişimin, deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için “karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi”ne alternatif olarak “fark puan dizilerinin karşılaştırıldığı testler” de kullanılabilir (Can, 2017, s. 247). Veriler, karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi için gerekli olan normal dağılım koşulunu sağlamadığı için deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki değişiminde işlem gruplarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla fark puan dizilerinin karşılaştırıldığı Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki değişimi gözlenmek istendiği için doğrudan son test puan ortalamalarını karşılaştırmak yerine, izlenen yaklaşımda her iki grupta yer alan öğrencilerin son test ve ön test puanları

arasındaki fark hesaplanıp ilerleme puan dizileri oluşturulmuş ve ardından da grupların öğretim sürecindeki ilerlemesini gösteren bu fark (ilerleme) puan ortalamaları Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Bu testin değerlendirilmesinde test sonucuna ek olarak betimsel istatistiklere ve etki büyüklüğüne de yer verilmiştir.

Öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği verilerinin analizinde uygulanan testler Tablo 3.23'te sunulmuştur.

Tablo 3. 23. *Öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği verilerinin analizinde uygulanan testler*

Veri Toplama Aracı	Grup	İşlem	Test
Öğretim Materyaline İlişkin Motivasyon Ölçeği	Deney-Kontrol	Ön Test (Gruplar Arası Denklik)	Mann-Whitney U testi
	Deney	Son Test- Ön Test Farkı	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
	Kontrol	Son Test- Ön Test Farkı	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
	Deney-Kontrol	Grup*Ölçüm Farkı	Fark Puan Dizilerinin Karşılaştırıldığı Mann-Whitney U Testi

Deneyssel işlem öncesi gruplara öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği ön test olarak uygulanarak Mann-Whitney U testi ile grupların denkliği kontrol edilmiştir. Gruplar arası denkliğin kontrol edilmesinden sonra deneyssel işlem süreci gerçekleştirilmiştir. Sürecin sosyal bilgiler dersi öğrenim sürecine yönelik motivasyon üzerindeki yansımaları belirleyebilmek için deneyssel işlem sonrası analizlere geçilmiştir. Deney grubunun motivasyon ölçeğinden almış olduğu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Test sonuçları ve betimsel istatistikler tablo olarak sunulmuş, ayrıca etki büyüklüğü değerine de yer verilmiştir. Kontrol grubunun motivasyon ölçeğinden almış olduğu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular tablo olarak verilmiştir.

Veriler, karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi için gerekli olan normal dağılım koşulunu sağlamadığı için deney ve kontrol gruplarının motivasyon ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki değişiminde işlem gruplarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla fark puan dizilerinin karşılaştırıldığı Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının motivasyon ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki değişimi gözlenmek istendiği için doğrudan son test puan

ortalamalarını karşılaştırmak yerine, izlenen yaklaşımda her iki grupta yer alan öğrencilerin son test ve ön test puanları arasındaki fark hesaplanıp ilerleme puan dizileri oluşturulmuş ve ardından da grupların öğretim sürecindeki ilerlemesini gösteren bu fark (ilerleme) puan ortalamaları Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Bu testin değerlendirilmesinde test sonucuna ek olarak betimsel istatistiklere ve etki büyüklüğüne de yer verilmiştir.

3.7.2. Nitel verilerin analizi

Nitel veri analizi yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü ve gözlemlerden elde edilen verileri kapsamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, nitel verilerin analizinde temel veri olarak ele alınmıştır. Araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü ve gözlem verileri ise görüşme analizlerinden elde edilen verilere destek sağlamak amacıyla kullanılmıştır.

Nitel verilerin çözümlenmesinde tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz, verilerdeki örüntüleri (temaları) belirleme, analiz etme ve raporlama için kullanılan bir yöntemdir. Tematik analiz, veri setinin en küçük boyutlarda düzenlemesini, derinlemesine (zengin) betimlenmesini (Braun ve Clarke, 2019) ve araştırma konusunun birçok boyutunun anlamlandırılmasını sağlar (Boyatzis, 1998). Araştırmacı veri kodları ve temalarının belirlenmesinde çalışmaya ait veri setlerinin yanında konuya dair alanyazından da yararlanmıştır. Bu açıdan araştırmada tematik analiz türü açısından kuramsal tematik analiz anlayışı tercih edilmiştir. Nitel verilerin analizinde Tablo 3.24’te sunulan tematik analiz aşamalarından yararlanılmıştır (Braun ve Clarke, 2019, s. 883).

Tablo 3. 24. Tematik analiz aşamaları (Braun ve Clarke, 2019, s. 883)

Aşama	Süreç Açıklaması
1 Araştırmacının veriye aşına olması	Verinin deşifre edilmesi (gerektiğinde), verinin tekrar tekrar okunması, ilk fikirlerin not edilmesi.
2 İlk kodların oluşturulması	Tüm veri seti boyunca verinin dikkat çeken özelliklerinin sistematik bir şekilde kodlanması, her bir kodla alakalı olan verilerin bir araya toplanması
3 Temaların aranması	Kodların potansiyel temalar altında toplanması, tüm verilerin ilişkili oldukları olası temaların altında toplanması
4 Temaların gözden geçirilmesi	Temaların, kodlanmış veri içeriğiyle (1. düzey) ve tüm veri setiyle (2. düzey) uyumunun kontrol edilmesi, analize ilişkin tematik ‘haritanın’ oluşturulması.

Tablo 3.24. (Devam) *Tematik analiz aşamaları*

5	Temaların tanımlaması ve isimlendirilmesi	Her temaya ait özelliklerin sadeleştirilmesi ve analizde anlatılan hikâyenin bütününe tanımlanması için analize devam edilmesi, her bir temanın açık bir şekilde tanımlanması ve isimlendirilmesi.
6	Raporun hazırlanması	Somut, çarpıcı ve inandırıcı doğrudan alıntı örneklerinin seçilmesi, kodlanan veri içeriklerinin son kez analiz edilmesi, analiz sonuçlarının araştırma sorusu ve alan yazınla tekrar ilişkilendirilmesi, analizin akademik bir dille raporlaştırılması.

1. *Araştırmacının veriye aşina olması:* Öğrencilerle görüşmelerden elde edilen ses kayıtları bir web sitesinin otomatik transkripsiyon yazılımı vasıtasıyla transkript edilmiştir. Uygulama videoları izlenerek gözlem notları alınmış ve araştırmacı günlüğü bilgisayara aktararak metin haline getirilmiştir. Örüntülerin görülebilmesi amacıyla veriler tekrar tekrar okunmuştur.
2. *İlk kodların oluşturulması:* Araştırmada nitel veriler ve nicel verilerin sonuçları birleştirilerek inceleneceği için ilk olarak araştırmada kullanılan nicel ölçme araçlarının maddeleri ve ölçek boyutları incelenerek bir kod havuzu oluşturulmaya başlanmış ve daha sonra ilgili alan yazın da incelenerek mevcut kodlara dair kuramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra araştırma verileri araştırmanın amaçları doğrultusunda incelenerek kodlar oluşturulmuştur.
3. *Temaların oluşturulması:* Bu aşamada oluşturulan kodlar potansiyel temaların içerisine yerleştirilmiştir. Kodları ortak temalar altında düzenleyebilmek için tematik harita oluşturulmuştur.
4. *Temaların gözden geçirilmesi:* Araştırmacı veri setini tekrardan gözden geçirmiş ve temaları sadeleştirmiştir.
5. *Temaların tanımlaması ve isimlendirilmesi:* Araştırma soruları doğrultusunda temalara son hali verilmiştir.
6. *Raporun hazırlanması:* Araştırma sorularına dair temalarda anlatılmak istenilenler açık bir şekilde örneklendirilmiş, ortaya konulmak istenen asıl noktayı destekleyebilecek doğrudan alıntılara yer verilmiş ve bulgular yorumlanarak araştırma raporu yazılmıştır.

Sonuç olarak, araştırmanın amaçlarına göre kullanılan veri toplama araçları ve bunların analizinde tercih edilen test ve yöntemler Tablo 3.25'te sunulmuştur.

Tablo 3. 25. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının analizinde tercih edilen test ve yöntemler

Araştırmanın Amaçları	Veri Toplama Araçları	Verilerin Analizi
1 Deneyisel uygulama sonrası, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin derse yönelik akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?	• Akademik Başarı Testi	• İlişkisiz Örneklemeler için t-Testi • İlişkili Örneklemeler için t-Testi • Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi
2 Deneyisel uygulama sonrası, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?	• Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği	• Mann-Whitney U testi • Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi • İlişkili Örneklemeler için t-Testi • Fark Puan Dizilerinin Karşılaştırıldığı Mann-Whitney U Testi
3 Deneyisel uygulama sonrası, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin öğretim sürecine bağlı öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?	• Öğretim Materyaline İlişkin Motivasyon Ölçeği	• Mann-Whitney U testi • Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi • Fark Puan Dizilerinin Karşılaştırıldığı Mann-Whitney U Testi
4 Deneyisel öğretim sürecinin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve motivasyonlarına yansımaları nelerdir?	• Araştırmacı Günlüğü • Öğrenci Günlüğü • Gözlem • Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	• Tematik Analiz

3.8. Araştırmacının Rolü

Araştırma nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Nicel ve nitel yöntemler araştırmacının rolü açısından birbirlerinden farklı deneyimleri içerir. “Nitel araştırmada araştırmacı, nicel araştırmadan farklı olarak bizzat alanda zaman harcayan, deneklerle doğrudan görüşen ve gerektiğinde deneklerin tecrübelerini yaşayan, alanda kazandığı perspektifi ve tecrübeleri toplanan bilgilerin analizinde kullanan kişidir” (Yıldırım, 1999, s. 11). Bir anlamda araştırmacı, nicel

araştırmada araştırma unsurları ve verileriyle yapay bir bağ kurarken nitel araştırmada doğal bir bağ kurmaktadır. Bu açıdan nitel araştırmalarda araştırmacı kendi bakış açısının, önceden var olan düşünce ve inançlarının farkında olmalı ve araştırmadaki rolünü açıkça belirtmelidir (Tekindal ve Uğuz, 2020).

Araştırmanın nicel ve nitel süreçleri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda deney grubundaki öğretim araştırmacı tarafından, kontrol grubundaki öğretim ise sınıfın mevcut öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Araştırmada tüm test uygulama ve analiz süreçleri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı deneysel uygulamanın hem uygulayıcısı hem de gözlemcisi rolündedir. Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmacı, çalışmanın doğal akışı içerisinde yer almasının bilgi toplama davranışını ve analiz sürecindeki tutumunu etkilememesi gerektiğinin bilincinde davranmıştır. Yıldırım (1999) nitel araştırmalarda nesnelliğin başarılmasının pek mümkün olmayan bir durum olduğunu; bunun yerine öznenliğin gerektirdiği sorumluluğu önceden kabul ederek açık bir biçimde bulguları ortaya koymanın önemli ve gerekli olduğunu savunmaktadır. Bu noktada araştırmacı, günlük tutarak süreç içerisindeki algıları ve tecrübeleri yansıtmaya çalışmış, aynı zamanda tüm süreci video kayıt altına alarak sürecin nesnelliğine katkı sağlamayı hedeflemiştir.

3.9. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Bilimsel araştırmaların sonuçlarının kabul görebilmesi için inandırıcılık, tutarlılık gibi birtakım koşulların sağlanması gerekir. Araştırmanın değerine dair bu ölçütler geçerlik ve güvenirlik olmak üzere iki temel ölçüte dayanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmada nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Her iki yöntem farklı veri toplama ve analiz süreçlerini içerdiği için geçerlik ve güvenirlik durumları iki farklı başlık altında ele alınmıştır. Bu bölümde nicel verilerin geçerliği ve güvenirliliği, nitel verilerin geçerliği ve güvenirliliği ve araştırmanın etik boyutu olmak üzere üç başlık ele alınmıştır.

3.9.1. Nicel verilerin geçerliği ve güvenirliliği

Geçerlik, bir testin kullanım amacına uygunluk derecesi ya da ölçmek istediği niteliği gerçekten ölçme derecesi olarak ifade edilebilir. Güvenirlik ise ölçme aracının duyarlı ve tutarlı olması ile ilgilidir (Sönmez ve Alacapınar, 2017). Ancak “Güvenirlik

yalnızca ölçme aracına ait bir özellik olmayıp, ölçme aracının sonuçlarına ilişkin bir özelliktir ve ölçme aracının güvenilirliği yerine ölçümlerin güvenilirliği kavramının kullanılması daha doğru bir ifadedir” (Kılıç, 2016, s. 47). Alanyazında, bilimsel çalışmaların geçerliği ve güvenilirliği ile ilgili farklı önlemlerin dikkate alındığı ve bu önlemlerin birbirlerinden net bir şekilde ayrılmadığı görülmektedir (Balat, Kayalı, Gündüz ve Göktaş, 2019). Topu, Baydaş, Turan ve Göktaş (2013) çalışmalarında, yaygın olarak kullanıldığı düşünülen araştırma yöntemleri kitaplarında önerilen geçerlik ve güvenilirlik önlemlerini incelemiş ve aşağıdaki şekilde sıralamışlardır:

Listelenen geçerlik önlemleri şunlardır (Topu vd., 2013, s. 114):

- Veri toplama aracı ve sürecinin açıklanması (Brinberg ve McGraft, 1985; Miles ve Huberman, 1994; Bogdan ve Biklen, 1998; Merriam, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Büyüköztürk vd., 2010; McMillan ve Schumacher, 2010)
- Veri analiz sürecinin açıklanması (Brinberg ve McGraft, 1985; Merriam, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Büyüköztürk vd., 2010)
- Varsayımlar ve sınırlılıkların belirlenmesi (Brinberg ve McGraft, 1985; Bogdan ve Biklen, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Büyüköztürk vd., 2010)
- Örneklem özelliklerinin açıklanması (Brinberg ve McGraft, 1985; Miles ve Huberman, 1994; Merriam, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Büyüköztürk vd., 2010; McMillan ve Schumacher, 2010)
- Örneklem seçim şeklinin belirtilmesi (Brinberg ve McGraft, 1985; Merriam, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2006)
- Katılımcı gönüllülüğünün alınması (Merriam, 1998; McMillan ve Schumacher, 2010)
- Çalışmanın uygulama sürecinin betimlenmesi (Brinberg ve McGraft, 1985; Merriam, 1998; Patton, 2002; Fraenkel ve Wallen, 2012)
- Araştırmacının rolünün betimlenmesi (Brinberg ve McGraft, 1985; Bogdan ve Biklen, 1998; Merriam, 1998; Patton, 2002; Best ve Khan, 2003; Johnson ve Christensen, 2004; Creswell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Büyüköztürk vd., 2010; McMillan ve Schumacher, 2010; Fraenkel ve Wallen, 2012)
- Kullanılan yöntemin seçim gerekçesinin açıklanması (Fraenkel ve Wallen, 2012)

- Geçerlik ve güvenirlik önlemlerinin açıklanması (Brinberg ve McGraft, 1985; Fraenkel ve Wallen, 2012; Best ve Khan, 2003)
- Evrenin tanımlanması (Brinberg ve McGraft, 1985; Merriam, 1998; McMillan ve Schumacher, 2010)

Listelenen güvenirlik önlemleri ise aşağıda belirtilmiştir (Topu vd., 2013, s. 114):

- Uzman görüşünün alınması (Brinberg ve McGraft, 1985; Miles ve Huberman, 1994; Merriam, 1998; Best ve Khan, 2003; Johnson ve Christensen, 2004; Büyüköztürk vd., 2010; McMillan ve Schumacher, 2010)
- Güvenirlik hesaplamalarının belirtilmesi (Brinberg ve McGraft, 1985; Büyüköztürk vd., 2010; Fraenkel ve Wallen, 2012)
- Çeşitleme yapılması (Brinberg ve McGraft, 1985; Miles ve Huberman, 1994; Bogdan ve Biklen, 1998; Merriam, 1998; Johnson ve Christensen, 2004; Creswell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Büyüköztürk vd., 2010)
- Kayıt cihazı kullanılarak veri kaybının önlenmesi (Bogdan ve Biklen, 1998; Best ve Khan, 2003; Büyüköztürk vd., 2010; Merriam, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2006)
- Akran değerlendirmesi yapılması (Merriam, 1998; Best ve Khan, 2003; Johnson ve Christensen, 2004; Creswell, 2005)
- Değerlendiriciler arası güvenirlik çalışmasının yapılması (Miles ve Huberman, 1994; Merriam, 1998; Patton, 2002; Best ve Khan, 2003; Johnson ve Christensen, 2004; Creswell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Büyüköztürk vd., 2010; McMillan ve Schumacher, 2010)
- Katılımcı görüşünün (kontrolünün) alınması (Bogdan ve Biklen, 1998; Merriam, 1998; Patton, 2002; Johnson ve Christensen, 2004; Creswell, 2005; Büyüköztürk vd., 2010)
- Veriler arasında tutarlılığın kontrol edilmesi (Miles ve Huberman, 1994; Bogdan ve Biklen, 1998; Merriam, 1998; Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Büyüköztürk vd., 2010; McMillan ve Schumacher, 2010; Fraenkel ve Wallen, 2012)

Çalışmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanabilmesi için çalışmanın başından sonuna kadar birtakım geçerlik ve güvenirlik önlemleri uygulanmıştır. Topu vd.nin (2013) listelemiş olduğu geçerlik ve güvenirlik önlemleri hem araştırmada alınan önlemlere dayanak olarak sunulmuş hem de önlemlerin açıklanmasında kıstas olarak kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın nicel boyutunda dikkate alınan geçerlik önlemleri şunlardır:

Veri toplama aracı ve sürecinin açıklanması: Araştırmanın nicel boyutunda akademik başarı testi, sosyal bilgiler tutum ölçeği ve öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Akademik başarı testi araştırmacı tarafından test geliştirme basamakları izlenerek oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Düzenleme sonrasında pilot uygulama gerçekleştirilerek madde ve geçerlik analizleri yapılmıştır. Sosyal bilgiler tutum ölçeği ve öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği için ilgili araştırmacılardan kullanım izni alınmıştır. Türk (2017) tarafından geliştirilen tutum ölçeğinin AFA ile faktör yapısı ortaya çıkarılmış ve DFA ile 4. sınıf öğrencilerinin veri seti üzerinde model doğrulanmıştır. Bağlamsal dijital içeriklerin kullanıldığı bu araştırmada ise tutum ölçeğinin çalışmanın örneklemini oluşturan 4. sınıf öğrencilerine yönelik ölçüm güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Dinçer ve Doğanay (2016) tarafından geliştirilen öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği için açıklayıcı faktör analizi yapılarak tanımlanan faktör modelinin, bu çalışmanın veri seti ile uyuma yeteneğini saptamak üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılarak geçerliği kontrol edilmiştir. Ayrıca veri toplama araçlarının kontrol ve deney gruplarına hangi tarihte uygulandığı belirtilmiştir. Testler ön test olarak uygulanarak grupların denkliği kontrol edilmiş ve bu veriler sunulmuştur. Ayrıca ön test ve son testlerin kontrol ve deney gruplarına aynı gün içinde uygulanmasına dikkat edilmiş, her iki grupta da test uygulamaları araştırmacı tarafından yapılmıştır. 4. sınıf öğrencilerinin ölçek doldurmaya aşına olmamaları sebebiyle oluşabilecek hatalı verileri önlemek amacıyla araştırmacı her iki grupta da ölçek maddelerini akıllı tahtada okuduktan, gerektiğinde açıkladıktan sonra öğrencilerin maddeyi işaretlemesini istemiştir. Bu sayede öğrencilerin çok daha motive ve dikkatli bir şekilde ölçekleri doldurma gayretinde oldukları gözlemlenmiştir. Her iki grup için test uygulama süreci video kayıt altına alınmıştır.

Veri analiz sürecinin açıklanması: Araştırmada kullanılan nicel veri toplama araçlarının her biri için analiz işlemleri ayrı ayrı açıklanmıştır. Analizlerin hangi istatistik

programını kullanılarak yapıldığı, normal dağılım durumları ve seçilen istatistik yönteminin gerekçesi verilerin analizi bölümünde sunulmuştur.

Varsayımlar ve sınırlılıkların belirlenmesi: Araştırmanın sınırlarının belirleyen araştırmanın uygulanma yeri ve tarihi, uygulandığı okul türü ve sınıf düzeyi, hangi değişkenlerle yapıldığı sınırlılıklar başlığı altında sunulmuştur.

Örneklem özelliklerinin ve seçim şeklinin açıklanması: Araştırmanın nicel basamağında çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma için belirlenen ölçütler doğrultusunda belirlenen katılımcı şubelerin öğretmenleri yapılacak çalışma konusunda bilgilendirildikten sonra kura çekilerek kontrol ve deney şubeleri belirlenmiştir. Kontrol ve deney grubu öğretmen ve öğrenci özellikleri genel olarak açıklanmıştır.

Katılımcı gönüllülüğünün alınması: Öğrencilerden “öğrenci gönüllü katılım formu”, velilerden “veli bilgilendirme ve izin formu”, öğretmenlerden “öğretmen bilgilendirme ve izin formu” aracılığıyla izin alınarak çalışmaya katılımda gönüllülük esası sağlanmıştır. Ayrıca araştırma, üniversitenin bilimsel araştırma ve yayın etiği kurulu onayı ve ilgili il milli eğitim müdürlüğünün izni dahilinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın uygulama sürecinin betimlenmesi: Araştırmanın pilot uygulama süreci ve asıl uygulama süreci ayrı başlıklar altında sunulmuştur. Asıl uygulama süreci başlığı altında deneysel uygulamaya dair çalışmada yer alan kazanımlar ve ders tarihleri/süreleri, uygulama sürecine sürece ait görseller ve betimlemeler, ders planı ve bu plana ait her bir basamağın uygulama süreci detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Ayrıca araştırma ortamı başlığı altında deneysel uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfın krokisi de verilerek detaylı bir şekilde betimlemesi yapılmıştır.

Araştırmacının rolünün betimlenmesi: Araştırmada deney grubundaki öğretim araştırmacı tarafından, kontrol grubundaki öğretim ise sınıfın mevcut öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Araştırmada tüm test uygulama ve analiz süreçleri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı deneysel uygulamanın hem uygulayıcısı hem de gözlemcisi rolündedir.

Kullanılan yöntemin seçim gerekçesinin açıklanması: Araştırmada kullanılan yöntem ve bu yöntemin tercih edilme sebebi açıklanmış, bunun yanı sıra nicel ve nitel

yöntemlerin önem derecesi, tercih edilen yöntem gereği verilerin bulgu, sonuç ve tartışmada nasıl sunulacağı vb. bilgilendirmeler yapılmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik önlemlerinin açıklanması: Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlik durumları ilgili başlıklar altında verilmiş, ayrıca alınan diğer önlemler de bu başlık altında toplanarak bütüncül bir şekilde sunulmuştur.

Evrenin tanımlanması: Deneysel araştırmalarda evren ve örneklem saptamasına gidilmez onun yerine çalışma grubu, denekler ve denel gruplar yer alır (Sönmez ve Alacapınar, 2017). Araştırmanın yarı deneysel bir çalışma olması sebebiyle katılımcılar evreni temsil eden bir örnekleme değil bir çalışma grubunu temsil etmektedir. Deneysel çalışmalarda eşitleme yerine, denkleştirme söz konusudur ve elde edilen veriler aynı özellikleri taşıyan gruplar için de geçerli olabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2017).

Araştırmada dikkate alınan güvenilirlik önlemleri Topu vd.nin (2013) listelemiş olduğu güvenilirlik önlemleri kıstas alınarak aşağıda sunulmuştur:

Uzman görüşünün alınması: Araştırmada akademik başarı testinin ve yarı yapılandırılmış görüşme formu sorularının hazırlanmasında uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca bağlam temelli dijital içeriklerin oluşturulma sürecinde de yine uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Güvenirlik hesaplamalarının belirtilmesi: Araştırmada nicel veri toplama araçlarının tamamında yapılan ölçümler için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve veriler paylaşılmıştır.

Çeşitleme yapılması: Araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemler tercih edilerek çoklu kuramsal bakış açıları kullanılmış ayrıca farklı veri toplama araçları kullanılarak çoklu veri toplama yoluna gidilmiş ve veri çeşitlemesi sağlanmıştır.

Kayıt cihazı kullanılarak veri kaybının önlenmesi: Araştırmada tüm öğretim süreci ve test uygulamaları video kayıt altına alınarak görüntülerin tekrardan incelenerek daha zengin veriye ulaşılabilmesine ve istenildiği takdirde uzmanlar tarafından incelenebilmesine olanak sağlanmıştır.

Akran değerlendirmesi, değerlendiriciler arası güvenilirlik çalışması yapılması ve veriler arasında tutarlılığın kontrol edilmesi: Araştırmada ön test ve son testler iki sınıf

öğretmeniyle de paylaşılarak verilen puanlama anahtarları doğrultusunda puanlama tablolarını birbirlerinden bağımsız olarak doldurmaları istenmiştir. Araştırmacı ve öğretmenler bir araya gelerek veriler arasındaki tutarlılığın kontrolünü gerçekleştirmiş ve görüş birliği sağlanmasının ardından veriler değerlendirmeye alınmıştır. SPSS kayıtları ise bir uzmanla paylaşılarak analiz sonuçları karşılaştırılmıştır. Ayrıca verilerin teyit edilebilirliği açısından tüm süreç verileri basılı olarak ya da bilgisayar ortamında muhafaza edilmektedir.

3.9.2. Nitel verilerin geçerliği ve güvenirliği

Nicel ve nitel araştırmaların farklı paradigmalardan beslenmesi bu yöntemlerin biçim ve içerik olarak da farklılaşması anlamına gelmektedir. Bu açıdan nicel çalışmalarda raporlanan geçerlik ve güvenirlik önlemlerinin yerine nitel araştırmalarda farklı önlemlerin tercih edildiği görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2013). Guba ve Lincoln (1982) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik yerine inanılabilirlik, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kriterlerini belirlemişlerdir. Çalışmanın nitel basamağında ele alınan önlemler bu ölçütler doğrultusunda açıklanmıştır.

Inanılabilirlik: İç geçerlik yerine kullanılan bu terim, gerçekliklerin doğru bir şekilde temsil edilip edilmediğiyle ilgilidir (Guba ve Lincoln, 1982). Çalışmada nitel verilerin inandırıcılığını arttırmak için alınan önlemler şunlardır: Araştırmacının uygulama yapılan okulda çalışıyor olması sebebiyle katılımcı öğrencilerin birçoğuyla önceden tanışıyor olmasının ve araştırma süreci boyunca da öğrencilerle uzun süreli etkileşim kurmasının öğrencileri daha iyi anlayabilmeyi, ayrıca öğrencilerin araştırmacıya güven duymasını ve kendilerini daha rahat ifade edebilmelerini ve özellikle görüşmelerde düşüncelerini doğal bir şekilde belirtebilmelerini desteklediği düşünülmektedir. Ayrıca süreç boyunca araştırmacı günlüğü tutularak çalışma sürekli gözlemlerle daha derinlemesine yansıtılmıştır. Çalışmanın yöntemsel ve veri toplama araçları bakımından çeşitlendirilmesiyle elde edilen bulguların birbirleriyle ne ölçüde örtüştüğü irdelenebilmiştir. Ayrıca ses kayıtlarının transkript edilmesinin ardından ulaşılan veriler katılımcı öğrencilerle paylaşılarak katılımcı teyidi sağlanmıştır. Nitel verilere dair tüm süreçler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Aktarılabirlik: Dış geçerlik yerine kullanılan bu terim, çalışmanın sonuçlarının benzer katılımcı ve ortamlardaki durumlara aktarılabirilmesi ile ilgilidir (Başkale, 2016). Çalışmada nitel verilerin aktarılabirliğini arttırmak için alınan önlemler şunlardır: Uygulamaların yapıldığı okul ve sınıf ortamının özellikleri ile çalışma grubunun hangi ölçütlere göre seçildiği açıklanmıştır. Çalışmada çok sayıda veri toplama aracından veri toplanarak zengin ve kapsamlı bir veri havuzu oluşturulmuştur, bu verilerin elde edilme sürecinden analizine süreç detaylı bir şekilde açıklanmış, görseller, şekiller, gözlem verileri ve krokiler ile açık ve net bir şekilde betimlenmeye çalışılmıştır. Çalışma süresince tutulan saha notları olarak da adlandırabileceğimiz araştırmacı günlükleri olumlu-olumsuz arka planda gerçekleşen durumların anlaşılabilmesi ve görülebilmesi için de kaynaklık etmektedir.

Tutarlılık: Güvenirlik yerine kullanılan bu terim, çalışmanın başka bir yer ve zamanda aynı koşullar altında tekrarlandığında benzer sonuçlar verip veremeyeceğiyle ilgilidir (Guba ve Lincoln, 1982). Çalışmada nitel verilerin tutarlılığını arttırmak için alınan önlemler şunlardır: Veri toplama prosedürü ve veri analizi süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Ulaşılan sonuçlar tartışma bölümünde nicel ve nitel bulgular açısından kıyaslanmış, ayrıca alanyazında yer alan bulgularla da karşılaştırılmıştır. Araştırmanın görüşme verilerinin transkripti katılımcıların onayına sunulmuştur.

Teyit edilebilirlik: Burada söz konusu olan nesnelliktir denilebilir ancak kastedilen araştırmacının doğrulanabilirliği değil verilerin doğrulanabilirliğidir (Guba ve Lincoln, 1982). Nesnelliğin nitel araştırmalarda, araştırmacının katılımcılarla ve verilerle bir bağ kurmuş olabileceği gerekçesiyle uygulanamayacağı ifade edilmektedir (Corbin ve Strauss, 2014). Araştırmacının kendisinden kaynaklanan çarpıtmaların üstesinden gelinebilmesi için birtakım önlemlerin alınması gerekmektedir (Guba ve Lincoln, 1982). Çalışmada nitel verilerin teyit edilebilirliğini arttırmak için alınan önlemler şunlardır: Araştırmaya dair metodolojik süreç açık, şeffaf bir biçimde sunulmuştur. Verilere ait bulgular detaylı bir şekilde raporlaştırılmıştır. Ses, görüntü vd. ham veriler ile transkript edilen veriler basılı bir şekilde ya da bilgisayar ortamında teyit edilebilirlik açısından arşivlenmiştir. Araştırma sürecindeki rolünün farkında olarak görüşmeleri ve analizleri yürüten araştırmacı, ön kabullerinden ve ön yargılarından titizlikle sıyrılmaya çalışmıştır. İnanırcılığı artırmak için sıklıkla katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen ses, video ve yazılı tüm ham nitel verilerin dökümü bir

uzman ile paylaşılarak nitel verilere dair kodlamaların ve temalara ilişkin bulguların incelenmesi sağlanmış, kodlayıcı uyumunun oluşmadığı bölümler tekrar düzenlenmiş ve kodlayıcı uyumu sağlanmaya çalışılmıştır.

3.9.3. Araştırmanın etik boyutu

Bilimsel araştırmalara yönelik etik dışı davranışların önlenmesi için araştırmacıların uyması gereken birtakım etik kodlar bulunmaktadır. Bu amaçla ilk olarak Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (EK-1) ve ilgili il milli eğitim müdürlüğünden (EK-2) araştırma izinleri alınmıştır. Sonraki adımda ise katılımcı öğrencilerden “öğrenci gönüllü katılım formu (EK-5)”, velilerden “veli bilgilendirme ve izin formu (EK-4)”, öğretmenlerden “öğretmen bilgilendirme ve izin formu (EK-3)” aracılığıyla izin alınarak çalışmaya katılımda gönüllülük esası sağlanmıştır. Katılımcılara, araştırmaya katılımda bilinçli karar verebilmeleri için araştırma konusuna ve sürecine dair yeterli bilgi verilmiştir. Araştırmadan herhangi bir gerekçe göstermeden istedikleri zaman çıkabilecekleri belirtilmiştir. Gizlilik ve kişisel bilgilerin korunması ilkesine uygun hareket edilmiş, katılımcıların gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmış, okul ve öğretmen isimleri belirtilmemiştir. Katılımcılardan toplanan veriler araştırmacı tarafından arşivlenmiş ve araştırma dahilinde olmayan hiç kimseyle paylaşılmamıştır.

Çalışmada uygulanacak olan veri toplama araçları için ölçek sahiplerinden kullanım izni (EK-6) alınmış ve araştırmanın ekler kısmında sunulmuştur. Araştırmacı, bu çalışmanın kendisine ait özgün bir çalışma olduğunu, erişilen bilgiler için kaynakları raporladığını ve çalışmanın tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığını beyan ederek raporunda sunmuştur.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen verilerin analizleri sonucunda ulaşılan bulgularına yer verilmiştir. Araştırma verileri, araştırmada tercih edilen karma yöntemin birleştirme (çeşitleme) desenine uygun olarak nicel ve nitel olarak ayrı ayrı analiz edilmiş ve yorumlanarak her veri türü için ayrı ayrı sunulmuştur.

4.1. Nicel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın nicel bölümüne ilişkin problem ve alt problemlere yönelik elde edilen bulgular ayrı başlıklar altında verilmiştir.

4.1.1. Denel işlemin sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarı üzerindeki katkısına ilişkin bulgular

Bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içeriklerin kullanıldığı deney grubu ile mevcut yaklaşımla öğretim gören kontrol grubu öğrencilerinin derse yönelik akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla analizler gerçekleştirilmiştir.

Gruplar arası denkliğin kontrol edilmesinden sonra 6 hafta 25 ders saati süresince deneysel işlem süreci gerçekleştirilmiştir. Bu sürecin akademik başarı üzerindeki katkısını belirleyebilmek için ilk olarak deney grubunun akademik başarı testinden almış olduğu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla ilişkili örneklemeler için t-testi kullanılmış ve yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4. 1. Deney grubu için akademik başarı testi ön test ve son test verilerinin ilişkili örneklemeler için t-testi sonucu

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön Test	27	14.00	5.03	26	-6.04	.00
Son Test	27	23.07	6.00			

Bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içerikler kullanılarak yapılan öğretim sonrasında öğrencilerin program öncesinde ve sonrasında akademik başarı testi puanlarının ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için

yapılan ilişkili örneklemeler için t-testi sonucunda, uygulama öncesi yapılan sınav puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{Öntest}} = 14.00$) ile uygulama sonrası yapılan sınav puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{Sontest}} = 23.07$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{26} = -6.04$, $p < .05$]. Etki büyüklüğü açısından hesaplanan “d” değeri için 0.8 büyük, 0.5 orta, 0.2 ise küçük etki olarak değerlendirilir (Cohen, 1992, s. 157). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d = -1.16$) bu farkın büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum deney grubunda uygulanan öğretim yönteminin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarıları üzerinde anlamlı ve büyük bir katkısının olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunun akademik başarı testinden almış olduğu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklemeler için t-testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4. 2. Kontrol grubu için akademik başarı testi ön test ve son test verilerinin ilişkili örneklemeler için t-testi sonucu

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön Test	28	14.04	3.83	27	-2.77	.01
Son Test	28	18.25	6.62			

Kontrol grubunda mevcut öğretim programı çerçevesinde gerçekleştirilen öğretim sonrasında öğrencilerin dersler öncesinde ve sonrasında akademik başarı testi puanlarının ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklemeler için t-testi sonucunda, uygulama öncesi yapılan sınav puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{Öntest}} = 14.04$) ile uygulama sonrası yapılan sınav puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{Sontest}} = 18.25$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{27} = -2.77$, $p < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d = -0.5$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum kontrol grubunda uygulanan öğretim yönteminin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarıları üzerinde anlamlı ve orta düzeyde bir katkısının olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi ön test ve son test puanları arasındaki değişiminde işlem gruplarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi yapılarak elde edilen bulgular Tablo 4.3’te verilmiştir.

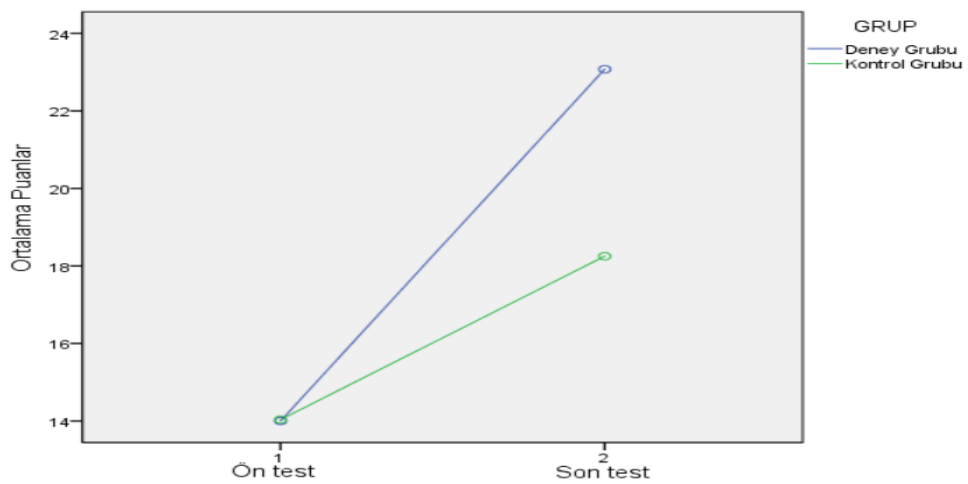
Tablo 4. 3. Akademik başarı testi karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi sonucu

Varyans Analizi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η_p^2
Ölçüm-Grup Ortak Etkisi (Sphericity Assumed)	162.317	1	162.317	5.17	.02	.08

Tablo 4.3'te yer alan veriler deney grubunda ya da kontrol grubunda yer almış olmanın sosyal bilgiler dersinde akademik başarı üzerinde anlamlı bir katkısının olduğunu göstermektedir [$F_{(1-53)} = 5.17$, $p < .05$]. Etki büyüklüğünü gösteren eta-kare için .01 küçük, .06 orta ve .14 geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Green ve Salkind, 1997). Test sonucu hesaplanan kısmi eta-kare ($\eta_p^2 = .08$) etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Ortalamalar arasındaki farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirleyebilmek için betimsel istatistiklere ve ölçümlerin ortalamaları grafiğine bakılmıştır. Betimsel istatistikler Tablo 4.4'te ve ölçümlerin ortalamaları grafiği ise Şekil 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4. 4. Akademik başarı testi karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi betimsel istatistikleri

Gruplar	Ön Test			Son Test		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney Grubu	27	14.00	5.03	27	23.07	6.00
Kontrol Grubu	28	14.04	3.83	28	18.25	6.62



Şekil 4. 1. Akademik başarı testi ön test ve son test gruplar arası ortalamalar grafiği

Tablo 4.4 ve Şekil 4.1’de görüldüğü gibi birinci ölçümde birbirine yakın olan grup ortalamaları, ikinci ölçümde deney grubunun lehine olacak şekilde farklılaşmıştır. Buradan hareketle bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içeriklerle yapılan öğretimin, kontrol grubunda uygulanan öğretime kıyasla öğrencilerin akademik başarılarına istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde katkı yaptığı söylenebilir. $[F(1-53)= 5.17, p<.05]$. Ayrıca gruplar arasındaki akademik başarı düzeyindeki değişimde deneysel yöntemin deney grubu lehine orta düzeyde bir etkisinin olduğu görülmektedir ($\eta^2= .08$).

4.1.2. Denel işlemin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum üzerindeki katkısına ilişkin bulgular

Bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içeriklerin kullanıldığı deney grubu ile mevcut yaklaşımla öğretim gören kontrol grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla analizler gerçekleştirilmiştir.

Deneysel uygulamanın, sosyal bilgiler dersine dair tutum üzerindeki katkısını belirleyebilmek için deney grubunun tutum ölçeğinden almış olduğu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmış ve yapılan analizler sonucunda elde edilen betimsel istatistiklere Tablo 4.5’te, Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucuna ise Tablo 4.6’da yer verilmiştir.

Tablo 4. 5. Deney grubu için sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği Wilcoxon İşaretli Sıralar testi betimsel istatistikleri

Gruplar	ÖN TEST			SON TEST		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney Grubu	27	48.11	5.92	27	55.04	3.78

Tablo 4. 6. Deney grubu için sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği ön test ve son test verilerinin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucu

Son Test- Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	2	12.00	24	-3.60	.00
Pozitif Sıralar	22	12.55	276		
Eşit	3				

Bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içerikler kullanılarak yapılan öğretim sonrasında öğrencilerin program öncesinde ve sonrasında sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği puanlarının ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrası tutum ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [$z=-3.60$, $p<.05$]. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu durum uygulanan yöntemin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu göstermektedir. Pearson'un korelasyon katsayısı olan r bir etki değeri katsayısıdır. “ r ” değerinin 0.1 olması küçük, 0.3 olması orta ve 0.5 olması büyük etki olarak değerlendirilir (Cohen, 1992, s. 157). Hesaplanan etki büyüklüğünün $r= 0.7$ olması belirlenen farkın büyük bir etkiye sahip olduğu yönünde değerlendirilmektedir.

Kontrol grubunun tutum ölçeğinden almış olduğu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklemeler için t-testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4. 7. Kontrol grubu için sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği ön test ve son test verilerinin ilişkili örneklemeler için t-testi sonucu

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön Test	28	49.79	4.70	27	1.89	.06
Son Test	28	46.14	8.20			

Kontrol grubunda mevcut öğretim programı çerçevesinde gerçekleştirilen öğretim sonrasında öğrencilerin dersler öncesinde ve sonrasında sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği puanlarının ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklemeler için t-testi sonucunda, uygulama öncesi yapılan ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{Öntest}}=49.79$) ile uygulama sonrası yapılan ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=46.14$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{27}=1.89$, $p>.05$]. Bu durum kontrol grubunda uygulanan öğretim yönteminin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki değişiminde işlem gruplarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla fark puan dizilerinin karşılaştırıldığı Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Parametrik testler için gerekli olan normal dağılım koşulu sağlanmadığı için fark puan dizilerinin karşılaştırıldığı Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki değişim gözlenmek istendiği için doğrudan son test puan ortalamalarını karşılaştırmak yerine, izlenen yaklaşımda her iki grupta yer alan öğrencilerin son test ve ön test puanları arasındaki fark hesaplanıp ilerleme puan dizileri oluşturulmuş ve ardından da grupların öğretim sürecindeki ilerlemesini gösteren bu fark (ilerleme) puan ortalamaları Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Betimsel istatistikler Tablo 4.8’de ve test sonuçları ise Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4. 8. Sosyal bilgiler tutum ölçeği fark puan dizilerinin karşılaştırıldığı Mann-Whitney U testi betimsel istatistikleri

Gruplar	N	Ön Test		N	Son Test	
		$\bar{X}$	S		$\bar{X}$	S
Deney Grubu	27	48.11	5.92	27	55.04	3.78
Kontrol Grubu	28	49.79	4.70	28	46.14	8.20

Tablo 4. 9. Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği fark puan dizilerinin karşılaştırıldığı gruplara göre Mann-Whitney U testi sonucu

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	27	36.46	984.50	149.50	.00
Kontrol	28	19.84	555.50		

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının son test ve ön test fark puanlarının sıra ortalamaları arasındaki değişimi Mann-Whitney U testi ile kıyaslandığında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu gözlenmiştir ($U=149.50$, $p<.05$). Testte verilen sıra ortalaması [Deney=36.46, Kontrol=19.84] incelendiğinde son test-ön test arasındaki farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içeriklerle yapılan öğretimin, kontrol grubunda uygulanan öğretime kıyasla öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde katkı yaptığı

söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğünün $r=0.5$ olması belirlenen farkın büyük bir etkiye sahip olduğu yönünde değerlendirilmektedir.

4.1.3. Denel işlemin, öğretim materyaline bağlı öğrenme motivasyonu üzerindeki katkısına ilişkin bulgular

Bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içeriklerin kullanıldığı deney grubu ile mevcut yaklaşımla öğretim gören kontrol grubu öğrencilerinin uygulanan öğretim materyaline bağlı öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla analizler gerçekleştirilmiştir. Bu başlık altında ele alınan nicel verilerin analizinde amaç öğrencilerin öğrenmeye yönelik genel motivasyon düzeylerini ölçmek değil, uygulanan öğretim ile öğrencilerin ne kadar motive olduğunu belirlemektir.

Uygulanan öğretim materyalinin, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme motivasyonu düzeyleri üzerindeki katkısını belirleyebilmek için deney grubunun öğretim materyali motivasyon ölçeğinden almış olduğu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen analizlerde verilerin normal dağılım koşulunu sağlamaması nedeniyle Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen betimsel istatistiklere Tablo 4.10'da, Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucuna ise Tablo 4.11'de yer verilmiştir.

Tablo 4. 10. Deney grubu için öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği Wilcoxon İşaretli Sıralar testi betimsel istatistikleri

Gruplar	ÖN TEST			SON TEST		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney Grubu	27	97.93	25.56	27	153.22	10.20

Tablo 4. 11. Deney grubu için öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği ön test ve son test verilerinin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucu

Son Test- Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	2	2.00	4	-4.44	.00
Pozitif Sıralar	25	14.96	374		
Eşit	0				

Bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içerikler kullanılarak yapılan öğretim sonrasında öğrencilerin program öncesinde ve sonrasında öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği puanlarının ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrası öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [$z=-4.44$, $p<.05$]. Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu durum uygulanan öğretim materyalinin, öğrencilerin öğrenme motivasyonu üzerinde anlamlı katkısının olduğunu göstermektedir. Hesaplanan etki büyüklüğünün $r=0.9$ olması belirlenen farkın büyük bir etkiye sahip olduğu yönünde değerlendirilmektedir.

Kontrol grubunun öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeğinden almış olduğu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen analizlerde verilerin normal dağılım koşulunu sağlamaması nedeniyle Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen betimsel istatistiklere Tablo 4.12’de, Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucuna ise Tablo 4.13’te yer verilmiştir.

Tablo 4. 12. Kontrol grubu için öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği Wilcoxon İşaretli Sıralar testi betimsel istatistikleri

Gruplar	ÖN TEST			SON TEST		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Kontrol Grubu	28	98.57	32.37	28	99.29	21.49

Tablo 4. 13. Kontrol grubu için öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği ön test ve son test verilerinin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucu

Son Test- Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	14	13.21	185	-.09	.92
Pozitif Sıralar	13	14.85	193		
Eşit	1				

Kontrol grubunda mevcut öğretim programı çerçevesinde gerçekleştirilen öğretim sonrasında öğrencilerin dersler öncesinde ve sonrasında öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği puanlarının ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucunda, öğretim öncesi ve sonrası

motivasyon ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$z=-.09$, $p>.05$]. Bu durum kontrol grubunda uygulanan öğretim yönteminin öğrencilerin öğrenme motivasyonu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir katkısının olmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki değişimde işlem gruplarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla fark puan dizilerinin karşılaştırıldığı Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Parametrik testler için gerekli olan normal dağılım koşulu sağlanmadığı için fark puan dizilerinin karşılaştırıldığı Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki değişim gözlenmek istendiği için doğrudan son test puan ortalamalarını karşılaştırmak yerine, izlenen yaklaşımda her iki grupta yer alan öğrencilerin son test ve ön test puanları arasındaki fark hesaplanıp ilerleme puan dizileri oluşturulmuş ve ardından da grupların öğretim sürecindeki ilerlemesini gösteren bu fark (ilerleme) puan ortalamaları Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Betimsel istatistikler Tablo 4.14'te, test sonuçları ise Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4. 14. Öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği fark puan dizilerinin karşılaştırıldığı Mann-Whitney U testi betimsel istatistikleri

Gruplar	ÖN TEST			SON TEST		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney Grubu	27	97.93	25.56	27	153.22	10.20
Kontrol Grubu	28	98.57	32.37	28	99.29	21.49

Tablo 4. 15. Öğretim materyaline ilişkin motivasyon ölçeği fark puan dizilerinin karşılaştırıldığı gruplara göre Mann-Whitney U testi sonucu

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	27	38.33	1035	99	.00
Kontrol	28	18.04	505		

Tablo 4.15'te görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının son test ve ön test fark puanlarının sıra ortalamaları arasındaki değişimi Mann-Whitney U testi ile kıyaslandığında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu gözlenmiştir ($U=99$, $p<.05$). Testte verilen sıra ortalaması [Deney=38.33, Kontrol=18.04] incelendiğinde son test-ön

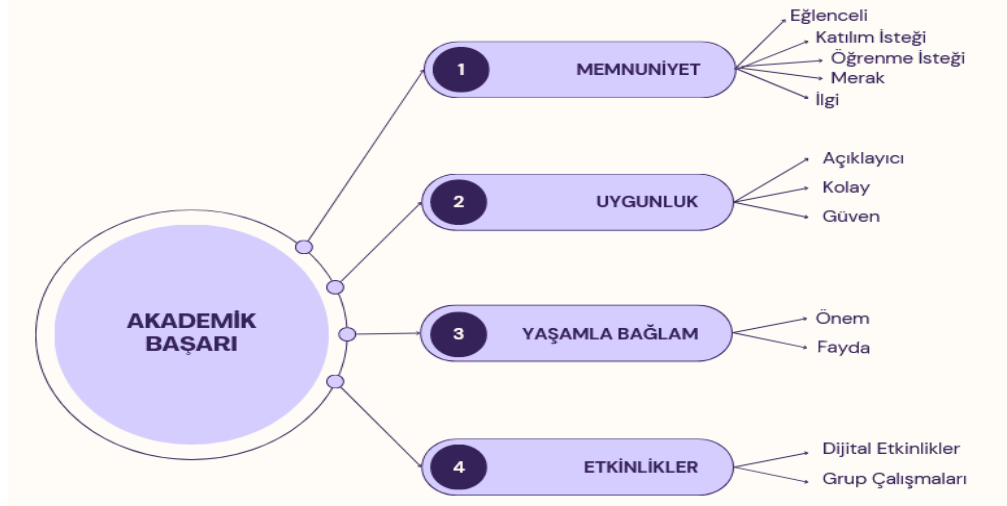
test arasındaki farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içeriklerle yapılan sosyal bilgiler öğretiminin, kontrol grubundaki öğretime kıyasla öğrencilerin öğrenme motivasyonlarına istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde katkı yaptığı söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğünün $r=0.6$ olması belirlenen farkın büyük bir etkiye sahip olduğu yönünde değerlendirilmektedir.

4.2. Nitel Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içeriklerin kullanıldığı öğretim sürecinden nitel veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin analizi ile ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme verilerinden tematik analiz yoluyla elde edilen bulgular, video kayıtları aracılığıyla yapılan gözlemler, araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerle desteklenerek açıklanmış ve yorumlanmıştır.

4.2.1. Sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarıya ilişkin nitel bulgular

Bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içeriklerle yapılan öğretimin öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları üzerindeki yansımaları belirleyebilmek amacıyla nitel veriler toplanmıştır. Nitel veri toplama araçlarının tamamından elde edilen veriler uygulanan yöntemin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarısını destekleyici rol oynadığı yönünde bulgular sunmaktadır. Uygulanan yöntem sonrasında öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu görüş sunmalarında nelerin katkısının olduğunu daha derinlemesine görebilmek için veriler analiz edilerek tematik harita oluşturulmuştur. Oluşturulan tematik haritaya Şekil 4.2’de yer verilmiştir.



Şekil 4. 2. Öğrenci görüşleri doğrultusunda akademik başarıya yansıyan unsurlara ilişkin tematik harita

Bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içeriklerle yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki yansımada nitel verilere göre memnuniyet, uygunluk, yaşamla bağlam ve etkinlikler olmak üzere dört ana kategoriye ulaşılmıştır. Her kategoriye ait bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu, deneysel uygulamanın öğrenmeleri üzerindeki olumlu yansımada deneysel dersleri önceki derslere kıyasla daha eğlenceli, ilgi çekici, merak uyandırıcı olarak görmeleri ve deneysel öğretime yönelik öğrenme isteği ve derse katılma istekleriyle ilişkili olarak ifade etmişlerdir. “Memnuniyet” teması altında yer verilen isteği eğlenceli, katılım isteği, öğrenme, merak ve ilgi unsurlarına yönelik öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Sara “Evet. Mesela ben ilk geldiğimde dedim ki hani hiç görmemiştik ya sosyal. Dedim belki bu biraz zor olabilir, sıkıcı olabilir. Ama sonra sosyal bilgilerinde siz gelince eğlenceli oldu.” Büşra “Öyle daha çok eğlenerek öğrenmeme veya diğer de bu dersten keyif almamı çok sağladı.” Öğrenciler bu görüşlerinde uygulanan öğretimin öğrenmelerine yansımada öğretimin eğlenceli olmasını vurgulamışlardır. Beyza “Evet. Yani sosyal bilgiler dersi eskiden hep kitaptan işleyince sıkıcı oluyordu. Böyle hem daha çok bilgisayar. Hani akıllı tahtadan da işledik.” Leyla “Önce yani siz gelmeden önce böyle hep kitaptan işliyorduk sıkıcıydı ama bu dijital şeyler geldiği için BATEM falan geldiği için öyle daha eğlenceli olduğunu düşünüyorum.” Burada ise öğrenciler sosyal

bilgiler dersinin dijital platform eşliğinde işlenmesinin daha eğlenceli olduğuna vurgu yapmışlardır.

Serhat “Çok güzeldi. Biraz daha olsaydı daha eğlenceli olurdu. Eğlenceli olduğu için kendimi daha başarılı olmamı [hissetmemi] sağladı.” Cihan “Bence şey çok güzeldi. Böyle etkinlikler, grup çalışmaları, dersler güzeldi bence.” Öğrenciler bu görüşlerinde uygulanan öğretimin öğrenmelerine yansımada öğretimin güzel olmasını vurgulamışlardır.

Uygulanan öğretimin, öğrencilerin derse katılım isteğine yansımada dair örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir: Miran “Öğrenmeme daha faydalı oldu. Dolayısı ile daha iyi öğrendim bu şekilde. Çalışmalar da güzeldi. Çok sevdim hatta. Sosyal Bilgiler dersinde katılmayı normalde çok fazla istemiyordum ama biraz istemiyordum, o zaman şimdi hep istiyorum girmek.” Ceren “Bence çok güzeldi. Evet çok. Mesela hep parmak kaldırmak istedim. Cihan “Evet, animasyonlarda çok parmak kaldırmak istiyordum ve çok güzel geçti. Sağladı yani.” Öğrencilerde oluşan katılım isteğinin diğer öğrencilere de yansıdığı görülmektedir. Örneğin, Beyza “Yani bunlar. Ben o. Onlar yaptıkça onlarda görüyordum. Onlarda her şey hevesle kalkıyor. Bende onlardaki hevesi alıp ben de kalmak istiyordum.” ifadeleriyle Seda da “Evet, çok etkiledi. Mesela başkaları kalkınca ben de kalkmak istiyordum, öğrenmek istiyordum.” ifadeleriyle bu durumu açıklamaktadır.

Uygulanan öğretimin, öğrencilerin öğrenme isteğine yansımada dair örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir: Tuçe “Dijital olarak daha güzeldi, daha eğlenceliydi. Ben çok eğlendim. Daha çalışkan olman [mı sağladı]. Böyle dijital daha eğlenceli oluyor. O yüzden daha iyi öğrenebildim.” Sinem “Çalışma isteğim normalde de artıktı [fazlaydı]. Siz geldiniz daha fazla öğrenmek için merak ediyordum.” Fidan “Hem çalışma isteğim daha fazla arttı. Mesela çok keyif alarak öğrendiğim için daha fazla çalışıyordum eve gidince, ödevlerimi falan yapıyordum.”

Deneyisel uygulamanın öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki yansımalarının ilgi ve merak unsurlarıyla ilişkili olarak ele alındığı görülmüştür. Örneğin Emin, teknolojinin dersi ilgi çekici hale getirdiğini vurgulamıştır. Sinem de “Siz gelmeden önce tüm dersleri şeyden yapıyorduk kitaptan yapıyorduk. Sonra siz geldiniz, teknolojiden yapmaya başladık. O daha çok ilgimi çekti. Çalışma isteğim normalde de artıktı (fazlaydı). Siz

geldiniz daha fazla öğrenmek için merak ediyordum.” ifadeleriyle teknoloji kullanmanın daha ilgi çekici ve merak uyandırıcı olduğunu ve öğrenmesi üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Fidan ise “Mesela kuzey, güney, doğu, batı onları çok heyecanlanıyordum. Tahtada böyle açılıyordu, ben de böyle örnek vermek için o kadar fazla merak ediyordum ki. Hatta kalkmayınca bile üzölmek üzere oluyordum.” sözleriyle merak ve heyecan unsurlarına vurgu yapmıştır. Bazı öğrenciler ise görüşlerinde heyecan ve öğrenme isteğini ilişkili olarak anlatmışlardır. Örneğin, Murat “Yani daha fazla istek verdi. Daha yani heyecanlandırdı. Öyle daha iyi şey yaptı, daha iyi öğretti.” Filiz ise “Ben ilk geldiğinizde ben biraz utanıyordum. Sonra alıştım size. Biraz daha derslere katılmıyordum, katılmaya başladım ve şey ve heyecan geldi. Deprem konusunda ben biraz daha anlamaya başladım. Mesela örnek veriyim. Panik yaparsak çok şey olur. O bina yıkılabilir mesela.” ifadeleriyle bu durumu açıklamaktadırlar.

Memnuniyet teması altında yer alan unsurların akademik başarıya etkisi araştırmacı günlüğüne de şu şekilde yansımıştır:

Hafta başından itibaren öğrencilerin “bu hafta ders yapıp yapmayacağımızı ve derslerine ne zaman geleceğimi” beni her gördüklerinde sormaları, kendileriyle yapacağımız derslerin bitmek üzerinde olduğu için çok üzölmeleri, dersi sevinçle beklemeleri, akademik açıdan en başarısız öğrencimin bile ben sınıfa yaklaşırken sevinmesi ve ders işlenirken büyük bir sevinçle tahtaya kalkması hazırlanan materyalin bu yaş grubu öğrencilerinin ilgi ve isteklerine hitap etmesiyle ilgili olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin dersi sevmeleri, eğlenceli bulmaları ve katılma isteği göstermelerinin öğrenmelerine olumlu etkisi de öğrencilerden aldığım dönütlerden bariz bir şekilde anlaşılıyor (Araştırmacı Günlüğü, 09.11.2023).

Öğrenciler, deneysel uygulamanın öğrenmeleri üzerindeki olumlu yansımasını deneysel öğretimin içeriğı açıklayıcı ve kolayca kavranabilen bir biçimde vermesi ve kendine güven duygularını olumlu etkilemesi ile ilişkili olarak ifade etmişlerdir. “Uygunluk” teması altında yer verilen açıklayıcı, kolay ve güven unsurlarına yönelik öğrenci görüşlerine örnekler şunlardır:

Öğrencilerin bir kısmı deneysel uygulamanın öğrenmeleri üzerindeki yansımalarının öğretimin açıklayıcılığı ile ilişkili olarak ifade etmişlerdir. Örneğin, Seda “Açıklayıcı geliyordu [dersler] çünkü çok iyi hazırlanmışlardı.” ifadelerini kullanırken, Miran ise öğretimin açıklayıcı olduğunu ve bu sayede daha başarılı hissettiğini dile getirmiştir. Benzer görüşler öğrenci günlüklerine de yansımıştır. Örneğin, kazanım 6’ya

ait öğrenci günlüğünde Beyza, dersleri anlaşılır ve akılda kalıcı bulunduğunu, Gülben ise derslerde anlatımın güzel olduğunu ve çok beğendiğini dile getirmiştir.

Öğrencilerin dersi kolay olarak görmelerinin öğrenmelerine olumlu olarak yansıdığı görülmüştür. Bu konudaki görüşlerini İbrahim “*Öğrenme etkisinde bana ilk önce en kolay kolay geldiği için daha etkili olduğunu ediyorum [düşünüyorum].*” sözleriyle ifade etmiştir. Miran ise soruları çözebilmenin verdiği güveni “*Evet, daha iyi, başarılı [hissediyorum]. Orada kalktım, bende doğru yaptım onda kendimi başarılı hissettim.*” şeklinde ifade etmiştir. Filiz ise kitaplardan zorlandığını ama bağlam temelli platform aracılığıyla daha kolay öğrendiğini “*Kitaplardan okumakta zorlanıyordum. Ama bu platform geldiğinde biraz daha güvenim arttı. Çok iyi, çok iyi hissediyorum ben kendimi.*” sözleriyle dile getirmiştir. Bu durum öğrenci günlüklerine de yansımıştır. Örneğin öğrenci günlüklerinde, Tuba (Kazanım 1) dersi eğlenceli ve kolay bulunduğunu, Beyza (Kazanım 1) hiç zorlanmadığını, Filiz (Kazanım 6) hepsinin kolay geldiğini dile getirmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu günlüklerde dersleri kolaylıkla anladıklarını hiç zorlanmadıklarını belirtse de az sayıda öğrenci ise zorlandığını belirtmiştir. Örneğin Cihan (Kazanım 1) yön bulmada zorlandığını, Ceren (Kazanım 1) ve Sinem (Kazanım 2) uygulama sorularında zorlandıklarını, Sinem (Kazanım 6) grup çalışmalarında zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Burada bahsedilen zorlanmalar genel itibarıyla içeriğin öğrenilmesi ile ilgili değil, daha çok uygulama aşaması ve grup aşamasındaki süreçlere alışkın olmamak ile ilgilidir. Özellikle uygulama soruları ve grup çalışmalarında yaşanan bu sorunlar araştırmacı günlüklerine şu şekilde yansımıştır:

Uygulama saatinde yapılan problem çözme etkinliklerinde öğrencilerin bu etkinliği ilk başta sınav olarak görmeleri bu aşamanın verimliliğini düşürmekteydi. Öğrenciler özellikle yorumlama isteyen sorularda yanıt vermekten kaçınıyorlardı. Bu aşamanın bir sınav olmadığına ikna olmaları sonrasında öğrenciler benden destek alarak soruları çözme gayretine girdiler. Bu durum üzüntü verici, çünkü öğrenciler not telaşı içindeyken soruları çözmekten kaçınıyorlar, bizim uygulamada ise öğrenciler benden de destek alacaklarını bildiklerinde soruyu çözebileceklerine olan inançları artıyor ve hiç olmazsa bir çaba içine giriyorlardı. Bu durum araştırmaya değer bir durum. Transfer etme ve iş birliği aşaması belki de öğrencilerin en sevdiği aşamaydı diyebilirim. Yine geleneksel anlayışın, beraber çalışma anlayışını öğrencilere yerleştirmemiş olmasından kaynaklı başlarda sorun yaşansa da öğrenciler bu çalışma modeline yavaş yavaş adapte oldular. Tabi iş birliği içinde çalışma kültürünün öğrencilerde tam olarak oturması için çok daha uzun soluklu bir uygulama süreci gerektiği de çalışmalarda gördüğüm sonuçlardan biriydi (Araştırmacı Günlüğü, 23.11.2023).

İncelenen öğrenci görüşlerinde başarıyla ilişkilendirilen unsurlar arasında, içerik ile yaşam arasında bağlam oluşturulması sonucunda ortaya çıkan bilginin yaşam içinde yararlı olabileceği görüşü ve bilgiye önem atfedilmesinin yer aldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda önem ve fayda unsurlarına “Yaşamla Bağlam” teması altında yer verilmiştir.

İçeriklerin hayatla ilişkisine dair yorum yapan öğrencilerin tamamı uygulanan içeriğin hayatlarıyla ilişkili olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretimin gerçek yaşamı yansıtan öğeler içerdiğini “*Vardı Ece ve Efe (Animasyonlar). Onlar her şeyi gerçek gibi yapıyorlardı. Her şeyi gerçek gibi.*” sözleriyle, Fidan ise “*Çok güzel anlatıyorlardı mesela oradaki resimler falan, arka plandaki şeyler falan çok güzel güzüküyordu. Yani canlandırmalar [animasyonlar] sanki gerçek hayatta yaşıyormuş gibi görüyordum.*” sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca öğrenciler bu durumun dersi daha iyi anlamalarını sağladığı, dersi yararlı ve önemli görmelerine de etki ettiğini ifade etmişlerdir. Örneğin, Ceren, örneklerin deprem ve sel gibi hayattan öğeler içerdiğini, öğrendikleri sayesinde bir deprem çantası hazırlayabileceğini, dersi bu açıdan çok yararlı gördüğünü ve başarısını çok etkilediğini dile getirmiştir. Seda, derslerin günlük hayatla ilişkili olduğunu ve öğrendiklerinin her zaman karşısına çıkabileceğini; Zehra animasyonları gerçekçi bulduğunu ve konuların gerçek hayatta bir yararlı bulduğunu; Dicle ise konuların günlük hayatın içinden öğeler içerdiği ve bunun konuları anlaması açısından önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Sara da benzer şekilde içeriğin hayatla ilgili olmasının önemini “*Evet, hayatta da uygulayabiliyoruz onları.*” sözleriyle ifade etmiştir. İçeriğin faydalı olduğu görüşü öğrenci günlüklerine de yansımıştır. Örneğin, Gülben (Kazanım 6) “*Faydası oldu tüm etkinliklerin.*”, Kübra (Kazanım 6) ise “*Oldu. Deprem sırasında ne yapacağımızı öğrendim.*” sözleriyle açıklamışlardır.

İçeriğin yaşamdan bağlamlarla verilmesinin akademik başarıya etkisi araştırmacı günlüğüne de şu şekilde yansımıştır:

Animasyonların tamamıyla gerçek hayattan bağlamlarla sunuluyor olması öğrenciler için dersi oldukça basitleştiriyordu. Öğrenciler tenefüste yanıma gelerek konuların çok kolay olduğunu söylüyorlardı. Ayrıca tecrübe edelim etkinliklerinin bağlamsız doğrudan etkinlikler yerine “Şimdi Cihan’a yardım edelim” tarzında gerçek hayattan bir durumun içine çekerek öğrencilere sunulması öğrencilerde ilgi ve katılımın da oldukça yükselmesine etki etmekteydi (Araştırmacı Günlüğü, 19.10.2023).

Öğrenciler akademik başarıyla ilişkili söylemlerinde sıklıkla *animasyonlar, tecrübe edelim etkinlikleri ve grup çalışmalarına* vurgu yapmışlardır. Animasyonlar REACT öğretim modelinin bağlam temelli yaklaşımla tasarlanmış olan ilişkilendirme basamağını oluşturmakta, grup çalışmaları ise REACT öğretim modelinin transfer etme ve iş birliği basamaklarını kapsamaktadır. Animasyonlar ile içerik gerçek yaşamdan durumları yansıtan senaryolar çerçevesinde bir bağlam-kavram döngüsü oluşturacak şekilde öğrencilere sunulmuştur. Ayrıca animasyonlar içinde yer alan etkileşim sorularıyla da öğrencilerin derse olan motivasyonlarında süreklilik sağlanması hedeflenmiştir. Öğrencilerden toplanan nitel verilerde öğrenciler animasyonları çok eğlenceli, bilgilendirici, gerçekçi, hayatla bağlantılı olarak nitelendirmiş, çok sevdiklerini ve öğrenmelerine olumlu katkı yaptığını dile getirmişlerdir. Tecrübe edelim etkinliğinde öğrencilerin animasyonlar aracılığıyla gördükleri kavramları, günlük hayatla ilişkili olarak somutlaştırabilmeleri ve anlamlandırabilmeleri için bağlam temelli dijital etkinlikler ile akıllı tahta üzerinde etkinlikler yapılmıştır. Öğrenciler bu etkinlikleri çok sevdiklerini ve öğrenmelerini pekiştirdiğini belirtmişler ayrıca daha fazla etkinliğe yer verilmesini istemişlerdir. Grup çalışmalarına yönelik nitel verilerde öğrenciler bu çalışmaları REACT modelin en sevdikleri etkinlikleri arasında saymışlardır. Bu çalışmalarda bilgiyi nasıl kullanacaklarını ve iş birliği içinde çalışabilmeyi öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca bu çalışmaları çok eğlenceli olarak nitelemiş, öğrenmelerine olumlu katkı yaptığını dile getirmiş ve daha fazla yer verilmesini istemişlerdir. Bunun yanı sıra grup çalışmalarında iş birliği içinde çalışmakta zorlandığını dile getiren öğrenciler de olmuştur.

Akademik başarıya dair “etkinlikler” teması altında yer verilen animasyonlar, tecrübe edelim etkinlikleri ve grup çalışmalarına yönelik öğrenci görüşlerine örnekler şunlardır:

Dijital etkinliklerin derse olan sevgi, ilgi ve başarıya olan inancına yansımaları Fidan, “*Mesela ilk önce kitaptan işlerken mesela kimliği öğrenirken çok fazla sıkılıyordum. Çok önemsemiyordum ama yine de seviyordum. Ama dijital olunca daha fazla sevmeye başladım ve daha fazla ilgimi [ilgi] gördüm [gösterdim]. Daha fazla başarılı olacağıma inandım. Çok güzel anlatıyorlardı [animasyonlar] mesela oradaki*

resimler falan, arka plandaki şeyler falan çok güzel gözükiyordu. Yani canlandırmalar sanki gerçek hayatta yaşıyormuş gibi görüyordum.” sözleriyle ifade etmiştir.

Miran sevdiği etkinlikleri *“Grup çalışması. Efe ile Meryem'in etkinliği [animasyonlar] ve tecrübe edelim.”* olarak sıralamış ve devamında bu etkinlikler için *“Öğrenmeme daha faydalı oldu. Dolayısı ile daha iyi öğrendim bu şekilde. Çalışmalar da güzeldi. Çok sevdim hatta.”* ifadelerini kullanmıştır. Bu görüşler animasyonlar, tecrübe edelim etkinlikleri ve grup çalışmalarını öğrencilerin sevmesinin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisine işaret etmektedir.

Sinem'in *“Bu çalışmalar sayesinde kendimi daha başarılı hissediyorum. Grup çalışmaları bir de sizin verdiğiniz testler [uygulama soruları]. Yani animasyonlar sayesinde ben bu dersi çok sevmeye başladım. Siz gelmeden önce tüm dersleri şeyden yapıyorduk kitaptan yapıyorduk. Sonra siz geldiniz, teknolojiden yapmaya başladık. O daha çok ilgimi çekti.”* görüşleri animasyon ve tecrübe edelim gibi dijital etkinliklerin ve grup çalışmalarının dersi sevdirdiğini ve öğrenme üzerinde olumlu yansımalarının olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin tamamı öğrenmeleri üzerinde dijital etkinliklerin olumlu etkisini dile getirmişlerdir. Örneğin, Murat *“Şimdi daha güzel öğrendim ve daha iyi oldum. Yani daha başarılı oldum. Dijital eğitim platformu daha iyi oldu.”*, Leyla *“Önce yani siz gelmeden önce böyle hep kitaptan işliyorduk sıkıcıydı ama bu dijital şeyler geldiği için BATEM [dijital platform] falan geldiği için öyle daha eğlenceli olduğunu düşünüyorum.”*, Büşra *“Evet, bu çalışmalar sayesinde kendimi daha başarılı hissediyorum. Animasyonlar eğlenerek öğrenmemi sağladı.”* sözleriyle bu görüşü desteklemektedirler.

Öğrenciler dijital etkinliklerin öğrenmelerine olumlu katkısını vurgularken çoğunlukla grup çalışmalarının katkısını da dile getirmişlerdir. Örneğin, Dicle *“Mesela grup çalışması ya da tahtadan yaptığımız etkinlikler, BATEM [dijital platform] falan öyle. Yani animasyonlar konuların aklımda kalmasını sağladı. Bu çalışmalar sayesinde kendimi daha başarılı hissetmeye başladım.”*, Beyza *“Animasyonlar daha şey benim öğrenmemi sağladı. Daha çok onlar öğrenmemi sağladı. Evet, grup çalışmaları[nın] da [öğrenmeme faydası] oldu. Onlarla ilgili bir de denedik yani nasıl oluyor diye.”*, Tuçe *“Mesela grup çalışması, animasyonlar çok iyi öğrenmemi sağladı. Çok güzeldi.”*, Ceren

“Mesela, grup çalışması birlikte çalışmamızı öğretti. Onun için grup çalışmasını daha çok sevdim.” sözleriyle bu görüşü desteklemektedirler.

Etkinlikler teması altında yer alan animasyonlar, tecrübe edelim etkinlikleri ve grup çalışmalarının akademik başarıya etkisi araştırmacı günlüğüne de şu şekilde yansımıştır:

Bu kazanım yeryüzü şekilleri, nüfus, fiziki harita, konum ve diğerlerini içeren oldukça yoğun bir içeriğe sahip. Kazanım, özellikle de bu konularda hazırbulunuşluk düzeyi düşük öğrenciler için oldukça karmaşık gelebilmektedir. Mevcut Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın, kazanıma dair içeriğin öğrencilere kazandırılması ve bu kazanıma dair üst düzey düşünme çalışmalarının yapılabilmesi için yeterli ders saatini sunmadığını düşünmekteyim. Öğrenciler sosyal bilgiler dersini almaya bu yıl başlamakta ve önceki yıllarda gördükleri hayat bilgisi dersleri de bu kazanım için öğrencilere yeterli altyapıyı sağlamamaktadır. Ancak ders işleme sürecinde ilişkilendirme aşamasında yer alan animasyonun işimi oldukça kolaylaştırdığını gördüm. Hem bilgileri hayattan örneklerle sunarak öğrenciler için daha basit hale getirdi, hem de konuları atlamadan doğru bir sıralamayla ilerlememi sağladı. Her aşamada izlenen bölüm üzerinde içeriği yorumlama ve tartışma fırsatı sunması da benim için büyük bir kolaylık sağlarken öğrenciler açısından da konunun animasyonlarla bütüncül bir senaryo içinde hayattan bağlamlarla sunulması iç içe geçmiş karmaşık konuların öğrenciler için oldukça basit ve eğlenceli bir hal almasına katkı sağladığını gözlemledim. Öğrenciler sunulan bağlamlar sayesinde konuyu özümseyip konuya dair kendi hayatlarından örnekler sunabiliyorlar ve kendi yaşadıkları yerin coğrafi özelliklerini yorumlayabiliyorlardı (Araştırmacı Günlüğü, 09.11.2023).

Araştırmacı günlüğünde yer alan gözlem verileri ile ilgili derste gerçekleşen bir diyalog örneği şu şekildedir:

Animasyon: Fiziki haritaya göre yaşadığımız şehrin yükseltisini inceleyip yer şekilleri hakkında çıkarımda bulunabilir misiniz?

Araştırmacı: Haritamızdan yaşadığımız şehir olan Şanlıurfa’ya bakalım, en çok hangi renk var?

Öğrenciler: Hep beraber “yeşil” diyerek cevaplandırıyorlar.

Araştırmacı: Peki bu durumda yükseklikle ilgili ne diyebiliriz?

Öğrenciler: Hep beraber “alçaktır” diyerek cevaplandırıyorlar.

Araştırmacı: Güzel, yükseltisi çok olsaydı rengi nasıl olurdu?

Öğrenciler: Hep beraber “kahverengi” diyerek cevaplandırıyorlar (Video Kaydı, 08.11.2023).

Sonuç olarak uygulanan deneysel öğretimin öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkı yaptığı görülmektedir. Öğrencilere yöneltilen, öğretimin öğrenmelerine katkısı hakkında ne düşündükleri sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar da bu durumu açık

bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu soruya yönelik öğrencilerin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

Serhat: Çok güzeldi. Başarımı da çok etkiledi.

Sara: Evet, [başarılı olmamı] sağladı. Olumlu da etkiledi.

Zehra: Bu çalışma sayesinde kendimi daha başarılı hissettim.

Miran: Öğrenmeme daha faydalı oldu. Dolayısı ile daha iyi öğrendim bu şekilde.

Sinem: Bu çalışmalar sayesinde kendimi daha başarılı hissediyorum.

Seda: Yani daha çok öğrenmemi sağladı. Dersleri daha iyi anlamamı sağladı.

Tuçe: ... daha iyi öğrenebildim.

Dicle: Bu çalışmalar sayesinde kendimi daha başarılı hissetmeye başladım.

Fidan: Daha fazla başarılı olacağıma inandım.

Büşra: Evet, bu çalışmalar sayesinde kendimi daha başarılı hissediyorum.

Beyza: Yani öğrenmeme başarıma daha çok etki sağladı.

Deneysel öğretimin öğrencilerin öğrenmelerine yaptığı olumlu katkı araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır.

Öğrencilerin bir önceki gün işlenen konuya yönelik yöneltilen sorulara rahatlıkla cevap verebildiğini gördüm. Bu durum sürecin, öğrencilerin konuları öğrenmesinde etkili olduğunu göstermesi açısından değerli (Araştırmacı Günlüğü, 26.10.2023).

Araştırmacı günlüğüne yansıyan gözlem verileri ile ilgili araştırmacı ve öğrenciler arasındaki diyaloglar şu şekildedir:

Araştırmacı: Çocuklar dünkü dersimizde hangi konuyu işlemiştik?

Beyza: Doğal unsurlar ve beşerî unsurlar.

Araştırmacı: Doğal unsur neydi kim hatırlatır bana?

(Çok sayıda öğrenci parmak kaldırır.)

Sueda: Doğada kendiliğinden oluşan unsurlar

Araştırmacı: Cihan beşerî unsur neydi?

Cihan: İnsanların kendi elleriyle yaptıkları şeyler.

Araştırmacı: Yani beşerî unsur insan ürünü. Hatırlıyor muyuz beşer ne demek?

Öğrenciler hep beraber “insan demek” diyerek cevaplandırırlar (Video Kaydı, 26.10.2023).

4.2.2. Sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma ilişkin nitel bulgular

Bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içeriklerle yapılan öğretimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerindeki yansımalarını belirleyebilmek amacıyla nitel veriler toplanmıştır. Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde “Yaptığımız uygulama öncesine kadar görmüş olduğun dersleri düşündüğünde Sosyal Bilgiler Dersi hakkındaki duygu ve düşüncelerin nelerdir? Dijital eğitim platformu eşliğinde işlenen dersler bu ders hakkındaki görüşlerini etkiledi mi? Nasıl?” temel sorusu ve devamında sonda sorularla öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı uygulama öncesi ve sonrası tutumları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Görüşmelerden ve diğer nitel veri toplama araçlarının tamamından elde edilen veriler uygulanan yöntemin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına olumlu bir şekilde yansıdığı bulgularını sunmaktadır. Deneysel işlem sonrası, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik görüşlerinde nasıl bir değişim meydana geldiği ve bu değişimin hangi unsurlarla ifade edildiğini derinlemesine görebilmek için veriler analiz edilerek tematik harita oluşturulmuştur. Oluşturulan tematik haritaya Şekil 4.3’te yer verilmiştir.



Şekil 4. 3. Denel işlem sonrası sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma dair öğrenci görüşlerine yansıyan unsurlar

Bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içerikler kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerindeki yansımada nitel verilere göre sevgi, yaşamla bağlam ve güven olmak üzere üç ana kategoriye ulaşılmıştır. Her kategoriye ait bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

Öğrenciler deneysel uygulama sürecindeki sosyal bilgiler derslerine dair görüşlerini sevgi temelli unsurlarla dile getirmişlerdir. Öğrencilerin deneysel süreçteki sosyal bilgiler derslerini uygulama öncesi derslere kıyasla daha eğlenceli olarak tanımladıkları ve deneysel öğretim sürecinin derse katılım ve çalışma isteklerine olumlu yansıdığı görülmüştür. Sevgi teması altında yer verilen eğlenceli, katılım isteği ve çalışma isteği unsurlarına yönelik öğrenci görüşlerine örnekler şunlardır:

Öğrenciler önceki sosyal bilgiler derslerine kıyasla deneysel süreçteki sosyal bilgiler derslerini daha eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, İbrahim *“İlk önce kitaptan yaptığımız şeylerde eğlenceli şeyler yoktu. Yani sadece görsel vardı. Komik şeyler yoktu, yani eğlenceli [şeyler yoktu].”*, Cihan *“Eskiden sıkıcı geliyordu. Çok çok sıkıcı geliyordu. Ama şimdi sizinle bir sürü çalışmalar yapıp böyle zor sorular sorduğunuz, böyle grup çalışmaları olduğu için çok eğlendik.”*, Dicle *“Mesela sosyal bilgiler dersi önceden bana sıkıcı geliyordu ama artık çok eğlenceli oldu.”*, Sinem *“Mesela siz gelmeden önce biraz sıkıcıydı kitaplar ama siz geldiniz daha eğlenceli olmaya başladı.”*, Serhat *“Daha önce [bu dersin] eğlencesiz [olduğunu] düşünüyordum. Sonra daha eğlenceli olduğunu fark ettim.”*, Sara *“İlk yaptığımızda ki [uygulama öncesi dersler] böyle neşesiz yani neşeliydi de böyle sizin tam yaptığınız gibi neşeli değildi. Böyle sizin hım dijital formunuz [platformunuz] gibi ders çalışmıyorduk, normal kitaptan çalışıyorduk.”*, Zehra *“Yani normalde derste yani sadece kitaptan böyle etkinlikleri yapıyorduk ama siz gelince böyle grup çalışmaları daha eğlenceli geldi yani bana.”* sözleriyle bu durumu ifade etmektedir. Ayrıca bu görüşlerde öğrencilerin deneysel süreçteki dersleri daha eğlenceli olarak görmelerini animasyon ve tecrübe edelim etkinliklerinin yer aldığı dijital eğitim platformuna ve grup çalışmalarına bağladıkları görülmektedir. Dicle de *“Önceden hiç sevmiyordum kitaptan işlediğimiz için. Ama artık dijital olduğu için çok sevmeye başladım. En sevdiklerim arasında oldu.”* diyerek derse yönelik tutumunun değişimini dijital platforma bağlamıştır.

Deneysel uygulamanın öğrenciler tarafından sevilmesinin onların sosyal bilgiler dersine katılma isteklerine de yansıdığı görülmektedir. Örneğin Zehra *“Daha fazla çalışmak istedim. Bitmesin istiyordum [dersler]. Yani şimdi daha fazla bitmesin istiyorum.”* sözleriyle ifade etmiştir. Öğrencilerin derse katılım isteğinin öğrencilerin sosyal bilgiler ders saatlerinin artması görüşüne de yansımıştır. Örneğin, ders saatleri için Serhat *“Çoğaltılsın”*, derken Tuçe de bu düşünceye paralel olarak *“Artsa daha iyi olur*

bence.” görüşünü sunmuştur. Pınar ise derslere devam etme isteğini “*Bizim işlediğimiz dersler benim için çok keyifliydi. Yani yine diyeyim Efe ve Meryem [animasyonlar] benim çok hoşuma gitmişti, anlattığında. Testler, grup çalışmaları benim çok hoşuma gitmişti. Öyle şeyler istiyorum yani bir daha olmasını yine.*” sözleriyle dile getirmiştir.

Öğrencilerin dersleri eğlenceli olarak görmeleri onların sosyal bilgiler dersine çalışma isteğine de yansımıştır. Serhat “*Evet çok oldu [çalışma isteği]. Çünkü çok eğlenceli olduğu için.*” için sözleriyle ifade etmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesi sosyal bilgiler dersini yeterince sevmemelerinin çalışma isteklerini de etkilediğini Leyla “*Evet, çok yol açtı [çalışma isteği]. Çünkü burada böyle heyecan vardı, böyle hemen yapmak istiyordum ama önceki kitapları hiç yapmak istemiyordum. Yani hiç yapmak gelmiyordu içimden.*” sözleriyle, Sinem ise “*Çok etkiledi [çalışma isteğimi]. Çünkü ben siz gelmeden önce hiç sevmiyordum sosyal. Sonra siz gelince etkilemeye başladı beni.*” ifadeleriyle dile getirmiştir. Beyza’nın “*Evet, sevdiğim dersler arasına girdi. Normalde sosyal bilgiler dersi dikkatimi çekmiyordu. Yani hiç ilginç bir şey olduğunu şey yapmıyordum. Ama şimdi daha çok ilgimi çekiyor ve ilgi duyduğum dersler arasında.*” sözlerinin çalışma isteğine yansımaları da “*Evet. Yani önceden hep derslerimi, ödevlerimi sıkıcı yapıyordum, istemeyerek yapıyordum, biraz. Bunlarla daha hani isteyerek yapıyorum şu an.*” söyleminden anlayabiliyoruz.

Öğrenci görüşleri, genel olarak deneysel uygulama öncesi sosyal bilgiler derslerinin kitaptan tekdüze bir şekilde işlendiği ve bu durumun derse karşı olumsuz bir tutum oluşturduğu yönündendir. Deneysel uygulamanın ise çocuklara daha eğlenceli gelen bağlam temelli dijital platform eşliğinde işlenmesi ve birçok farklı aşamadan oluşması sayesinde dersi tekdüzelikten çıkararak öğrencilerin derse yönelik görüşlerini olumlu etkilediği anlaşılmaktadır. Sara bu durumu “*Sizinkinden hem böyle farklı farklı şeyler var. Mesela bir uygulama çalışması yapıyordunuz, bir grup çalışması yapıyordunuz ama bizim kendi işlediğimiz derste sadece kitaptan soru falan çözüyorduk. Deftere yazı yazıyorduk.*” sözleriyle İbrahim ise “*Önceki derste ilk önce kitaplardan yapıyorduk, kitaplardan yapmak daha eğlenceli değildi. Mesela teknoloji daha eğlenceli, güzel, kolay. Yani eğlenceli şeyler gösteriyorlar, işte öyle daha iyi geldi bana. Yani önceki yaptığımız daha kötüydü yani kitaptan sadece vardı eğlenceli şeyler yoktu.*” ifadeleriyle dile getirmiştir.

Sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma dair “sevgi” teması altında yer verilen eğlenceli, katılım isteği ve çalışma isteği unsurlarına yönelik ders içi durumlar araştırmacı günlüklerine de şu şekilde yansımıştır:

Öğrencilerin oldukça ilgili ve istekli oluşu işimi kolaylaştırıyordu. ...Animasyonların sorular yoluyla etkileşim içermesinin öğrencilerin ders sürecinde sürekli etkin kalmasına yardımcı olduğunu gördüm. Ayrıca animasyon sonrasında yer alan tecrübe edelim aktivitesini yaptıktan sonra birçok öğrenci tekrar bu aktivitelerden yapalım isteğinde bulundular. ...Birçok öğrenci grup çalışmalarını çok sevdiklerini dile getirmekteydi. Öğrencilerin büyük bir istekle bir sonraki dersin ne zaman olacağını soruyor olması benim için de artı bir motivasyon sağladığını söyleyebilirim (Araştırmacı Günlüğü, 12.10.2023).

Animasyonlardaki etkileşim sorularına katılmakta öğrenciler çok istekliler. ...Transfer etme ve iş birliği basamağını her zamanki gibi büyük bir hevesle bekliyorlardı (Araştırmacı Günlüğü, 26.10.2023).

Öğrenciler, deneysel uygulama sürecindeki sosyal bilgiler derslerini önemli ve yararlı gördüklerini dile getirmişlerdir. “Yaşamla Bağlam” teması altında yer verilen derse önem verme ve derse yararlı görme unsurlarına yönelik öğrenci görüşlerine örnekler şunlardır:

Murat derse atfettiği önemin değişim sebebini “*İlk başladığımda [uygulama öncesi derslerde] önemsiz görüyordum ama sonra dijital eğitim platformu, grup çalışmaları geldiğinde önemli olduğunu anladım.*” ifadelerinde görüldüğü üzere bağlam temelli dijital platform ve grup çalışmalarına bağlamıştır.

Fidan “*Daha önceki [dersler] ile ilgili şeyler düşünüyorum. Acaba bunlar benim hayatımda nasıl önem kazanacak diyordum ama dijital olunca direk ne önem kazandığını anladım.*” ifadelerini kullanmıştır. Bu durum çalışmada uygulanan bağlam temelli yaklaşımın içeriği gerçek hayatla ilişkili olarak sunma ve öğrenciye öğrendiklerinin yaşam için değerini gösterme anlayışla uyumludur. Yani bu yaklaşımda öğrencinin derse yararlı görmesi ve derse önem atfetmesi hedeflenen bir durumdur. Sinem de derse verdiği önemi “*O izlediğimiz BATEM [dijital platform] şeyi. Sonra, Efe ile İrem [Animasyonlar]. Onlar beni etkiledi.*” sözleriyle bağlam temelli dijital etkinliklere bağlamıştır. Dicle uygulama sonrası derse verdiği önemdeki değişimi “*Önceden değildi ama artık çok önemli bir şey [ders].*” sözleriyle ifade etmiştir.

Dijital platformda yer alan animasyonların içeriği yaşamdan durumlarla sunarak öğrencilere bilgiyi nerede ve nasıl kullanabileceklerini göstermesi açısından işlevsel bir araç olduğunu söyleyebiliriz. Beyza bu görüşe paralel olarak *“Daha önceleri bir işime yaramıyor gibi gözüküyordu. Hani normal ders gibi gözüküyordu ama bu dijital platformda, bu animasyonlarla günlük hayatta nerede kullanacağımı gösterdi, nasıl kullanacağımı gösterdi. Yani daha iyi oldu.”* ifadelerini kullanmıştır. Bu duruma dair Büşra *“Evet [faydalı], günlük hayatta kullanılabilir.”*, Sara ise *“Mesela her şey gerçek hayatta kullanabileceğimi de öğretti. Mesela deprem olduğunda hayat üçgeni yapacağım.”* ifadelerini kullanmıştır.

Deneysel öğretimin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde başarılı olacaklarına dair inançlarına olumlu olarak yansıdığı görülmektedir. Uygulama öncesi derste başarısızlık korkusu yaşayan öğrencilerin bu tutumlarının deneysel öğretim sonrası değiştiği görülmüştür. Başarıya inanç ve başarısızlık korkusu unsurlarına *“Güven”* teması altında yer verilmiştir. Bu unsurlara yönelik öğrenci görüşlerine örnekler şunlardır:

Zehra *“Yani ben eskiden yani korkuyordum sosyal bilgiler dersinde nasıl yapabilirim diye. Ama şimdi korkmuyorum yani. Ben ilk başta korkuyordum ama ondan sonra yani kendime güvendim ve korkmamaya başladım.”*, Cihan *“Çok güvenmiyordum eskiden [başaracağımı]. Korkuyordum yani soruları yapamam diye düşünüyordum ama çok kolay geldi ve sorulara alışmaya başladım ve çok kolay geldi”*, Filiz *“İlk başta yapamam, yapamam diyordum. Gittikçe biraz daha iyi olduğumu hissediyordum.”* ifadelerini kullanmıştır. Bu görüşler, uygulanan öğretim sonrasında öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarısızlık algılarının değiştiğini işaret etmektedir. Bu durumda, uygulanan öğretimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik başarı inancında olumlu katkı yaptığı söylenebilir.

Ceren uygulanan sosyal bilgiler derslerine yönelik başarı inancını *“Ben bu derste kendime çok güveniyorum. Mesela, bilemediğim soruya da el kaldırıp öğrenmek istiyorum.”* sözleriyle ifade etmektedir. Bu durum öğrencinin uygulanan öğretim ile dersi öğrenebileceğine inancını göstermektedir. Benzer şekilde Fidan da *“Mesela düşünüyorum ki ben bu derste çok iyi bir şey olacağım. Mesela hocanın beğendiği kişilerden olacağım diye düşünüyordum.”* bu dersi başarabileceğine dair oldukça inançlı bir söylemde bulunmuştur. Uygulanan öğretim başarıya olan yansımaları Beyza

“Başarılı olacağıma inanıyorum.”, Seda “Ben bu dersi yapabilirim diyordum.” Sinem ise “Bu çalışmalar sayesinde kendimi daha başarılı hissediyorum.” sözleriyle dile getirmiştir.

Öğrencilerin derse yönelik başarı ve özgüven tutumlarına dair izlenimler araştırmacı günlüklerine şu şekilde yansımıştır:

Öğrencilerin çalışma kağıtlarında konuyu ezberlemek yerine kavradıkları anlaşıyor. Uygulama çalışmalarının öğrencilerin öğrendiklerini uygulama fırsatı bulmalarını sağlaması ve öğrendiklerini berraklaştırmaları açısından yararlı olduğunu görüyorum. Transfer etme aşamasında öğrencilerin problemleri çözmek için sarf ettikleri yoğun çaba konunun kitabı bilgi olmaktan çıkıp karşılıklarına aldıkları somut bir olguya dönüşmesine olanak sağlarken bilginin uzun süreli hafızaya geçmesi açısından da yarar sağlayacağını düşünüyorum. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin etkin bir öğrenim süreci geçirdiğini görmek güzel (Araştırmacı Günlüğü, 02.11.2023).

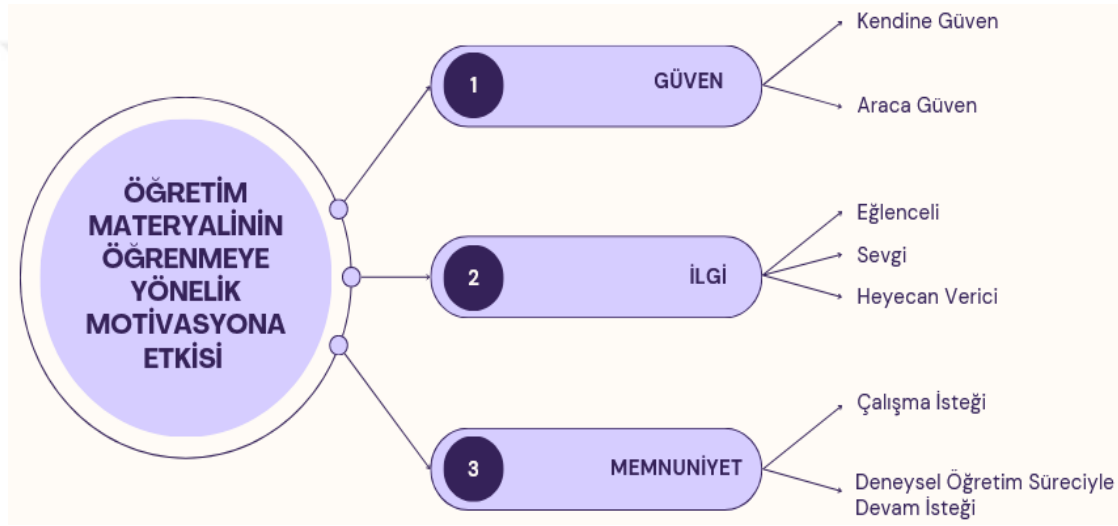
...Ancak ders işleme sürecinde ilişkilendirme aşamasında yer alan animasyonun işimi oldukça kolaylaştırdığını gördüm. Hem bilgileri hayattan örneklerle sunarak öğrenciler için daha basit hale getirdi, hem de konuları atlamadan doğru bir sıralamayla ilerlememi sağladı (Araştırmacı Günlüğü, 09.11.2023).

...akademik açıdan en başarısız öğrencimin bile ben sınıfa yaklaşırken sevinmesi ve ders işlenirken büyük bir sevinçle tahtaya kalkması hazırlanan materyalin bu yaş grubu öğrencilerinin ilgi ve isteklerine hitap etmesiyle ilgili olduğunu düşünüyorum (Araştırmacı Günlüğü, 09.11.2023).

4.2.3. Sosyal bilgiler dersinde uygulanan öğretim materyalinin öğrenme motivasyonu üzerindeki yansımalarına dair nitel bulgular

Bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içeriklerle gerçekleştirilen öğretim sürecinin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde öğrenme motivasyonu üzerindeki yansımaları belirleyebilmek amacıyla nitel veriler toplanmıştır. Bu başlık altında ele alınan nitel verilerin analizinde amaç öğrencilerin öğrenmeye yönelik genel motivasyon durumlarını incelemek değil, uygulanan öğretim ile öğrencilerin ne kadar motive olduğunu belirlemektir. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilere “Sosyal bilgiler derslerinin, dijital eğitim platformu eşliğinde işlenmesi hakkında duygu ve düşüncelerin nelerdir? Önceki ders işleme süreçleriyle kıyaslar mısınız?” temel sorusu ve devamında sonda sorular yöneltilerek uygulanan öğretim materyalinin öğrencilerin öğrenme motivasyonları üzerindeki yansımaları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Görüşmelerden ve diğer nitel veri toplama araçlarının

tamamından elde edilen veriler, geliştirilen öğretim materyali ile gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki öğrenme motivasyonları üzerinde olumlu yansımalarının olduğu yönünde bulgular sunmaktadır. Motivasyonu, bir organizmayı çeşitli şekillerde harekete geçiren enerji birikimi (Woodworth, 1918) ya da amaç yönelimli davranışın başlama yönünü, kararlılığını açıklamada kullanılan kavram (Brophy, 1998) olarak ifade edebiliriz. Bu açıdan uygulanan öğretim sürecinde, öğrencileri öğrenme için harekete geçiren ve bu eylemini sürdürmesini sağlayan itici unsurların neler olduğunu görebilmek için veriler analiz edilerek tematik harita oluşturulmuştur. Oluşturulan tematik haritaya Şekil 4.4'te yer verilmiştir.



Şekil 4. 4. Öğrenci görüşleri doğrultusunda öğrenme motivasyonuna yansıyan unsurlar

Bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içerikler kullanılarak gerçekleştirilen öğretim sürecinin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki öğrenme motivasyonuna yansımalarına yönelik nitel verilere göre güven, ilgi ve memnuniyet olmak üzere üç ana kategoriye ulaşılmıştır. Her kategoriye ait bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

Öğrenciler, uygulanan öğretim materyalinin öğrenme motivasyonları üzerindeki olumlu yansımalarını “kendilerine güven ve öğretim materyaline güven” ile ilişkili ifadelerle açıklamışlardır. Öğrenci görüşleri, deneysel öğretim sürecinin oluşturduğu güven faktörünün öğrenme motivasyonu üzerindeki olumlu katkısına işaret etmektedir. “Güven” teması altında yer verilen kendine güven ve araca güven unsurlarına yönelik öğrenci görüşlerine örnekler şunlardır:

Öğrencilerin neredeyse tamamı derslerin kendilerine kolay geldiğini belirtmişlerdir. Örneğin, Miran *“Daha kolaydı benim için bu işlediğimiz sosyal bilgiler dersi.”*, Sara *“Kolay geliyordu [etkinlikler].”*, Seda *“Çok kolaydı ve bana uygun gelmişti.”*, Cihan *“Evet kolay geldi çok kolaydı hepsi.”* ifadelerini kullanmıştır. Öğrencilerin bu görüşlerinde, dersi öğrenebileceklerine dair oluşan kendine güvenin yansımalarının olduğu söylenebilir. Filiz *“Ben şey düşünüyorum. Mesela o hani çözemiyordum ya şimdi biraz çözmeye başladım ve biraz daha iyi anlamaya başladım.”*, Dicle *“Mesela, bu çalışmalar sayesinde dersler bana daha kolay gelmeye başladı.”* ifadelerini kullanmışlardır. Bu görüşler doğrultusunda, öğrencilerin deneysel öğretim sırasında öğrenebileceklerine olan inançlarının arttığı söylenebilir. Bu görüşe paralel olarak Sara *“Daha önceden sosyal bilgisinde böyle biraz sıkılıyordum. Bir de biraz zorlanıyordum ama siz geldiğinizde daha iyi oldu.”*, Sinem *“Ben siz gelmeden önce ben biraz kötüydüm sosyalde sonra iyi oldum. Teknoloji bana daha iyi geldi.”* ifadeleriyle uygulama sonrası kendilerine olan güvenlerindeki olumlu değişimi ifade etmişlerdir.

Öğrenciler, öğretim materyaline olan güvenlerini anlatan ifadeler de kullanmışlardır. Örneğin Seda’nın, *“Önceden kitaptan yani çok konunun dibine girerek anlamıyorduk dersi ama şimdi de daha iyi anlıyoruz. Çünkü dijital eğitim platformu olduğu için bize daha iyi anlatıyor.”* ifadelerinden materyale olan güveninin yansımalarını görebiliyoruz. Pınar ise *“Başarı olmama yani testler benim başarılı olmamı etkiledi. Grup çalışmaları, sonra Efe ile Meryem şeylere konuşmaları [animasyonlar] beni etkiledi.”* ifadeleriyle başarılı olmasında öğretim aracının katkısına vurgu yapmaktadır. Araştırmacının derslerin yeterli düzeyde açıklayıcı olup olmadığı yönündeki sorusuna Sinem’in *“Mesela, hepsi açıktı. Ben açık olduğu için öğrenmeye başladım.”* ifadesi öğretim materyalinin öğrenmeleri için yeterli içeriğe sahip olduğuna dair güvenini yansıtmaktadır.

Öğrenciler, uygulanan öğretim materyalinin öğrenme motivasyonlarına katkısını dersleri eğlenceli, heyecan verici bulmaları ve etkinlikleri sevmeleri ile ilişkili olarak anlatmışlardır. “İlgi” teması altında yer verilen eğlenceli, sevgi ve heyecan verici unsurlarına yönelik öğrenci görüşlerine örnekler şunlardır:

Öğrencilerin öğretimi eğlenceli olarak nitelendirmelerinin öğrenme motivasyonları için itici bir güç olacağı söylenebilir. Öğrenciler deneysel uygulamayı önceki öğretim

sürecine kıyasla daha eğlenceli olarak nitelendirmişlerdir. Bu görüşe paralel olarak Kübra “Önceden kitaptan işledik, biraz sıkıcı geliyordu. Şimdi tahtada böyle dijital işliyoruz, daha eğlenceli geliyordu.”, Cihan “Eskiden bana kitaptan çok sıkıcı. Kitapta böyle her şeyi okuyorduk. Ama şimdi siz gelince böyle etkinlikler bulduk. Grup çalışmaları yaptığımız için daha eğlenceli geldi.” Murat “Yani ilk önce kitaptan işlediğimizde biraz sıkıcı geliyordu. Böyle tahtadan yapıyorduk, sorular çözüyorduk. Ama dijital eğitim platformu geldiğinde yani böyle tecrübe edelim etkinlikleri, grup çalışmaları gelince beni daha çok etkiledi. Yani daha eğlenceliydi, daha keyifliydi.”, Sara “Çünkü şey sizinle birlikte yaptığımız [daha eğlenceli]. Bir de hem size hem eğlenmeye yönelik verdiniz hem de öğretmeye. Mesela Meryem ve Efe'nin şeyleri mesela. Çok iyiydi.” ifadelerini kullanmışlardır. Öğrenciler bu görüşlerinde ders kitaplarıyla öğretime kıyasla bağlam temelli dijital platformla öğretim sürecini daha eğlenceli olarak tanımlamışlardır. Bu durumda deneysel öğretim sürecinin eğlenceli olarak görülmesinin öğrencilerin öğrenme için daha motive olmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğrencilerin öğretim sürecinde uygulanan etkinlikleri sevmelerinin öğrenme isteklerine olumlu katkı yapacağı söylenebilir. Fidan bu görüşe paralel olarak “Şimdi eski kitaplarda ne zaman bitecek bu ders diyordum. Sıkılıyorum ama yine de yine eskisi gibi seviyordum. Ama işte pek hoşuma gitmiyordu. Yani sevmediğim derslerde yakın şeylerdi ama sonra böyle dijital olunca şey oluyordu. Daha ilgimi çekiyordu. Ne zaman inşallah bitmez diyordum bu ders. Şey en sevdiğim dersler arasına girdi bu sefer de.” ifadelerini kullanmıştır. Öğrencinin uygulama öncesi öğretim sürecini yeterince benimsememiş olmasının öğrenmeye yönelik motivasyonuna da olumsuz olarak yansıdığı söylenebilir. Diğer taraftan deneysel öğretim sürecine yönelik sevgisinin ise motivasyonuna olumlu katkı yaptığı görülmektedir. Öğrenci görüşlerinin tamamı öğrencilerin öğretim sürecini sevdiklerini göstermektedir. Pınar bu konudaki görüşlerini “Tecrübelerim etkinliğinden [Tecrübe edelim etkinliğini] çok sevmiştim. Hani siz bizi tahtaya kaldırıyordunuz, eşleştirme falandı. Onun için çok sevmiştim.”, “Grup çalışmaları için arkadaşlarıma da teşekkürler ediyorum. O da çok eğlenceliydi benim için. Yani çok sevmiştim grup çalışmalarını. Bir daha olmasını istiyorum yani.”, “Başarı olmama yani testler benim başarılı olmamı etkiledi. Grup çalışmaları sonra Efe ile Meryem şeylere konuşmaları beni etkiledi.” sözleriyle ifade etmiştir. Miran ise dijital platform ile öğretimi daha çok sevdiğini “Dijital daha renkli, daha güzel ve daha (iyi) anlatımlıydı ve o bizim daha iyi

anlamamızı sağladı. Ama öncekinde fazla renk yoktu. O daha az anlattı bize. Bu daha iyi oldu bizim için.” sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde Filiz de öğretim sürecine yönelik sevgisini *“Tahtada sadece kitabı açıp yapıyorduk. Ama şimdi ve oyun var şey var. Hımm BATEM var, Meryem ve Efe var. Onlardan çok mutluyum.”* ifadeleriyle açıklamıştır.

Öğrencilerin öğretim sürecini heyecan verici olarak görmelerinin öğrenmeye yönelik motivasyonlarına olumlu şekilde yansıtacağı söylenebilir. Öğrenciler önceki öğretim sürecini sıkıcı olarak nitelendirirken deneysel öğretim sürecini heyecan verici olarak tanımlamışlardır. Örneğin bu duruma dair Ceren *“Mesela önceki kitaptan işlediğimizde biraz sıkıcı oluyordu. Şimdi böyle heyecanlı oluyor. Grup çalışması gibi şeyler, video [animasyon] izlediğimiz için çok güzel oldu. Bir de öğrenmeme daha çok neden oldu.”* ifadelerini kullanmıştır. Bu görüşe benzer şekilde Ecem *“Önceden kitap sıkıcı geliyordu, uykumu getiriyordu ama şimdi siz gelince daha iyi dinledim uykum gitti.”*, Leyla ise *“İlk önceki ders işlememiz sıkıcıydı böyle. Ama şimdi ders işlememiz böyle heyecanlı, böyle daha güzel. Bir kitaptan bir dijital olsa daha güzel olur.”* söyleminde bulunmuşlardır.

Öğrencilerin öğretim sürecinde derse olan ilgi ve istekliliğine dair izlenimler araştırmacı günlüklerine şu şekilde yansımıştır:

Animasyonlardaki etkileşim sorularına katılmakta öğrenciler çok istekliler. ...Transfer etme ve iş birliği basamağını her zamanki gibi büyük bir hevesle bekliyorlardı (Araştırmacı Günlüğü, 26.10.2023).

Derse hazırlık için henüz teneffüstayken sınıfa geliyorum ve öğrencilerde hemen koşuşturmaca başlıyor: masayı düzenleyenler, akıllı tahtada BATEM’i açanlar... Ardından talepler ve sorular başlıyor: “Öğretmenim tecrübe edelim etkinliklerinde beni kaldırın!” ve “Bu hafta da Efe ve Meryem’i izleyeceğiz değil mi? gibi. Ders başlayınca öğrencilerin hepsi sinema izleyecekmişiz gibi yerini alıp dikkatle tahtayı takip ediyor. Dört hafta boyunca hiçbir öğrenciden “Öğretmenim bugün ders işlemeyelim.” ya da “Sıkıldık, biraz ara verelim.” sözlerini duymadım. Bu durumda, öğrencilerin dersi eğlenceli bir faaliyet olarak görmesi, öğretimin öğrencileri kavramlara boğmadan yapılıyor olmasının etkisinin olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin animasyonlarda yer alan Efe ve Meryem’i çok sevdiği göze çarpıyor. Bu öğrencilerle yaptığımız ders dışı sohbetlerimize yansıdığı gibi derste animasyonları izlerken ki dikkatlerine de açık bir şekilde yansıyor (Araştırmacı Günlüğü, 02.11.2023).

Öğrencilerin dersi sevmeleri, eğlenceli bulmaları ve katılma isteği göstermelerinin öğrenmelerine olumlu etkisi de öğrencilerden aldığım dönütlerden bariz bir şekilde anlaşılıyor. Ayrıca çalışmalarda her ders yeni bir senaryo, farklı etkinlikler ve problemler üzerinde grup çalışmaları yapılmasının çocukların ilgi ve motivasyonunda süreklilik sağlanmasına olanak sağladığını gözlemledim (Araştırmacı Günlüğü, 09.11.2023).

Nihayetinde öğrencilerin sürece yönelik motivasyonlarının devamlı yükselmesi olumlu bir durum. Aksi takdirde ilk uygulamalarda yüksek ilgi ve motivasyon sonrasında ise ilgi ve motivasyon düşüşü olsaydı bu ilgi ve motivasyon yeni bir öğretmenle ders işleme heyecanı ve merakına bağlanabilirdi. Derslerin bitimi sonrası karşılaştığım velilerin çocuklarının bu derslerden çok keyif aldığını ve çocuklarının derslerin bitimine çok üzüldüklerini söylemeleri de araştırma adına olumlu işaretler. ...Öğrencilerin ise uygulama süresince derslere yönelik ilgi ve motivasyonlarının yüksek olduğu, istekli ve derse katılma arzusu içinde oldukları gözlemlendi (Araştırmacı Günlüğü, 23.11.2023).

Öğrencilerin, derse yönelik çalışma istekleri ve dersin devamlı olarak deneysel öğretim süreciyle devam etmesi yönündeki görüşleri uygulanan öğretim materyalinin öğrencilerin öğrenme motivasyonlarına olumlu yansımaları göstermektedir. “Memnuniyet” teması altında yer verilen çalışma isteği ve deneysel öğretim süreciyle devam isteği unsurlarına yönelik öğrenci görüşlerine örnekler şunlardır:

Öğrencilerin neredeyse tamamı bundan sonra da sosyal bilgiler dersinin deneysel öğretim süreciyle işlenmesi yönünde görüş belirtirken öğrencilerin bir kısmı ise hem bağlam temelli dijital platform hem de ders kitaplarının beraber kullanılmasının daha iyi olacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Örneğin bu konuda, Zehra “*Bu süreçle yani animasyonlar, grup çalışmaları tecrübe edelim. Yani çok iyiydi.*”, Seda “*Yeni şekilde devam etmesini isterim.*” Emin “*Bu şekilde, dijital programda.*”, Pınar “*Bu yöntemle işlenmesini isterim.*” Serhat “*Böyle devam etsin.*” ifadelerini kullanmışlardır. Beyza ise “*Evet ama birazcık kitap da olsun, biraz kitap da olsun, çoğu da dijital olsun.*” görüşünü dile getirmiştir. Kübra da benzer şekilde “*Bence hem kitaptan hem de dijitalden işleyelim.*” görüşünü belirtmiştir. Öğrencilerin, sosyal bilgiler derslerinin devamlı olarak deneysel öğretim süreciyle işlenmesini istemeleri öğrencilerin uygulanan öğretim sürecine yönelik tutumlarını ve bu süreçle öğrenmeye daha istekli olduklarını göstermesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca deneysel öğretim sürecinin öğrencilerin çalışma isteklerine de olumlu bir şekilde yansıdığı görülmüştür. Örneğin bu konuda Fidan, beraber işlediğimiz dersler sonrasında çalışma isteğinin arttığını, çok keyif alarak öğrendiği için daha fazla çalıştığını ve ödevlerini yaptığını dile getirmiştir. Ecem ise

Çalışma isteğindeki değişimi “*Eskiden çok kötüydü, şimdi daha iyi hissettim kendimi.*” sözleriyle ifade etmiştir.



5- SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma soruları kapsamında nicel ve nitel verilerin analizinden elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara; sonuçlar çerçevesinde alanyazınla ilişkili olarak yapılan tartışmaya ve bu sonuçlara dayalı olarak getirilen önerilere yer verilmiştir. Araştırmada tercih edilen karma yöntemin birleştirme (çesitleme) desenine uygun olarak, sonuçlar nicel ve nitel olarak ayrı ayrı sunulmuş ve her iki veri türüne dair sonuçlar tartışma kısmında birleştirilerek ele alınmıştır.

5.1. Sonuç

Bu çalışmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlar, araştırmada tercih edilen karma yöntemin birleştirme (çesitleme) desenine uygun olarak nicel ve nitel olarak ayrı ayrı sunulmuştur.

5.1.1. Nicel bulgulara dayalı sonuçlar

Bu bölümde nicel bulgulara dayalı sonuçlara araştırma soruları bağlamında üç ana başlık altında yer verilmiştir.

5.1.1.1. *Denel işlemin, sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarı üzerindeki katkısına ilişkin sonuçlar*

Bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içeriklerin kullanıldığı deney grubu ile mevcut yaklaşımla öğretim gören kontrol grubu öğrencilerinin derse yönelik akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ölçme ve analiz işlemleri sonunda ulaşılan sonuçlar şöyledir:

- Deney grubunda uygulanan öğretim yönteminin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarılarına anlamlı ve olumlu yönde katkı yaptığı ve bu katkının büyük bir etki düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir.
- Kontrol grubunda uygulanan öğretim yönteminin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarılarına anlamlı ve olumlu yönde katkı yaptığı ve bu katkının orta etki düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir.
- Deney grubunda uygulanan öğretim yönteminin, kontrol grubunda uygulanan öğretime kıyasla öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik akademik

başarılarına anlamlı ve olumlu yönde katkı yaptığı ve deneysel öğretimle oluşan bu farkın orta düzeyde bir etki büyüklüğünü ifade ettiği görülmüştür.

5.1.1.2. Denel işlemin, sosyal bilgiler dersine yönelik tutum üzerindeki katkısına ilişkin sonuçlar

Bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içeriklerin kullanıldığı deney grubu ile mevcut yaklaşımla öğretim gören kontrol grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ölçme ve analiz işlemleri sonunda ulaşılan sonuçlar şöyledir:

- Deney grubunda uygulanan öğretim yönteminin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına anlamlı ve olumlu yönde katkı yaptığı ve bu katkının büyük bir etki düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir.
- Kontrol grubunda uygulanan öğretim yönteminin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir katkısının olmadığı tespit edilmiştir.
- Deney grubunda uygulanan öğretim yönteminin, kontrol grubunda uygulanan öğretime kıyasla öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına anlamlı ve olumlu yönde katkı yaptığı ve deneysel öğretimle oluşan bu farkın büyük düzeyde bir etki büyüklüğünü ifade ettiği görülmüştür.

5.1.1.3. Denel işlemin, öğretim materyaline bağlı öğrenme motivasyonu üzerindeki katkısına ilişkin sonuçlar

Bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içeriklerin kullanıldığı deney grubu ile mevcut yaklaşımla öğretim gören kontrol grubu öğrencilerinin öğretim materyaline bağlı öğrenme motivasyonu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ölçme ve analiz işlemleri sonunda ulaşılan sonuçlar şöyledir:

- Deney grubunda uygulanan öğretim materyalinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki öğrenmeye yönelik motivasyonlarına anlamlı ve olumlu yönde katkı yaptığı ve bu katkının büyük bir etki düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir.

- Kontrol grubunda uygulanan öğretim materyalinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerinde anlamlı bir katkısının olmadığı tespit edilmiştir.
- Deney grubunda uygulanan öğretim materyalinin, kontrol grubunda uygulanan öğretim materyaline kıyasla öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki öğrenmeye yönelik motivasyonlarına anlamlı ve olumlu yönde katkı yaptığı ve deneysel öğretimle oluşan bu farkın büyük düzeyde bir etki büyüklüğünü ifade ettiği görülmüştür.

5.1.2. Nitel bulgulara dayalı sonuçlar

Bu bölümde, nitel bulgulara dayalı sonuçlar araştırma soruları bağlamında sırasıyla ele alınmış ve sunulmuştur.

5.1.2.1. Sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarıya ilişkin nitel sonuçlar

Bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içeriklerle yapılan öğretimin öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları üzerindeki yansımalarına dair ulaşılan nitel bulgulara dayalı sonuçlar şöyledir:

- Nitel veri toplama araçlarının tamamından elde edilen veriler uygulanan yöntemin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarısını destekleyici rol oynadığını göstermektedir.
- Uygulanan yöntemin akademik başarı üzerindeki olumlu yansımalarında nelerin katkısının olduğunu daha derinlemesine görebilmek için yapılan analizler sonucunda memnuniyet, uygunluk, yaşamla bağlam ve etkinlikler olmak üzere dört ana kategoriye ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin büyük çoğunluğu deneysel uygulamanın sosyal bilgiler dersinde öğrenmeleri üzerindeki olumlu yansımalarına etmen olarak “memnuniyet” teması altında yer verilen derslerin eğlenceli, ilgi çekici, merak uyandırıcı olması ile derse katılım ve çalışma isteği unsurlarını vurgulamışlardır. Bağlam temelli dijital eğitim platformu eşliğinde işlenen sosyal bilgiler derslerinin öğrenciler tarafından eğlenceli, ilgi çekici ve merak uyandırıcı olarak görülmesinin

öğrencilerin derse katılma ve öğrenme isteklerini arttırdığı, dolayısıyla başarılarına da olumlu yönde yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrenciler, bağlam temelli dijital eğitim platformu eşliğinde işlenen sosyal bilgiler derslerinin öğrenmeleri üzerindeki olumlu yansımalarını, deneysel öğretimin açık ve anlaşılır olması, kolay olarak değerlendirilmesi, başarıma hissi ve kendine güven duygusu oluşturmaları unsurlarıyla ilişkili olarak ifade etmişlerdir. Ele alınan açıklayıcı, kolay ve güven unsurlarına “uygunluk” teması altında yer verilmiştir.
- Öğrenciler, bağlam temelli dijital eğitim platformu eşliğinde işlenen sosyal bilgiler derslerinin öğrenmeleri üzerindeki olumlu yansımalarını, deneysel uygulamanın içeriğin yaşamdaki yararını ve önemini göstermesi ile ilişkili olarak ifade etmişlerdir. İçeriklerin hayatla ilişkisine dair yorum yapan öğrencilerin tamamı işlenen derslerin gerçek yaşamla ilişkili olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler bu durumun dersi yararlı ve önemli görmelerine katkı yaptığını ve dersi daha iyi anlamalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Ele alınan fayda ve önem unsurlarına “yaşamla bağlam” teması altında yer verilmiştir.
- Öğrenciler akademik başarıyla ilişkili söylemlerinde sıklıkla animasyonlar, tecrübe edelim etkinlikleri ve grup çalışmalarına (Transfer etme ve iş birliği aşaması) vurgu yapmışlardır. Öğrenciler animasyonları çok eğlenceli, bilgilendirici, gerçekçi, hayatla bağlantılı olarak nitelendirmiş, çok sevdiklerini ve öğrenmelerine olumlu katkı yaptığını dile getirmişlerdir. Öğrenciler, tecrübe edelim (bağlam temelli etkileşimli dijital etkinlikler) etkinliklerini çok sevdiklerini ve öğrenmelerini pekiştirdiğini belirtmişler ayrıca daha fazla etkinliğe yer verilmesini istemişlerdir. Öğrenciler grup çalışmalarını (transfer etme ve iş birliği aşaması) REACT modelin en sevdikleri etkinlikleri arasında saymışlardır. Bu çalışmalarda bilgiyi nasıl kullanacaklarını ve iş birliği içinde çalışabilmeyi öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca bu çalışmaları çok eğlenceli olarak nitelendirmiş, öğrenmelerine olumlu katkı yaptığını dile getirmiş ve daha fazla yer verilmesini istemişlerdir. Bunun yanı sıra grup çalışmalarında iş birliği içinde çalışmakta zorlandığını dile getiren öğrenciler de olmuştur.

5.1.2.2. Sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma ilişkin nitel sonuçlar

Bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içeriklerle yapılan öğretimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerindeki yansımalarına dair ulaşılan nitel bulgulara dayalı sonuçlar şöyledir:

- Elde edilen veriler uygulanan yöntemin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu rol oynadığını göstermektedir.
- Deneysel işlem sonrası, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik görüşlerinde nasıl bir değişim meydana geldiği ve bu değişimin hangi unsurlarla ifade edildiğini derinlemesine görebilmek için yapılan analizler sonucunda sevgi, yaşamla bağlam ve güven olmak üzere üç ana kategoriye ulaşılmıştır.
- Öğrenciler deneysel uygulama sürecindeki sosyal bilgiler dersine dair görüşlerini sevgi temelli unsurlarla dile getirmişlerdir. Öğrencilerin deneysel süreçteki sosyal bilgiler derslerini uygulama öncesi derslere kıyasla daha eğlenceli olarak tanımladıkları ve deneysel öğretim sürecinin derse katılım ve çalışma isteklerine olumlu yansıdığı görülmüştür. Öğrenciler, deneysel uygulama öncesi sosyal bilgiler derslerini kitaptan tekdüze bir şekilde işlenen, sıkıcı bir ders olarak nitelemiş ve dolayısıyla bu durumun derse katılma ve çalışma isteklerine de olumsuz bir şekilde yansıdığı görülmüştür. Uygulanan yöntemde dersin animasyon ve tecrübe edelim etkinliklerinin yer aldığı dijital eğitim platformu ve grup çalışmaları ile işlenmesinin derse daha eğlenceli hale getirmesi ve sürecin birçok farklı aşamadan oluşmasının derse tekdüzelikten çıkarması öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Deneysel öğretimin, öğrencilerin sosyal bilgiler derslerini önemli ve yararlı bir ders olarak görmeleri noktasında olumlu katkı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama öncesi sosyal bilgiler dersinde öğrenilen bilgilerin gerçek yaşamdaki faydasını ve önemini anlamadıklarını ifade eden öğrenciler dijital platformda yer alan etkinlikler ve grup çalışmaları sayesinde bilginin yaşam içinde nerede ve nasıl kullanılabileceğini fark edebildiklerini dile getirmişlerdir. Ele alınan derse önem verme ve derse yararlı görme unsurlarına “yaşamla bağlam” teması altında yer verilmiştir.

- Deneyisel öğretimin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde başarılı olacaklarına dair inançlarına olumlu olarak yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama öncesi sosyal bilgiler derslerinde başarısızlık korkusu yaşayan öğrencilerin bu tutumlarının deneyisel öğretim sonrası değiştiği görülmüştür. Öğrencilerin tamamı deneyisel uygulamadaki sosyal bilgiler derslerinde başarılı olacaklarına olan inançlarının arttığını ifade etmişlerdir. Başarıya inanç ve başarısızlık korkusu unsurlarına “güven” teması altında yer verilmiştir.

5.1.2.3. Sosyal bilgiler dersinde uygulanan öğretim materyalinin öğrenme motivasyonu üzerindeki yansımalarına dair nitel sonuçlar

Bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içeriklerle gerçekleştirilen öğretim sürecinin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki öğrenme motivasyonlarına yansımalarına dair ulaşılan nitel bulgulara dayalı sonuçlar şöyledir:

- Nitel veri toplama araçlarının tamamından elde edilen veriler, uygulanan öğretim materyalinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki öğrenme motivasyonları üzerinde olumlu rol oynadığını göstermektedir.
- Uygulanan öğretim materyalinde, öğrencileri öğrenme için harekete geçiren ve bu eylemini sürdürmesini sağlayan itici unsurların neler olduğunu görebilmek için yapılan analizler sonucunda güven, ilgi ve memnuniyet olmak üzere üç ana kategoriye ulaşılmıştır.
- Öğrenciler, uygulanan öğretim materyalinin öğrenme motivasyonlarına olumlu yansımalarını “kendilerine güven ve öğretim materyaline güven” unsurlarıyla ilişkilili olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin neredeyse tamamı derslerin kendilerine kolay geldiğini belirtmiştir. Veriler, öğrencilerin önceki sosyal bilgiler ders işleme süreçlerine kıyasla deneyisel öğretim süreciyle dersi daha kolay bir şekilde anladıklarını ve başarılı olacaklarına inançlarının arttığını göstermektedir. Bu durum öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin arttığına işaret etmektedir. Ayrıca veriler, bağlam temelli dijital eğitim platformunun öğrenciler tarafından açık, anlaşılır ve iyi bir öğretim aracı olarak nitelendirildiğini göstermektedir. Bu durum öğrencilerin öğretim materyaline olan güvenini göstermektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin öğretim sürecinin

öğrenme motivasyonlarına etkisini “kendilerine güven ve öğretim materyaline güven” ile ilişkili ifadelerle açıklamaları uygulanan öğretim sürecine ilişkin güven faktörünün motivasyon üzerindeki olumlu yansımalarına işaret etmektedir. Ele alınan kendine güven ve öğretim materyaline güven unsurlarına “güven” teması altında yer verilmiştir.

- Öğrenciler, öğretim materyalinin öğrenme motivasyonlarına olumlu yansımalarını dersleri eğlenceli, heyecan verici bulmaları ve etkinlikleri sevmeleri ile ilişkili olarak ifade etmişlerdir. Öğrenciler, ders kitaplarıyla öğretime kıyasla bağlam temelli dijital platformla öğretim sürecini daha eğlenceli, heyecan verici olarak tanımlamış ve daha çok sevdiklerini dile getirmişlerdir. Veriler bu unsurların öğrencilerin öğrenme motivasyonuna olumlu olarak yansıdığını göstermektedir. Eğlenceli, sevgi ve heyecan verici unsurlarına “ilgi” teması altında yer verilmiştir.
- Öğrencilerin, derse yönelik çalışma istekleri ve dersin devamlı olarak deneysel öğretim süreciyle devam etmesi yönündeki görüşleri uygulanan öğretim materyalinin öğrencilerin motivasyonlarına olumlu yansımaları göstermektedir. Uygulanan öğretim süreciyle öğrencilerin çalışma isteklerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğu bundan sonra da sosyal bilgiler dersinin deneysel öğretim süreciyle işlenmesi yönünde görüş belirtmiştir. Öğrencilerin bir kısmı ise hem bağlam temelli dijital platformu hem de ders kitaplarının beraber kullanılmasının daha iyi olacağı yönünde görüş belirtmişlerdir.

5.2. Tartışma

Bu bölümde, sosyal bilgiler dersine yönelik bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamındaki dijital içerikler ile yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öğretim materyaline bağlı öğrenme motivasyonları üzerindeki yansımalarına ilişkin elde edilen sonuçlar, alan yazınla ilişkili olarak ele alınarak yorumlanmaktadır.

Araştırmanın nicel verilerine göre, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin **akademik başarısını** deney grubunda uygulanan öğretim yönteminin kontrol grubundaki mevcut öğretim yaklaşımına kıyasla anlamlı bir şekilde arttırdığı ve deney grubu lehine gelişen bu farkın orta etki düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel verilerde de nicel

verilerle aynı doğrultuda sonuçlara ulaşılmış ve uygulanan yöntemin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarısına olumlu yansımalarının olduğu görülmüştür. Ülkemizde bağlam temelli yaklaşıma dair çalışmalar daha çok fen alanında yer alırken, sosyal bilgiler dersinde bağlam temelli yaklaşımı konu edinen çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Sosyal bilgiler alanında yapılan bu çalışmalarda da araştırmaya paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler dersinde uyguladıkları bağlam temelli öğretim neticesinde Arıkan (2019) 5. sınıf, Kasım (2019) 6. sınıf, Arıkan (2021) 6. sınıf ve Aktemur (2022) 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarısının olumlu yönde etkilendiği, Yel (2022) 6. sınıf öğrencilerinin öğrenmesinin kolaylaştığı ve Gürkan (2015) 4. sınıf öğrencilerinin kavramsal anlama becerilerinin olumlu yönde etkilendiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Sosyal bilgiler alanı dışında gerçekleştirilen çoğu araştırmada da yaklaşımın akademik başarıya olumlu katkı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır (Çam, 2008; Demircioğlu, 2008; Karşı ve Yiğit, 2015; Ayvaci, Er-Nas ve Dilber, 2016; Kara, 2016; Yıldırım ve Gültekin, 2017; Gül ve Konu, 2018; Hoşbaş, 2018; Majid ve Rohaeti, 2018; Derman ve Ergün, 2020; Yamaç, 2023). Alanyazında az da olsa bu sonuçlara paralel olmayan sonuçlara da rastlanmaktadır. Sadi-Yılmaz, Othan ve Cantimur (2014), 5. ve 6. sınıflarda fen öğretimi üzerine gerçekleştirdikleri çalışmalarında yaşam temelli öğretimin akademik başarıya olumlu etkisine dair anlamlı bir fark bulamamışlardır. Bu sonucu, öğrencilerin yaşam temelli hazırlanan sınav sorularını çözmede zorlanmalarına bağlamış ve yaklaşımın değerlendirilebilmesi için daha uzun süreli uygulamalardan elde edilen sonuçların gerekliliğini vurgulamışlardır.

Araştırmada kullanılan yöntemin akademik başarı üzerindeki olumlu yansımalarında nelerin katkısının olduğunu daha derinlemesine görebilmek için gerçekleştirilen nitel veri analizleri sonucunda ulaşılan unsurlar “*memnuniyet, uygunluk, yaşamla bağlam ve etkinlikler*” olmak üzere dört ana başlık altında ele alınmıştır. Öğrenciler, başarılarına dair artışı “*memnuniyet*” ekseninde kavramlarla ilişkili anlatmışlardır. Bağlam temelli dijital eğitim platformu eşliğinde işlenen sosyal bilgiler derslerinin öğrenciler tarafından eğlenceli, ilgi çekici ve merak uyandırıcı olarak görülmesinin öğrencilerin derse katılma ve öğrenme isteklerini arttırmasının öğrencilerin başarılarına da olumlu yansıdığı görülmüştür. Bu sonuç programlarında bağlamsal temelli yaklaşımı esas alan kimya öğretimine yönelik dört ana projenin (CiC, Salters, ChiK ve IC), öğrencilerin kendi deneyimleriyle öğrenmeleri neticesinde konuları daha

ilgi çekici ve daha eğlenceli gördükleri bulgularıyla da uyumludur. Ayrıca Choi ve Johnson (2005) da öğrenciler günlük yaşamla bağlam kurduğunda bilime karşı ilgilerinin daha fazla olacağı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bilgi ve günlük yaşam arasında yeterli ilişki kurulamaması durumu ise derse karşı ilginin düşmesine sebebiyet vermektedir (Dervişoğlu, Yaman & Soran, 2004).

Öğrencilerin başarılarına dair artışı ifade ederken kullandıkları kavramların bir kısmının ise öğretimin öğrencilere “*uygunluğu*” ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bağlam temelli dijital eğitim platformu eşliğinde işlenen sosyal bilgiler derslerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu bir şekilde yansımada öğretimin öğrenciler tarafından açık ve anlaşılır olarak değerlendirilmesinin yanı sıra derslerin öğrenciler tarafından kolay bir şekilde anlaşılması, öğrencilerde bu dersi başarabilirim hissi oluşturmaya ve kendine güven duygusunu pekiştirmesi unsurlarının yer aldığı belirlenmiştir. Bağlam temelli yaklaşım aracılığıyla öğrenciler konuları gerçek yaşama dayalı etkinlikler ile öğrendikleri için daha anlamlı öğrenirler (Akbulut, 2013). Ayrıca bağlam temelli yaklaşımın soyut kavramların somutlaştırılmasına yardım etmesi (Uzun, 2013), derslerin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Navarra (2003) ise önceki deneyim ve bilgilerden kopuk bir öğretimin çok yetenekli öğrencilerin bile basit hatalar yapmasına neden olabileceğini ve bağlam temelli yaklaşımın öğrencilere tanıdık gelenle tanıdık olmayana öğretme ilkesinin sınıfta uygulanması durumunda ise öğrencilerin daha fazla motive olacağını ve kolay öğreneceğini dile getirmiştir. Hull’a (1999) göre REACT öğretim modelinin tecrübe etme basamağı sayesinde öğrencilerin olayları ve kavramları soyut düşünce alanından çıkarıp somut keşif alanına taşımasıyla gerçek problemlerle başa çıkma deneyimleri zenginleşir ve güvenleri gelişir. Yalçın (2020) da çalışmasında bu görüşe paralel olarak bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı fizik öğretiminin öğrencilerde dersten korkmama ve başarabileceğine inanma duyuşsal becerilerini geliştirdiği sonucuna varmıştır.

Öğrencilerin, başarılarının artışında vurguladıkları önemli unsurlardan bazılarının ise “*yaşamla bağlam*” ekseninde yer aldığı görülmüştür. Öğretimin yaşamla bağlam oluşturmaya öğrencilerin bilginin yaşam içinde nerede yararlı olabileceğini görebilmelerini ve dolayısıyla öğrendikleri içeriğin önemini fark etmelerini olanaklı kılmaktadır. Öğrenciler uygulanan içeriğin hayatlarıyla ilişkili olduğunu ve bu durumun dersi yararlı ve önemli görmelerini etkilediğini ve dersi daha iyi anlamalarını sağladığını

ifade etmişlerdir. Görev-değer-motivasyon teorisine göre öğrencilerin bir çalışmaya atfettikleri önem ya da değer öğrencilerin o çalışmaya katılım motivasyonlarında belirleyici unsurdur (Heafner, 2004). Crawford (2001) bağlam temelli yaklaşımın hayatla bağlam oluşturan öğretim anlayışının öğrencilere öğrenmeleri için bir neden verdiğini ve öğrencide “Bunu öğrenmeye ihtiyacım var.” ya da “Öğrenmek istiyorum.” şeklinde iki tutumu teşvik ettiğini vurgulamıştır. Öğretim sürecinde uygulanan alıştırmalar öğrencilere manasız gelebilir ancak akademik kavramlar gerçek yaşamdan durumlar üzerinde uygulandığında ise öğretim süreci öğrencilere amaç ve önem kazandırmaya yardımcı olur (Hull, 1999). Kara (2016) çalışmasında deney grubu öğrencilerinin “akademik başarı testi” ile “günlük yaşamla ilişkilendirme testi”ne yönelik son test-ön test puan farkları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki bulmuştur. Sonuç olarak bağlam temelli yaklaşımda bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesinin öğrencilerin akademik başarılarındaki artış ile ilişkili olduğuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin akademik başarılarındaki artışı ilişkilendirdikleri diğer bir kategori ise REACT modelin basamaklarını oluşturan “*etkinliklerdir*”. Öğrenciler akademik başarıyla ilişkili söylemlerinde daha çok animasyonlar (ilişkilendirme aşaması), tecrübe edelim etkinlikleri ve grup çalışmalarına (transfer etme ve iş birliği aşaması) vurgu yapmışlardır. *Animasyonların* hem soyut bilginin somutlaştırılmasında hem de kavramların gerçek hayattan tanıdık gelen durumlar ile sunulmasında kullanışlı bir araç olduğu görülmüştür. Öğrenciler de animasyonları çok eğlenceli, bilgilendirici, gerçekçi, hayatla bağlantılı olarak nitelendirmiş, çok sevdiklerini ve öğrenmelerine olumlu etki yaptığını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin ders kitabıyla öğretim yerine animasyonlarla öğretimi tercih ettikleri belirlenmiştir. Animasyonların öğretim sürecinde öğrenciler tarafından benimsenmesinde bu süreçte öğrencilerin animasyonlarda yer alan etkileşim soruları ile derse etkin katılım sağlamalarına fırsat verilmesinin de katkısı olduğu gözlemlenmiştir. Animasyonların sağladığı görselliğin öğretim sürecinde olumlu etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Bu görüşle paralel olarak Carney ve Levin (2002) araştırmalarında yazılı metinlere göre görsel ve çizimlerin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Akaydın ve Kaya’nın (2018) ilkökul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirdikleri çalışmanın sonuçlarına göre animasyonlar öğrencilerin başarısında anlamlı artışlar sağlamış, öğrenciler animasyonları dersi anlamada yardımcı, teşvik edici ve öğretici olarak değerlendirmiş ve animasyonlarla ders

işlemeyi zevkli olarak nitelendirmişlerdir. Kurt (2018) ise Türkçe dersinde animasyonlarla ders işlenen grubun, hikayelerle öğretim yapılan gruba ve müdahalesiz öğretimin gerçekleştirildiği gruba kıyasla hem soyut hem de somut kavramların öğretilmesinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler *tecrübe edelim* etkinliklerini çok sevdiklerini ve öğrenmelerini pekiştirdiğini belirtmişler ayrıca daha fazla etkinliğe yer verilmesini istemişlerdir. Bu sonuç tecrübe edelim etkinliklerinin temel amacı olan öğrencilerin animasyonlar aracılığıyla gördükleri kavramları günlük hayatla ilişkili olarak somutlaştırabilmeleri ve anlamlandırabilmeleri beklentisini karşılamaktadır. Öğrenciler bilgiyle doğrudan ilişki kurabilmelerini sağlayacak manipülatif bir etkinlik içerisinde olduklarında çok daha hızlı bir şekilde öğrenmektedirler (Hull, 1999). Tecrübe edelim basamağında yer alan etkileşimli dijital etkinlikler bilgisayar ortamında teknoloji desteğiyle oluşturulan sanal manipülatif kapsamına girmektedir. Şahin (2013) de çalışmasında somut ve sanal manipülatif destekli eğitim alan öğrencilerin, kontrol grubuna göre geometrik yapıları inşa etme ve çizmede daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. *Transfer etme ve iş birliği* aşaması (grup çalışmaları) öğrenciler tarafından eğlenceli ve öğrenmeyi destekleyici olarak nitelendirilmiş ve bu çalışmalara daha fazla yer verilmesini istemişlerdir. Bu aşamanın bilgiyi farklı durumlarda kullanabilme ve iş birliği içinde çalışabilme becerileri üzerinde önemli etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin ilk çalışmalarda iş birliği içinde çalışma ve problem çözmede zorlanmalarının geleneksel öğretim sürecinin öğrencilere beraber çalışma ve ortak bir fikir oluşturabilme anlayışını yerleştirmemiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu açıdan bu aşama öğrencilere paylaşım, iletişim, yanıt verme ve karar verme süreçlerini içeren etkileşimli gruplara katılma ve çalışmalarını zenginleştirme ve analiz etme için fırsatlar sunması açısından önemlidir. Transfer etme basamağının temel hedefi aslında Savaş ve Ünüvar'ın (1999) sosyal bilgiler dersinin temel hedeflerinden biri olarak belirttiği yaşamın içindeki gerçek problemlerle öğrencileri karşılaştırmak ve öğrencilerin problemlere doğru çözüm yolları üretebilmelerini sağlamaktır. Ayvaci, Er Nas ve Dilber (2016) de materyallerinde kullandıkları bağlamların bilginin transferini kolaylaştırdığı söyleminde bulunmuşlardır. Nitekim, Richey (2000) de çalışmasında bağlamların bilginin uygulanmasını ve transferini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Ancak alanyazında, bağlam temelli yaklaşımın öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşamdaki olaylara transfer etme becerilerini ne

ölçüde etkilediğini inceleyen çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu konuda Yılmaz (2013) çalışması sonunda öğrencilere uyguladığı yaşam temelli öğrenme sınav sorularını analiz etmiş ve deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla kimya bilgilerini günlük yaşamdaki olaylara transfer etme seviyelerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Kara (2016) da çalışmasında “günlük yaşamla ilişkilendirme testi” uygulamış ve deney grubuna uygulanan bağlam temelli öğrenmenin, kontrol grubuna uygulanan yöntemle göre öğrencilerin “maddenin değişimi” ünitesine yönelik bilgilerini günlük yaşamlarıyla ilişkilendirebilme düzeylerini arttırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenciler, sosyal bilgiler dersinde akademik başarılarının artmasını memnuniyet, uygunluk ve yaşamla bağlam ekseninde unsurlarla ifade ederken görüşlerinde bağlam temelli yaklaşımın yanı sıra dijital ortamın etkisine de vurgu yapmışlardır. Alanyazında yer alan çok sayıda araştırmada, sosyal bilgiler alanında teknoloji kullanımının akademik başarıyı arttırdığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (Donmuş, 2012; Akbaş ve Toros, 2016; Dikmenli, Danabaşı, Çelik ve Tekin, 2018; Koka, 2018; Uğurlu ve Üzen, 2018; Ay, 2020; Pala, 2021). Netice olarak, alanyazının akademik başarı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu gösterdiği bağlam temelli REACT öğretim modelinin yeni nesil öğrencilerin ilgi ve isteklerine hitap eden ve yeni nesil öğrenme ortamı olan dijital ortamla entegre olmasının öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları üzerinde olumlu yansımalar sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın nicel verilerine göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik **tutum düzeyini**, deney grubunda uygulanan öğretim yönteminin kontrol grubundaki mevcut öğretime kıyasla olumlu yönde anlamlı bir şekilde arttırdığı ve deney grubu lehine gelişen bu farkın büyük bir etki düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel verilerde de nicel verilerle aynı doğrultuda sonuçlara ulaşılmış ve uygulanan yöntemin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu yansımalarının olduğu görülmüştür. Ülkemizde bağlam temelli yaklaşımın sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma katkılarını konu edinen çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan Arıkan (2019) çalışmaya paralel bir sonuca ulaşırken, Hayta (2022) ise bağlam temelli öğretimin öğrencilerin tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Fen alanında yapılan çalışmaların çoğunluğu ise bağlam temelli yaklaşımın derse yönelik olumlu tutum geliştirdiği yönünde sonuçlara ulaşmışlardır (Hırça, 2012; Akbulut, 2013;

Kara, 2016; Majid ve Rohaeti, 2018; Demir, 2019; Derman ve Ergün, 2020). Bu sonuçların aksine bazı çalışmalarda ise yaklaşımın derse yönelik tutum üzerinde anlamlı bir katkısının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tağ, 2019). Tağ (2019) da nicel veriler sonucunda yaşam temelli yaklaşımın öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde arttırmadığı sonucuna ulaşmış ve bu sonucu öğrencilerin anket vb. veri toplama araçlarını genellikle yeterince ve özenli bir şekilde cevaplamamalarına bağlamıştır.

Araştırmada kullanılan yöntemin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik görüşlerinde nasıl bir değişim meydana getirdiği ve bu değişimin hangi unsurlarla ifade edildiğini derinlemesine görebilmek için gerçekleştirilen nitel veri analizleri sonucunda ulaşılan unsurlar “*sevgi, yaşamla bağlam ve güven*” olmak üzere üç ana başlık altında ele alınmıştır.

Öğrenciler deneysel uygulama sürecindeki sosyal bilgiler dersine dair görüşlerini “*sevgi*” temelli unsurlarla dile getirmişlerdir. Öğrencilerin deneysel süreçteki sosyal bilgiler derslerini uygulama öncesi derslere kıyasla daha eğlenceli olarak tanımladıkları ve deneysel öğretim sürecinin derse katılım ve çalışma isteklerine olumlu yansıdığı görülmüştür. Bu sonuç, bağlam temelli dijital etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve isteklerini karşılayabilmesi ile ilgili olabilir. Bu görüşle paralel olarak Yurdakul (2004) çalışmasında öğrencilerin öğrenme süreci öncesi ön bilgileri, ilgileri vb. beklentilerinin dikkate alınması takdirinde uygulama sürecinde öğrencilerin derse yönelik öğrenme merakı, ilgi, öğrenme çabası ve isteği, süreçten zevk alma ve göreve odaklanma tutumlarında olumlu değişimlere yol açtığını tespit etmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda, kontrol grubunda uygulanan öğretimin tutum üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, deney grubu öğrencilerinin görüşlerinde yer verdiği deneysel uygulama öncesi sosyal bilgiler derslerinin kitaptan tekdüze bir şekilde işlenen, sıkıcı ve kendilerinde çalışma isteği uyandırmayan bir ders olarak görülmesiyle açıklanabilir. Deneysel öğretimin öğrencilere daha eğlenceli gelen animasyonları, tecrübe edelim etkinliklerini ve grup çalışmalarını içermesinin yanı sıra sürecin birçok farklı aşamadan oluşmasının dersi tekdüzelikten çıkarmasının ve daha ilgi çekici hale getirmesinin sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz tutumun olumlu yönde değişmesinde katkı sağladığı görülmüştür. Derslerin eğlenceli hale gelmesi akademik başarısı yetersiz olan ya da derse

ilgisiz olan öğrencilerin bile derse katılmasını sağlar (Uzal, Erdem, Önen ve Gürdal, 2010).

Öğrenci görüşlerinde sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ile ilişkilendirilen unsurlar arasında “*yaşamla bağlam*” temelli etmenlerin yer aldığı görülmüştür. Deneysel öğretimin, öğrencilerin sosyal bilgiler derslerini önemli ve yararlı bir ders olarak görmeleri noktasında olumlu katkı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama öncesi sosyal bilgiler dersinde öğrenilen bilgilerin gerçek yaşamdaki faydasını ve önemini anlamadıklarını ifade eden öğrenciler dijital platformda yer alan etkinlikler ve grup çalışmaları sayesinde bilginin yaşam içinde nerede ve nasıl kullanılabileceğini fark edebildiklerini dile getirmişlerdir. Bağlam temelli REACT öğretim modelinde, yeni kavramlar öğrencilere gerçek hayattan tanıdık gelen durumlar ve deneyimleri içeren bağlamlarla sunulur ve etkinliklerin öğrencide “Bunu öğrenmem gerek” diyen bir tutum geliştirmesi beklenir. Yani bu yaklaşımda öğrencinin derse yararlı görmesi ve derse önem atfetmesi hedeflenen bir durumdur. Birçok araştırmacı bireyin bilimin önemini fark etmesi takdirinde motivasyonunun artacağını düşünmektedir (Tağ, 2019). Çünkü günlük yaşama ait problemler değer yüklüdür (Boujaoude, 2000). Akbulut’un (2013) çalışmasında öğrenciler, bağlam temelli dersleri günlük yaşamla ilişkili olduğu için değerli ve gelecekleri için yararlı olarak değerlendirmişlerdir. Akbulut bu durumun, öğrencilerin derse yönelik tutumunu olumlu yönde etkilediği neticesine varmıştır. Arıkan (2019) sosyal bilgiler dersinde REACT stratejisine dayalı öğretimin etkililiğini incelediği çalışmasında kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler derse tutum ölçeğinin “fayda” alt boyutunda deney grubu öğrencilerine kıyasla daha düşük puan aldığını belirlemiştir. Kontrol grubunda alınan düşük puanın sebebi olarak ise bu grupta yer alan öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük hayatta nasıl uygulayacaklarını bilememeleri sebebiyle öğrenilen bilgileri ve sosyal bilgiler dersini anlamsız ve yararsız bulmalarını göstermiştir.

Öğrenci görüşlerine göre, deneysel uygulamanın sosyal bilgiler dersine yönelik tutum üzerinde olumlu yansımalarının olmasında “*güven*” teması altında yer verilen başarıya inanç ve başarısızlık korkusu unsurları yer almaktadır. Deneysel uygulama sürecindeki sosyal bilgiler derslerinin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde başarılı olacaklarına dair inançlarına olumlu yansıdığı görülmüştür. Uygulama öncesi derslerde başarısızlık korkusu yaşayan öğrencilerin bu tutumlarının deneysel öğretim sonrası değiştiği görülmüştür. Öğrencilerin tamamı, deneysel öğretimin sosyal bilgiler

derslerinde başarılı olacaklarına olan inançlarını arttırdığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bağlam temelli REACT öğretim modelinin temel ilkeleri “başarıya inancı” pekiştirecek yöndedir. Bu ilkeler, yeni kavramların öğrencilerin ön bilgileri ile bağlantılı olarak ve gerçek hayattan tanıdık gelen durumlar ile sunulması, öğrencilerin kavramları anlamlandırmaları ve somutlaştırabilmeleri için etkinlikler geliştirme ve öğrencileri notla baskılayacak bir değerlendirme içermemesi tam aksine öğrencide öğrenme ihtiyacı oluşturan ve onu destekleyen bir anlayışa sahip olması olarak sıralanabilir. Bunun neticesi olarak öğrenciler uygulanan öğretim modeli ile konuların kendilerine kolay geldiğini, dersleri daha iyi anladıklarını ve sosyal bilgiler dersinde başarılı olacaklarına olan inançlarının arttığını dile getirmişlerdir. Bu sonuca paralel olarak Yel (2022) de sosyal bilgiler dersinde bağlam temelli öğretim süreçlerini incelediği çalışmasında yaklaşımının öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrencileri öğrenme sürecinde cesaretlendirdiği ve onlara özgüven kazandırdığı sonuçlarına ulaşmıştır. Yalçın (2020) da disiplinler arası bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dair çalışmasında uyguladığı yaklaşımın öğrencilerde fizik dersinden korkmama ve başarabileceğine inanma konusunda olumlu yönde duyuşsal değişim sağladığını tespit etmiştir. Baran (2013) yaşam temelli yaklaşımı probleme dayalı öğretim ile beraber uygulamış ve çalışmada ulaşılan sonuca paralel olarak öğrencilerde öz güveni pekiştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Baran bu sonucun ortaya çıkmasında, süreç boyunca gerçekleştirilen problem çözme etkinliklerinin ve grup çalışmalarının etkili olduğunu belirlemiştir. Crawford (2001) da REACT modelin iş birliği basamağını açıklarken grup olarak ortak bir hedefe ulaşan bireylerin tek başlarına çalışıklarına kıyasla daha fazla özgüven ve motivasyona sahip olduklarını vurgulamıştır.

Öğrenciler, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarındaki olumlu değişimi sevgi, yaşamla bağlam ve güven ekseninde unsurlarla ifade ederken görüşlerinde bağlam temelli yaklaşımın yanı sıra dijital ortamın etkisine de vurgu yapmışlardır. Alanyazında yer alan çok sayıda araştırmada teknoloji kullanımının derse yönelik tutuma olumlu yönde yansıdığı sonucuna ulaşmıştır (Biber Köse, 2009; Teyfur, 2009; Altıparmak ve Karacak Deren, 2010; Çetin ve Günay, 2010; Akbulut, 2013; Ballıel, 2014; Erkan, 2019; Gür ve Bulut-Özek, 2021). Akbulut (2013) çalışmasında fiziğe yönelik tutumda gözlemlenen olumlu değişimi bilgisayarların gerçek yaşam bağlamlarını sunmadaki ve öğrencilerin etkin öğrenme gerçekleştirmelerindeki potansiyeline bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Altıparmak ve Karacak Deren (2010) ise çalışmalarında ulaştıkları teknoloji destekli

öğretimin tutum üzerindeki anlamlı katkısını interaktif etkinliklerle yapılan öğretimin öğrenmeyi oyunlaştırması ve daha eğlenceli hale getirmesine bağlamıştır. Netice olarak, alanyazının tutum üzerinde olumlu katkıya sahip olduğunu gösterdiği bağlam temelli REACT öğretim modelinin yeni nesil öğrencilerin ilgi ve isteklerine hitap eden yeni nesil öğrenme ortamı olan dijital ortamla entegre olmasının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu yansımalar sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın nicel verilerine göre, deney grubunda uygulanan öğretim materyalinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki **öğrenme motivasyonu** düzeyini mevcut yaklaşımla öğretim gören kontrol grubu öğrencilerine kıyasla anlamlı şekilde arttırdığı ve deney grubu lehine gelişen bu farkın büyük bir etki düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel verilerde de nicel verilerle aynı doğrultuda sonuçlara ulaşılmış ve uygulanan öğretim materyalinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki öğrenme motivasyonu üzerinde olumlu yansımalarının olduğu görülmüştür. Ülkemizde bağlam temelli yaklaşımın sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyona katkısını doğrudan konu edinen herhangi bir çalışma bulunmasa da araştırmaların bazılarının alt sonuçlarında motivasyona dair unsurlara yer verilmiştir ve bu sonuçlar çalışmada ulaşılan sonuçlarla paralellik göstermektedir. Yel (2022) sosyal bilgiler dersinde bağlam temelli öğretim süreçlerini incelemek için eylem araştırması modelinde gerçekleştirdiği çalışmada nitel veriler doğrultusunda öğrencilerin derse daha istekli geldiklerini ve daha motive olduklarını belirlemiştir. Gürkan (2015) da sosyal bilgiler dersinde bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamaları sonucunda yaklaşımın öğrencilerde motivasyonu arttırdığı neticesine ulaşmıştır. Kasım (2019) REACT modele göre hazırlanan derslerin öğrencilerde ilgi ve motivasyonu arttırdığını tespit etmiştir. Arıkan (2021) ve Aktemur (2022) ise sosyal bilgiler dersinde bağlam temelli yaklaşımın derse olan ilgiyi arttırdığını belirlemişlerdir. Fen alanında yapılan çalışmaların çoğunluğunda da bağlam temelli yaklaşımın öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Demircioğlu, 2008; Vaino, Holbrook ve Rannikmäe, 2012; Ulusoy, 2013; Uzun, 2013; Yıldırım ve Gültekin, 2017; Gökçe, 2018; Hoşgören, 2018; Demir, 2019; Kuloğlu, 2019). Buna karşın az sayıda çalışmada ise yaklaşımın öğrencilerin motivasyonları üzerinde anlamlı bir katkısının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Baran, 2013; Sadi, 2013). Sadi, çalışmasında nicel veriler doğrultusunda öğrenci motivasyonlarında anlamlı bir fark tespit etmese de nitel verilerde öğrencilerin

ilgi ve merakının olumlu yönde etkilendiği ve öğretim sürecinden öğrencilerin zevk aldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu olumlu bulguların motivasyon üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturabilecek düzeyde olmamasını ise uygulamayı yaptığı 9. sınıf öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavı ve okulda yapılan değerlendirme sınavlarının kaygısını taşıması ve deneysel uygulamayı bu sınavlar için yararsız görmelerine bağlamıştır.

Uygulanan deneysel öğretim sürecinde, öğrencileri öğrenme için harekete geçiren ve bu eylemini sürdürmesini sağlayan itici unsurların neler olduğunu görebilmek için gerçekleştirilen nitel veri analizleri sonucunda ulaşılan unsurlar “güven, ilgi ve memnuniyet” olmak üzere üç ana başlık altında ele alınmıştır.

Öğrenciler, uygulanan öğretim materyalinin öğrenme motivasyonları üzerindeki olumlu yansımaları “kendilerine güven ve öğretim materyaline güven” ile ilişkili ifadelerle açıklamışlardır. Öğrenci görüşleri, deneysel öğretim sürecinin oluşturduğu güven faktörünün motivasyon üzerindeki olumlu katkısına işaret etmektedir. Öğrenciler deneysel öğretim süreciyle işlenen dersleri önceki sosyal bilgiler ders işleme süreçlerine kıyasla daha kolay anladıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum akademik başarıya dair nitel verilerde ulaştığımız öğrencilerin kendilerini başarılı olarak görme bulgularıyla da örtüşmekle beraber öğrencilerin kendilerine güven duygusundaki gelişmeyi de göstermektedir. Navarra (2003) önceki deneyim ve bilgilerden kopuk bir öğretimin çok yetenekli öğrencilerin bile basit hatalar yapmasına neden olabileceğini ve bağlam temelli yaklaşımın öğrencilere tanıdık gelenle tanıdık olmayana öğretme ilkesinin sınıfta uygulanması durumunda ise öğrencilerin daha fazla motive olacağını ve kolay öğreneceğini dile getirmiştir. Öğrenciler, ders kitabına kıyasla bağlam temelli dijital eğitim platformunu daha iyi bir öğretim aracı olarak tanımlamışlardır. Platformu açık, anlaşılır ve iyi bir öğretim aracı olarak nitelendirmeleri öğretim materyaline olan güvenlerini göstermektedir. Uygulanan öğretim materyali ile öğrencilerin dersi kolaylıkla anlamaları ve kolaylıkla öğrenebileceklerini düşünmelerinin onların başarıya inançlarına ve öz güvenlerine olumlu katkı yaptığı dolayısıyla sürece yönelik motivasyonlarına da olumlu yansıdığı söylenebilir. Sonuç olarak, öğrencilerin öğretim materyalinin öğrenme motivasyonlarına etkisini “kendilerine güven ve öğretim materyaline güven” ile ilişkili ifadelerle açıklamaları uygulanan öğretim sürecine ilişkin güven faktörünün motivasyon sağlayıcı önemli katkısına işaret etmektedir. Bir insanın herhangi bir iş için enerji

harcayıp harcamayacağı uygun motivasyonun sağlanıp sağlanmadığı ile ilgilidir (Marzano, 2003). Uygun motivasyonun sağlanması ise bireylerin başarıya olan inançlarına bağlıdır (Wigfield ve Eccles, 1992). Heafner (2004) de çalışmasında değindiği motivasyon teorisinde öğrencilerin yeteneklerini aştığına inandıkları görevler için çabalamaktan kaçındıklarını yani öğrencilerin görevi tamamlamasının başarı algılarına bağlı olduğunu dile getirmiştir. Chang’a (2016) göre öğrencilerin göreve biçtiği çaba maliyetinin (çalışma miktarı) artması çalışma motivasyonunu düşürmektedir. Tünkler (2020) öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yükledikleri çaba maliyetinin bu dersteeki ezbere dayalı konulardan kaynaklandığını belirlemiştir. Bu noktada bağlam temelli dijital eğitim platformunun ezbere değil anlamaya yönelik yapısı ve içeriğin kolayca öğrenilebilmesine katkı yapan etkinlikleri sayesinde öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkileyen çabalamaktan kaçınma davranışının ortaya çıkmasını engellemede katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin öğretim materyaline bağlı öğrenme motivasyonlarındaki artışı ilişkilendirdikleri kavramların ele alındığı temalardan biri de “*öğretim sürecinin ilgi çekiciliğidir*”. Öğrenciler, ders kitaplarıyla öğretime kıyasla bağlam temelli dijital platformla yapılan öğretim sürecini daha eğlenceli, heyecan verici olarak tanımlamış ve daha çok sevdiklerini dile getirmişlerdir. Çalışmada elde edilen veriler, bu ilgi temelli unsurların öğrencilerin öğrenme motivasyonu üzerinde olumlu yansımalarının olduğunu göstermektedir. Bu sonuç uygulanan öğretim sürecinden beklentilerle paraleldir: Öğretim sürecinde öğrencinin konuya ilgisini çekmede bağlam temelli animasyonlar kullanılmış, sonraki aşama olan tecrübe edelim aşamasında öğrencilerin etkin katılım sağlayabilecekleri dijital etkinliklerle konular günlük hayatla ilişkili olarak somutlaştırılmaya çalışılmış ve transfer etme ve iş birliği aşamasında hayatın içinden ilgi çekici problemler üzerinde arkadaşlarıyla beraber çözüm üretmeleri beklenerek öğrencilerin süreç içinde ilgilerinin konu üzerinde kalması, süreçte katılımcı olması ve keyif alması sağlanmaya çalışılmıştır. Bennet (2003) öğrencilerin fen derslerine olan ilgilerinin, derslerde yaşam temelli içerikler kullanıldığında genellikle arttığını dile getirmiştir. Krapp (2002) da öğrencilerin derse ilgisinin hem öğrenme motivasyonu hem de öğrenci başarısı üzerinde etkili bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Alanyazında yer alan çok sayıda araştırma bağlam temelli yaklaşım ile işlenen dersleri öğrencilerin ilgi çekici ve eğlenceli bulduğu yönündedir (Tekbıyık ve Akdeniz, 2010; Acar ve Yaman,

2011; Hırça, 2012; Yılmaz, Othan ve Cantimur, 2014; Kara, 2016; Genç, Ulugöl ve Ünsal, 2017; Yıldırım ve Gültekin, 2017; Kasım, 2019; Yel, 2022). Acar ve Yaman (2011) çalışmasında bağlam temelli yaklaşım uygulamaları sonrası öğrenci ilgisinde artış olduğunu tespit etmiş ve bu sonucu derslerin gerçek hayatla doğrudan ilgili olmasına ve öğrencilerin ilgisini çekecek bağlamlar içermesi nedeniyle öğrenciler tarafından daha anlaşılır, somut ve ilgi çekici algılanmasına bağlamıştır. Çalışmada, bağlam temelli yaklaşımın dijital ortam aracılığıyla öğretime entegre edilmesinin de derse karşı ilginin artmasında önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Öğrenciler, teknolojik öğrenme ortamlarında severek ve isteyerek öğrenmektedirler (İşman, 2003). İlgili alanyazın bu görüşü destekler niteliktedir. Sosyal bilgilerde teknoloji kullanımının öğrencilerin derse ilgisi üzerinde olumlu katkı yaptığına yönelik birçok çalışma bulunmaktadır (Saritepeci, 2016; Akaydın ve Kaya, 2018; Ekici ve Yeşibursa, 2021).

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarına dair görüşlerini ifade ederken kullandıkları kavramların bir kısmının ise öğretim materyaline yönelik “*memnuniyet*” ile ilişkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin derse yönelik çalışma istekleri ve dersin devamlı olarak deneysel öğretim süreciyle devam etmesi yönündeki görüşleri uygulanan öğretim sürecinin öğrencilerin motivasyonlarına olumlu yansımaları göstermektedir. Bağlam temelli dijital platform eşliğinde işlenen dersler kaynak kitaplarla eş güdümlü bir şekilde de yürütülebilir. Öğrencilerin çoğunluğunun sürecin bağlam temelli dijital eğitim platformu ile devam etme isteğinin yanı sıra öğrencilerin bir kısmı da hem bağlam temelli dijital platformu hem de ders kitaplarının beraber kullanılmasının daha iyi olacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Çalışmada ulaşılan bağlam temelli öğretimin derslerde devamlı olarak kullanılması isteği sonucuna paralel olarak Genç, Ulugöl ve Ünsal (2017) da çalışmalarında öğrencilerin yaşam temelli öğrenmeden memnun oldukları ve diğer derslerde de kullanılmasını istedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Kara (2016) da benzer şekilde çalışmasında öğrencilerin fen bilimleri dersindeki tüm ünitelerin bağlam temelli öğretim ile işlenilmesi isteğinde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin öğrenme materyaline bağlı öğrenme motivasyonlarındaki olumlu değişimi güven, ilgi ve memnuniyet ekseninde unsurlarla ifade ederken görüşlerini bağlam temelli yaklaşımın yanı sıra dijital ortamın da üzerine inşa ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin teknolojiye aşinalığı onların derse ilgisini de tetikler (Heafner, 2004). Teknolojiye yakınlık öğretimin daha keyifli gelmesinde ve sosyal bilgiler dersinin daha

çekici görünmesinde etmen olabilir (Cassutto, 2000). Teknolojinin öğretimde kullanılmasının öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu yansımaların olduğunu birçok çalışma sonucunda görmekteyiz (Rodgers ve Withrow-Thorton 2005; Wang ve Neill, 2006; Acar, 2009; Aladağ, 2007; Ağca, 2012; İnel, 2014; Ural, 2009; Gezer ve Ersoy 2021). Netice olarak, alanyazının motivasyon üzerinde olumlu katkıya sahip olduğunu gösterdiği bağlam temelli REACT öğretim modelinin yeni nesil öğrencilerin ilgi ve isteklerine hitap eden yeni nesil öğrenme ortamı olan dijital ortamla entegre olmasının öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki öğrenme motivasyonları üzerinde olumlu yansımalarının olacağı söylenebilir.

Teknoloji tabanlı uygulamaların sınıf ortamında ilk kez kullanıldığı durumlarda yenilikçilik etkisi ortaya çıkabilmekte (Gezer ve Ersoy, 2021) ve bu etki katılımcıların üretkenliklerinde ve performanslarında geçici de olsa belli bir artışa yol açabilmektedir (Cook, 1967). Yenilikçi çalışmalarda bu durumun göz ardı edilmemesi gereklidir. Yapılan çalışma bu açıdan değerlendirildiğinde, öğrencilerdeki motivasyon artışı yalnızca ilk çalışmalarda ortaya çıkan ve sonrasında etkisini kaybeden bir seyir izlememiş aksine öğrencilerin uygulama tamamlanana kadar yüksek bir motivasyonla derslere katılım sağladığı gözlemlenmiştir. Bu noktada uygulanan öğretim materyalinin öğrenme motivasyonu üzerindeki olumlu katkısının yenilikçilik etkisinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Bağlam temelli REACT öğretim modelinin teknolojiye entegre bir model ile verimliliğinin değerlendirilebilmesi için ilk olarak bu yaklaşımın teknolojiye doğru bir şekilde aktarılabilmesi gerekmektedir. Günüş (2017), her teknoloji kullanımının teknoloji entegrasyonu olmadığını ve planlı ve sistematik olmayan uygulamaların yanıltıcı sonuçlar doğurabildiğini dile getirmektedir. Dolayısıyla çalışmalarda ulaşılan sonuçların teknolojinin eğitime doğru bir şekilde entegre edilip edilmediğiyle de ilgili olduğu dikkate alınmalıdır. Bu açıdan bağlam temelli REACT öğretim modelinin temel ilkeleri doğrultusunda hazırlanan içeriklerin, teknolojiye aktarılmasının her aşamasında bilişim uzmanlarıyla beraber çalışılmış ve eğitim platformu için işlevsel bir altyapı oluşturulmuştur. Bağlam temelli REACT öğretim modelinin teknolojiye doğru aktarım çabasının, öğrencilerin ve araştırmacının dijital eğitim platformunu benimsemesi ve etkili bir öğretim aracı olarak görmesinde önemli katkısının olduğu düşünülmektedir.

Yeni öğretim modelleri öğretim sürecine olumlu katkılar sağlayabilmesinin yanı sıra uygulama süreçlerinde birtakım sorunlarla da karşılaşabilmektedir. Konu ve Gül (2017) kendi çalışmalarından ve alanyazındaki benzer nitelikteki çalışmalardan elde edilen olumsuz bulgulara istinaden, bağlam temelli yaklaşımın uygulanabilirliğinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda alanyazında bağlam temelli yaklaşımın uygulanma sürecinde yaşanan sorunlara dair bulgular incelenmiş ve geliştirilen deneysel uygulamanın bu sorunların çözümüne sağlayabileceği katkılar değerlendirilerek aşağıda sunulmuştur:

- Uygun bağlam bulabilme gücü (İlhan, Doğan ve Çiçek, 2015)
- Günlük hayatla ilişkili içerik hazırlamada zorlanma (Topuz, Genç, Bacanak ve Karamustafaoğlu, 2013; İlhan, Doğan ve Çiçek, 2015)
- Yaklaşımın öğretim süreci planlamasının zor olması (İlhan, Doğan ve Çiçek, 2015)
- Hazırlık aşamasının öğretmen açısından fazla zaman ve iş yükü gerektirmesi (Topuz, Genç, Bacanak ve Karamustafaoğlu, 2013; İlhan, Doğan ve Çiçek, 2015)
- Öğretmenlerin bağlam temelli öğretim yerine çeşitli platformlarda yer alan interaktif uygulamaları daha verimli görmesi (Topuz, Genç, Bacanak ve Karamustafaoğlu, 2013)
- Sınavlara uyumsuzluk (Topuz, Genç, Bacanak ve Karamustafaoğlu, 2013; Yılmaz, 2013)

Bağlam temelli dijital platform, bünyesinde yer alan kullanıma hazır içerikleri sayesinde öğretmenlerin yaklaşımı uygulamada yaşadıkları “uygun bağlam bulabilme, günlük hayatla ilişkili içerik hazırlama, hazırlık aşamasında fazla zaman ve iş yükü gerektirmesi” sorunlarına çözüm getirmektedir. Ayrıca dijital platforma entegre edilen REACT modelin aşamaları dersin işlenmesinde sistematik bir yönerge sağlamak ve öğretmenlerin öğretim sürecini planlamalarını ve yönetmelerini kolaylaştırmaktadır. Diğer bir dezavantaj olarak, öğretmenlerin bağlam temelli yaklaşım yerine, öğretim sürecinde konuları örneklendirebilmek, somutlaştırmak ya da daha eğlenceli hale getirmek gibi birtakım avantajlarından dolayı içerisinde görsel ve videoların yer aldığı dijital ortamları kullanmayı daha anlamlı bulmaları yer almaktadır. Bu olumsuz tutum

bağlam temelli yaklaşımın uygulandığı çalışmalarda çoğu zaman öğretmenin dersi anlatma yöntemine başvurması ve teknolojiden yararlanmadan öğretim sürecinin gerçekleştiriliyor olmasından kaynaklanmaktadır (Topuz, Gençler, Bacanak ve Karamustafaoğlu, 2013). Bağlam temelli dijital platform ilişkilendirme aşamasında yer alan animasyonlar ve tecrübe edelim aşamasında yer alan etkileşimli dijital etkinlikleri sayesinde öğretmenlerin öğretim süreci için daha verimli gördüğü interaktif ortamı onlara sağlamaktadır. Diğer bir dezavantajlı durum ise özellikle lise son sınıf öğrencilerinin sınavlara yönelik çalışmalarda bu yöntemi yararsız olarak görmesidir. Bu durum öğrencilerin sınavlara yönelik alışagelmış oldukları çalışma yöntemlerinin olmasından kaynaklanabilir. Mevcut çalışmada deneysel yaklaşımın, her ne kadar akademik başarıya olumlu katkı yaptığı sonucuna ulaşıldıysa da bu sonuç ilkökul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi ile sınırlı kalmakta ve ulusal çapta yapılan sıralama, seçme ve yerleştirme bazı sınavlardaki öğrenci başarısına etkisi hakkında bir bulgu içermemektedir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin akademik başarılarını, tutumlarını ve öğretim materyaline bağlı öğrenme motivasyonlarını olumlu yönde geliştirme noktasında bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamında geliştirilen dijital içeriklerin etkili bir materyal olduğu söylenebilir. Bu açıdan sosyal bilgiler öğretiminin daha verimli ve etkili hale gelmesi için bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamında geliştirilen dijital içeriklerin kullanılması önerilebilir. Ancak teknoloji entegrasyonunun başarıya ulaşabilmesi için geliştirilecek dijital materyallerin içerik, pedagoji, sunum yeteneği ve ilgi çekiciliği açısından iyi hazırlanmış ve harmanlanmış olması, ayrıca belirli bir sistem ve plan dahilinde öğretim sürecinde kullanılması gerekliliği göz ardı edilmemelidir. Yapılan çalışmada sadece senaryoların geliştirilmesi ve bilişim firması desteğiyle dijital ortama aktarılması süreçleri bir yılı aşkın yoğun bir çalışma sonunda gerçekleştirilebilmiştir. Ayrıca teknolojiye dayalı araştırmaların sonuçları uygulayıcı öğretmenlerden bağımsız değildir. Sınırsız dijital bilgi kaynakları arasından bilgiyi sınıfta kullanmak üzere bulmak, dijital araca uyarlamak ve öğretimde doğru yöntemle kullanmak önemli, zaman alan ve zahmetli bir pedagojik eylemdir. Bu noktada bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamında geliştirilen dijital materyalin, teknolojinin öğretmenler tarafından sınıfta etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlere içerik, pedagoji ve teknoloji bilgisi (TPACK)

becerilerini uyumlu bir şekilde birleştirebilmelerini olanaklı kılan kullanıma hazır ve sistemli bir yapı sağladığı düşünülmektedir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler “uygulamaya yönelik öneriler” ve “yapılacak araştırmalara yönelik öneriler” başlıkları altında sunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak amacıyla bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamında geliştirilen dijital içerikler kullanılabilir.
- Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmek amacıyla bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamında geliştirilen dijital içerikler kullanılabilir.
- Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırmak amacıyla bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamında geliştirilen dijital içerikler kullanılabilir.
- Sosyal bilgiler dersini daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmek amacıyla bağlam temelli REACT öğretim modeli kullanılabilir.
- Sosyal bilgiler dersindeki içeriklerin yaşam içindeki yararının ve öneminin öğrenciler tarafından kavranabilmesi amacıyla bağlam temelli REACT öğretim modeli kullanılabilir.
- Sosyal bilgiler dersine yönelik elektronik içeriklerin üretilmesinde bağlam temelli REACT öğretim modeli kullanılabilir.
- Sosyal bilgiler dersine yönelik geliştirilecek elektronik içeriklerde oyunlara da yer verilebilir.

5.3.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

- Bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamında yeni elektronik içerikler hazırlanarak sosyal bilgiler dersine yönelik uygulama sonuçları incelenebilir.

- Ülkemizde, bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamında sınırlı sayıda çalışma bulunan sosyal bilgiler dersine yönelik daha fazla çalışma yapılabilir.
- Ülkemizde, bağlam temelli REACT öğretim modeli kapsamında sınırlı sayıda çalışma bulunan ilkokul düzeyine yönelik daha fazla çalışma yapılabilir.
- Bağlam temelli REACT öğretim modelinin sosyal bilgiler dersinin diğer öğrenme alanlarındaki etkililiği çeşitli değişkenler açısından araştırılabilir.



KAYNAKÇA

- Acar, B. ve Yaman, M. (2011). Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 1-10.
- Acar, S. (2009). *Web destekli performans tabanlı öğrenmede ARCS motivasyon stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına, motivasyonlarına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ağca, R. K. (2012). *Yabancı dil öğretiminde basılı materyallere sağlanan mobil çoklu ortam desteğinin kelime öğrenimine ve motivasyona etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ak, B. (2008). Verilerin düzenlenmesi ve gösterimi. K. Şeref (Ed.) *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (s. 3-47). Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Akaydın, B. B., & Kaya, S. (2018). Sosyal bilgiler dersinde animasyon içeren ve içermeyen 5E Modeli'nin öğrencilerin başarı ve tutumuna etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 171-179.
- Akbaba, B. (2021). Bilişim teknolojileri, sosyal bilgiler ve materyal tasarımı. B. Akbaba, E. Yeşiltaş, E. Erdoğan (Ed.), *Sosyal bilgilerde bilişim teknolojileri destekli materyal geliştirme* içinde (1-24). Ankara: Pegem Akademi
- Akbaş, Y. ve Toros, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde interaktif kavram karikatürleri ve kavram haritaları kullanımının akademik başarıya etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 53-68.
- Akbaş, Y., & Sönmez, F. (2019). Coğrafi bilgi sistemlerine (CBS) dayalı sosyal bilgiler öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerine etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education*, (40), 40-58.
- Akbulut, Ö. E. (2013). *Dokuzuncu sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bilgisayar destekli bağlam temelli öğretim etkinliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akengin, H., Sağlam, D. ve Dilek, A. (2002). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi ile ilgili görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 1-12.
- Aksin, (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde yenilikçi teknoloji kullanımı. Y. Ayaydın (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde teknolojinin kullanımı: uzaktan eğitim için alternatifler* içinde (35-64). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Aktaş, V., Yılmaz, A. & İbrahimoglu, Z. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal müze kullanımına yönelik tutumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11 (3), 1294-1313.

- Aktemur, A. (2022). *Bağlam temelli öğrenme stratejisi çerçevesinde dijital oyunların öğrenmeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktürk, V., Yazıcı, H., & Bulut, R. (2013). Sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekânı algılama becerilerine yönelik etkileri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (28), 1-17.
- Aladağ, E. (2007). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde coğrafi bilgi sistemleri kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve derse karşı motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ali, N. S., Khalaf, Y. A., & Mohammed, W. Y. (2019). The effect of using the augmented reality in presenting the content of the social studies curriculum for the development of environmental concepts and trends among preparatory school pupils. *Journal of Environmental Science*, 48(2), 289-328.
- Altıparmak, M., & Karacak Deren, Ş. (2010). Fen öğretiminde; yapılandırmacı yaklaşıma dayalı teknoloji destekli işbirlikli grup araştırma yöntemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 697-717.
- Altun A. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde dijital oyunlardan yararlanmaya ilişkin öğretmen tutum ve görüşleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altrichter, H. (2005). Curriculum implementation—limiting and facilitating factors. Making it relevant: *Context based learning of science*, 35-62.
- Arıkan, A (2019). *Sosyal bilgiler dersinde REACT stratejisine dayalı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arıkan, İ. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına, finansal okuryazarlık becerilerine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arroio, A. (2010). Context based learning: A role for cinema in science education. *Science Education International*, 21(3), 131-143.
- Asmahasanah, S., Ibdalsyah, I., & Sa'diyah, M. (2018). Social studies education in elementary schools through contextual react-based on environment and sociopreneur. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 5(6), 52-61.

- Ay, T. S. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde dijital öyküleme ile efsanelerden yararlanma: Nitel bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1623-1638.
- Ayas, C., Kaya, H., Taştan, B. ve Özder, A. (2015). Google Earth görüntülerinin ve QGIS açık kaynak kodlu CBS yazılımının sosyal bilgiler eğitiminde kullanılması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (32), 43-60.
- Aydemir, H. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim araç-gereçleri kullanım düzeyleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 163-182.
- Aydın Ceran, S. (2018). *Yaşam temelli bağlamlarla desteklenmiş 5E modelinin farklı bilişsel stillerdeki öğrencilerin kavramsal anlama düzeyleri ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayvacı, H. Ş. (2010). Fizik öğretmenlerinin bağlam temelli yaklaşım hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 42-51.
- Ayvacı, H. Ş., Er Nas, S. ve Dilber, Y. (2016). Bağlam temelli rehber materyallerin öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerine etkisi: “iletken ve yalıtkan maddeler” örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 51-78.
- Azı, F. B. (2020). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının sosyal bilgiler dersinde akademik başarı ve ders tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Badat, T., Günseli, U. S. G. U., Dinler, E., Bayramlar, K., & Yakut, Y. (2020). Çoktan seçmeli sınavlarda kullanılan ölçme ve değerlendirme sisteminin uygulanması: Madde analiz örneği. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 7(3), 285-295.
- Bahtaji, M. A. A. (2015). Improving transfer of learning through designed context-based instructional materials. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 3(3), 265-274.
- Bakar A, Tüzün H. ve Çağıltay K. (2008). Öğrencilerin eğitsel bilgisayar oyunu kullanımına ilişkin görüşleri: sosyal bilgiler dersi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 27-37.
- Balat, Ş., Kayalı, B., Gündüz, A., & Göktaş, Y. (2019). Doktora tezlerinde alınan geçerlik ve güvenirlik önlemleri. 28. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, 51-69.
- Ballıel, B. (2014). *Webquest destekli işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Baran, M. (2013) *Yaşam temelli probleme dayalı öğretim yönteminin termodinamik konusunun öğretimine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Barth, J. L. (1991). *Elementary and junior high/middle school social studies curriculum, activities and materials*. Third Edition. Lanham: University Pres of America.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Baştürk, R. (2014). Deneme modelleri. A. Tanrıöğen (Ed.) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (31-56). Ankara: Anı Yayıncılık
- Bayram, H. (2020). Psikososyal gelişim kuramının sosyal bilgiler dersi kapsamında incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1993-2001.
- Bennett, J. (2003). Context-Based Approaches to the Teaching of Science, J. Bennett (Ed.), *Teaching and Learning Science: A Guide to Recent Research and Its Applications*, (99-122), London: Continuum.
- Berns, R. G. ve Erickson, P. M. (2001). *Contextual teaching and learning: Preparing students for the new economy*. Columbus, OH: National Dissemination Center for Career and Technical Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452376.pdf> (Erişim tarihi: 04.08.2023)
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (1993). *Research in Education* (9. baskı.). Boston: Allyn and Bacon.
- Biber Köse, S. (2009). *Web destekli fen bilgisi öğretiminin kaynaştırma eğitimindeki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin performans düzeyi ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bilgili, A. S. (2022). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. A. S. Bilgili (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (s. 2-33). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bolat, H. (2020). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin bilim ve sanat merkezindeki ve okuldaki sosyal bilgiler dersine yönelik metaforik algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1135-1144.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education* (5. baskı.). London: Pearson.
- Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching And Teacher Education*, 11(5), 501-518.

- Bortnik, B., Stozhko, N., & Pervukhina, I. (2021). Context-based testing as assessment tool in chemistry learning on university level. *Education Sciences*, 11(8), 450.
- Boujaoude S. (2000). What might happen if "what might happen if...?: Students use the futures wheel to analyze science-related social issues," *The Science Teacher*, 67 (4), 45-47.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. London: Sage Publications.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. (Çev: S. N. Şad, N. Özer ve A. Atli). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi–Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 873-898.
- Brinberg, D., & McGrath, J. (1985). *Validity and the research process*. Newbury Park, CA: Sage.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. New York: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness*. Colorado: Springs.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS*. New York, NY: Routledge.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (5. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Carney, R. N.ve Levin, J. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational psychology review*, 14, 5-26.
- Cassutto, G. (2000). Social studies and the World Wide Web. *International Journal of Social Education*, 15(1), 94-101.
- Chang, Y. (2016). *The role of instructional relevance and teacher competence support in student motivation and achievement in high school math classrooms*. Yayınlanmamış doktora tezi. USA: Ohio State University.

- Choi, H.J. ve Johnson, S.D. (2005). The effect of context-based video instruction on learning and motivation in online courses. *American Journal of Distance Education*, 19(4), 215-227.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer: Quantitative methods in psychology. *Psychological Bulletin*. 112 (1), 155–159.
- Cook, D. L. (1967). *The impact of the Hawthorn Effects in experimental designs in educational research*. United States Office of Education, Cooperative Research Project. USA: Ohio State Univ.
- Coppola, B. P., Ege, S. N., & Lawton, R. G. (1997). The University of Michigan undergraduate chemistry curriculum. Instructional strategies and assessment. *Journal of Chemical Education*, 74(1), 74.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. USA: Sage publications.
- Coştu, S. (2009). *Matematik öğretiminde bağlamsal öğrenme ve öğretme yaklaşımına göre tasarlanan öğrenme ortamlarında öğretmen deneyimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Cozar-Gutiérrez, R., & Sáez-López, J. M. (2016). Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: an experiment with MinecraftEdu. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(2).
- Cozar, R., Martinez, M.V.M., Bravo, J.R.H. (2015). Emerging Technologies in Social Sciences Teaching. An Experience Using Augmented Reality in Teacher Training. *Digital Education Review*, 27, 138-153.
- Crawford, M. L. (2001). *Teaching contextually: Research, rationale, and techniques for improving student motivation and achievement in mathematics and science*. Waco, Texas: CCI Publishing.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmalar için 30 temel beceri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Çev: M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Çam, F. (2008). *Biyoloji derslerinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çatak, M. (2021). Programlara göre sosyal bilgilerin tarihi gelişimi. S. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri için sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 1-28). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Çelikkaya, T. ve Zafer, K. U. Ş. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- Çekiç Toroslu, S. (2011). *Yaşam temelli öğrenme yaklaşımı ile desteklenen 7E öğrenme modelinin öğrencilerin enerji konusundaki başarı, kavram yanlışlığı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 379-406. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m
- Çelik, T. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının web 2.0 uygulamalarıyla biçimlendirici değerlendirme deneyimlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50 (231), 173-198.
- Çelik, T. & Tepe, T. (2022). Sanal Öğrenme Ortamlarında Sosyal Bilgilerde Dijital Uygulamalar ile Bıçimsel Değerlendirme Tasarımları. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 22-43.
- Çepni, S., Özmen, H. ve Ayvaci, H. Ş. (2019). Yaşam (bağlam) temelli, beyin temelli öğrenme kuramları, 21. yüzyıl becerileri ve FeTeM yaklaşımı ve fen bilimleri öğretimindeki uygulamaları. S. Çepni (Ed.) *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi* içinde (s. 182-186). Ankara: Pegem Akademi
- Çetin, O. ve Günay, Y. (2010). Fen eğitiminde web tabanlı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 38(3), 19-34.
- Çınar, C., Utkugün, C. & Gazel, A. A. (2021). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımı hakkında öğrenci görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 0 (16), 150-170.
- Çokluk Ö., Şekercioğlu G, Büyüköztürk Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Daşdemir, İ. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde sanal tur uygulamalarının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Davtyan, R. (2014). Contextual learning. In *ASEE 2014 Zone I Conference* (3-5).
- De Jong (2006). Context-based chemical education:How to improve it? *Chemical Education International*, 8(1), 1-7.

- Değirmenci, N. & İnel, Y. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programına yönelik mobil artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğretmen adaylarıyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Journal of Innovative Research in Social Studies* , 3 (2) , 90-113
- Demir, İ. (2019). *Yaşam temelli öğretimin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin ağız ve diş hijyeni konusunda kavram öğrenmelerine, fen bilimlerine karşı tutumlarına ve motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir S. B. ve Akengin. S. (2010). Sosyal bilgiler dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-international Journal of Educational Research*, 1(1), 26-40.
- Demir, S. B. ve Akengin, H. (2014). *Hikâyelerle sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Demirci, S. (2019). *Dijital ve çalışma yaprakları ile desteklenmiş kavram karikatürlerinin sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde kavramsal anlamaya etkisinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon Üniversitesi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı.
- Demircioğlu, H. (2008). *Sınıf öğretmen adaylarına yönelik maddenin halleri konusuyla ilgili bağlam temelli materyal geliştirilmesi ve etkililiğini araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Demircioğlu, H., Bektaş, F., & Demircioğlu, G. (2018). Sıvıların özellikleri konusunun bağlam temelli yaklaşımla öğretiminin öğrenci başarıları üzerindeki etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 13-25.
- Derman, A. ve Ergün, E. C. (2020). 4. sınıf basit elektrik devreleri konusunun öğretiminde güncel bağlam temelli öğretim yönteminin kullanımının öğrencilerin Fen'e yönelik tutumlarına, başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1729-1742.
- Deveci, H. (2002). *Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dikmenli, Y., Danabaşı, F., Çelik, B. B., & Tekin, Ö. (2018). Effects of animation film use on earthquake knowledge level of 4th grade students. *Participatory Educational Research*, 5(1), 86-95.
- Dinçer, S. ve Doğanay, A. (2016). Öğretim Materyali'ne İlişkin Motivasyon Ölçeği (ÖMMÖ) Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 1131-1148.
- Doğan, E. & Koç, H. (2017). Sosyal bilgiler dersinde deprem konusunun dijital oyunla öğretiminin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (8), 90-100.

- Doğanay, A. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 15-46). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A. ve Karakuş, M. (2004). Sosyal bilgiler dersinde ne okutulmalıdır? Öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *I. Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu* (s. 15-17). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Donmuş, V. (2012). *İngilizce öğrenmede eğitsel bilgisayar oyunu kullanmanın erişkiye, kalıcılığa ve motivasyona etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Duranti, A., & Goodwin, C. (1992). Rethinking context: Language as an interactive phenomenon. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ekici, M. & Yeşibursa, C. C. (2021). Artırılmış gerçekliğin sosyal bilgiler dersinde kullanımı hakkında ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 289-302.
- Er, A. R. (2015). *Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretmenlerin tarih konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi. Kahramanmaraş: Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Erkan, A. (2019). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan eğitsel oyun ve dijital oyun öğretiminin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2000). *How to design & evaluate research in education* (4. baskı). London: McGraw Hill.
- Gana, K., ve Broc, G. (2019). Structural equation modeling with lavaan. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Gedik, R. (2020). Sanal gerçeklik teknolojisinin ortaokul sosyal bilgiler dersi iklimler konusunda kullanılması üzerine öğrenci görüşleri. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 3 (1), 33-53.
- Genç, M., Ulugöl, S. ve Ünsal, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin yaşam temelli öğrenme hakkındaki görüşleri. *Researcher: Social Science Studies*, 5(9), 244-255.
- Gezer, U. ve Ersoy, A. F. (2021). The effect of activities based on mobile applications on academic achievement, critical thinking skills and motivation in social studies course. *Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI)*, 11(2), 790-825.
- Gilbert, J.K. (2006). On the nature of ‘context’ in chemical education. *International Journal of Science Education*, 28(9), 957–976.

- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (5. baskı). (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık
- Gökçe, B. (2018). *Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının 6. sınıf öğrencilerinin elektriğin iletimi ünitesine yönelik başarı, tutum ve motivasyonları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Görmez, E., & Ertaş, N. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel konumlandırma sistemi ve coğrafi bilgi sistemleri hakkındaki görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1492-1514.
- Grant, E., Gardner, M., Jones, G. & Ferzli, M. (2009). Popular media in the biology classroom: viewing popular science sceptically. *The American Biology Teacher*, 71(6), 332-335.
- Green, S.B. ve Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and Understanding data* (4. Ed.). New Jersey: Pearson
- Guba, E. G., Lincoln, Y.S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30(4), 233-252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185>
- Gül, Ş. (2016). Teaching “Photosynthesis” topic through context-based instruction: An implementation based REACT strategy. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 10(2), 21-45.
- Gül, Ş. ve Konu, M. (2018). Yaşam temelli probleme dayalı öğretim uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 32(1), 45-68.
- Gümbür, Y. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde artırılmış gerçeklik uygulaması kullanımının öğrencilerin akademik başarısına, tutumuna ve motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, G., Ayantaş, T., Güneş, C., Güleriyüz, O., & Arıkan, A. (2021). Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik araştırmaların incelenmesi. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3).
- Günüç, S. (2017). Eğitimde teknoloji entegrasyonunun kuramsal temelleri. Ankara: Anı Yayıncılık
- Gür, D. ve Bulut-Özek, M. (2021). Mobil öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısı, motivasyonu ve tutumları üzerine etkisi: bir meta analiz çalışması, *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 1-15.
- Gürbüz, S. (2021). *Amos ile yapısal eşitlik modellemesi* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları
- Gürkan, B. (2015). *Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde kavramsal anlama becerilerinin geliştirilmesinde bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler*

arası öğretim uygulamaları: bir durum çalışması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Hasançebi, B., Terzi, Y., & Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 10(1), 224-240.
- Hayta, P. (2022). *Bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarı ve derse karşı tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 4(1), 42-53.
- Hırça, N. (2012). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına uygun etkinliklerin öğrencilerin fizik konularını anlamasına ve fizik dersine karşı tutumuna etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 313-325.
- Hicks, D., Lee, J., Berson, M., Bolick, C., & Diem, R. (2014). Guidelines for using technology to prepare social studies teachers. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 14(4), 433-450.
- Hockings, P. (1995). *Conclusion: Ethnographic filming and anthropological theory*. New York: Mouton de Gruyter.
- Hong, J. E., & Melville, A. (2018). Training social studies teachers to develop inquiry-based GIS lessons. *Journal of Geography*, 117(6), 229-244.
- Hoşbaş, A. A. (2018). *Fen bilimleri öğretiminde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının öğrenme ürünleri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Hoşgören, G. (2018). *Bağlam temelli kavram karikatürlerinin asit-baz konusunun öğretiminde etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Hull, D. (1999). *Teaching science contextually: The cornerstone of tech prep*. USA: Cord Communication
- http-1: <https://www.oecd.org/pisa/> (Erişim tarihi: 04.08.2023)
- http-2: <https://www.socialstudies.org/standards/national-curriculum-standards-social-studies-executive-summary> (Erişim tarihi: 14.08.2023)
- İlhan, N., Doğan, Y. ve Çiçek, Ö. (2015). Fen bilimleri öğretmen adaylarının “özel öğretim yöntemleri” dersindeki yaşam temelli öğretim uygulamaları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 666-681.

- İnan, S. (2019). Sosyal bilgiler eğitimi: Nedir, ne zaman ve neden? S. İnan (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimine giriş: kavramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s.1-22). Ankara: Anı Yayıncılık.
- İnci, T. (2016). *Bağlam temelli öğrenme ortamı algısı, derse ilgi, dersek katılım ve akademik güdülenme etkileşiminin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İneç, Z. F. (2020). Sanal gerçeklik teknolojisi ile sosyal bilgiler öğretiminde kültür aktarımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 180-203.
- İnel, Y. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan bilgisayar temelli materyallerin 6. sınıf öğrencilerinin dikkat ve motivasyon düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İşçi, T. & Yeşiltaş, E. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde dijital oyun geliştirme yazılımı kullanımı ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının buna ilişkin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5 (2), 260-284.
- İşman A. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2. baskı). NY: Pearson/Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Smith, K. A. (1998). Active learning: Cooperation in the college classroom. ABD: Interaction Book Company'den aktaran Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Cooperative learning. *Active Learning: Models From The Analytical Sciences*, 970, 34-53.
- Kab, İ. ve Açıkalın, M. (2016). Yaşamın içinden etkinliklerle sosyal bilimler temelli derslerin öğretimi: Almanya, Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya örnekleri. *Milli Eğitim*, 45(211), 45-61.
- Kan, A. (2020). Ölçme aracı geliştirme. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (241-277). Ankara: Pegem Akademi
- Kara, F. (2016). 5. sınıf “maddenin değişimi” ünitesinde kullanılan bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri, akademik başarıları ve fene yönelik tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaduman, H. ve Yetişensoy, O. (2020). Sosyal bilgilerde teknoloji kullanımına yönelik stratejiler. A. F. Ersoy ve H. Karaduman (Ed.), *Sosyal bilgilerde güncel okumalar 2 içinde* (s. 229-261). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Karlı, F. ve Yiğit, M. (2015). Lise 12. sınıf öğrencilerinin alanlar konusundaki kavramsal anlamalarına bağlam temelli öğrenme yaklaşımının etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 43-62.
- Kasım, Ş. (2019). *Üretim, dağıtım, tüketim öğrenme alanına yönelik REACT modeline göre hazırlanan rehber materyallerin etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kaya, E. (2021). Sosyal bilgiler dersinin tasarım süreci. K. Erdoğan (Ed.), *Sosyal bilgiler dersi ve eğitiminin tasarımı* içinde (s. 2-28). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, V. (2022). *Türkiye’de fen eğitimi alanında bağlam (yaşam) temelli yaklaşım ile ilgili yapılmış lisansüstü tez ve makalelerin içerik analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Keller, J. M. (1983). *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
[https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=N_MVUyHxnkcC&oi=fnd&pg=PA383&dq=Motivational+design+of+instruction.+C.M.+Riegeluth+\(Ed.\),+Instructional+design+theories+and+models&ots=GNcAfDGyS_&sig=U15MsU6I3joOTq_5bSfTWFnI4aQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=N_MVUyHxnkcC&oi=fnd&pg=PA383&dq=Motivational+design+of+instruction.+C.M.+Riegeluth+(Ed.),+Instructional+design+theories+and+models&ots=GNcAfDGyS_&sig=U15MsU6I3joOTq_5bSfTWFnI4aQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) (Erişim tarihi: 10.08.2023)
- Keller, J. M. (2006). *Development of two measures of learner motivation*.
<https://studylib.net/doc/7446614/development-of-two-measures-of-learner-motivation> (Erişim Tarihi: 15.10.2021)
- Kılıç, E. (2020). *Sosyal bilgiler öğretiminde animasyonlarla değerler eğitiminin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alpha güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48.
- Kılınç, M. (2019). Sosyal bilgilere evrensel ve ulusal düzeyde genel bakış: sosyal bilimler ve sosyal bilgiler ilişkisi. C. Kara (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (s. 157-185). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.
- Koca, N., & Daşdemir, İ. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde sanal tur uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 13(27).
- Konu, M. ve Gül, Ş. (2017). Biyoloji dersinde yaşam temelli probleme dayalı öğretim uygulamalarının tutum, motivasyon ve problem çözme becerilerine etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 97-108.

- Koka, V. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılan bilgisayar destekli eğitsel oyunların öğrencilerin ders başarısına olan etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köksal, O. (2014). 7E modeline göre düzenlenmiş öğretim etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına, tutumlarına ve kalıcı öğrenmelerine olan etkisinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1459-1475.
- Köse, E. Ö. ve Çam, F. (2014). Biyoloji dersi için “yaşam temelli öğrenme” yaklaşımı ve içerikleri. *Journal of Inquiry Based Activities*, 4(3), 1-17.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and instruction*, 12(4), 383-409.
- Kuhn, J. ve Müller, A. (2014). Context-based science education by newspaper story problems: A study on motivation and learning effects. *Perspectives in Science*, 2(1), 5-21.
- Kuloğlu, Z. B. (2019). *Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının 6. sınıf öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı konusundaki başarılarına ve motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kurt, E. (2018). *Altıncı sınıf Türkçe dersi kavram öğretiminde animasyon ve hikâye kullanımının başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kusumo, D., & Afandi, R. (2021). The effect of augmented reality learning media on motivation and social studies learning outcomes in elementary schools. *Academia Open*, 4, 10-21070.
- Kutu, H. ve Sözbilir, M. (2011). Öğretim materyalleri motivasyon anketinin Türkçeye uyarlanması: güvenirlik ve geçerlik çalışması, *Atatürk Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 292-312.
- Lemke, C. (2002). *enGauge 21st Century Skills: Digital Literacies for a Digital Age*. USA: North Central Regional Educational Laboratory. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463753.pdf> (Erişim Tarihi: 15.12.201)
- Lomax, R. G., & Schumacker, R. E. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Taylor & Francis Group
- Lopez, J. M. S., Gutierrez, R. C., & Dominguez-Garrido, M. C. (2018). Augmented Reality in Primary Education: Understanding of artistic elements and didactic application in social sciences. *Digital Education Review*, (34), 59-75.
- Lucas, T. A. (1981). Social studies as an integrated subject. H. D. Mehlinger (Ed.) *UNESCO handbook for the teaching of social studies*. London: Croom Helm.

- Majid, A. N., & Rohaeti, E. (2018). The effect of context-based chemistry learning on student achievement and attitude. *American Journal of Educational Research*, 6(6), 836-839.
- Marzano, R. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. USA: ASCD.
- Mason, C., Berson, M., Diem, R., Hicks, D., Lee, J., & Dralle, T. (2000). Guidelines for using technology to prepare social studies teachers. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 1(1), 107-116.
- McLoughlin, C., ve Lee, M. J. (2010). Personalised and self regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1), 28-43
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence based inquiry* (7. baskı). London: Pearson
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2. baskı). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. baskı). London: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). *2023 eğitim vizyonu*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> 01.12.2021 tarihinde erişildi.
- Morales, P. T., & Garcia, J. M. S. (2018). Use of augmented reality in social sciences as educational resource. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19 (3), 38-52.
- National Research Council. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas. committee on a conceptual framework for new K-12 science education standards. Board on science education, division of behavioral and social sciences and education*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Navarra, A. (2006). Achieving pedagogical equity in the classroom. *Cord PUBLISHING*. Waco, Texas.
- Ngozi, P. O. (2021). Enhancing science process skills acquisition in chemistry among secondary school students through context-based learning. *Science Education International*, 32(4), 323-330.
- Ohlsson, S. (2009). Resubsumption: A possible mechanism for conceptual change and belief revision. *Educational Psychologist*, 44(1), 20-40.

- Otluoğlu, R. ve Öztürk, C. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Orçan, F. (2018). Exploratory and confirmatory factor analysis: which one to use first?. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 413-421. DOI: 10.21031/epod.394323.
- Özelçi, S. Y. ve Yılmaz, Y. (2021). *Dijital çağda öğretme ve öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi
- Özkal, N. (2000). *İşbirlikli sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, C. (2015). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (s. 2-33). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pala, F. (2021). Sosyal bilgiler dersi tarihe yolculuk ünitesi bağlamında dijital hikâye kullanımının öğrenci akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 43-58.
- Partnership for 21st Century Skills [P21]. (2009). P21 framework definitions. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf> (Erişim tarihi: 04.08.2023)
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative eesearch and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pilot, A. ve Bulte, A.M.W. (2006). The use of “contexts” as a challenge for the chemistry curriculum: Its successes and the need for further development and understanding. *International Journal of Science Education*, 28(9), 1087-1112.
- Pintrich, P. R. and Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Application*. New Jersey: Prentice Hall.
- Powers, S. M., & Guan, S. (2000). Examining the range of student needs in the design and development of a web-based course. B. Abbey (Ed.) *Instructional and cognitive impacts of Web-based education* içinde (s. 200-216). USA: İdea Group Publishing
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part. *On the Horizon MCB University Press*, 9(5), 1-6.
- Richey, R. C. (2000). The future role of Robert M. Gagné in instructional design. *The Legacy of Robert M. Gagne*, 255-281.
- Rodgers, D. L., & Withrow-Thorton, B. J. (2005). The effect of instructional media on learner motivation. *International Journal of Instructional Media*, 32(4), 333-342

- Sadi-Yılmaz, S., Othan, O. ve Cantimur, E. (2014). Yaşam temelli öğrenme yaklaşımına (YTÖY) göre elektrik, madde ve ısı konularının işlenmesinin öğrenci başarısına etkisi, *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 41-49.
- Sarıtepeci, M. (2016). *Dijital hikâye anlatım yönteminin sosyal bilgiler dersinde etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Savaş, B. ve Ünüvar, P. (1999). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı (Modül 8)*. Budur: MEB Yayınları.
- Seker, B. S. (2016). An evaluation of digital stories created for social studies teaching. *Journal of Education and Practice*, 7(29), 18-29.
- Selvi, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersine ilişkin interaktif hikayeler ve bütünleşik ünite hikâyelerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seyhan, A. & Küçük, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eğitsel artırılmış gerçeklik uygulaması geliştirme deneyimleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11 (1), 56-63.
- Sönmez, V. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözbilir, M., Sadi, S., Kutu, H., ve Yıldırım, A. (2007). Kimya eğitiminde içeriğe/bağlama dayalı (context-based) Öğretim Yaklaşımı ve dünyadaki uygulamaları, I. *Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi*, (s 108).
- Stolk, M. J., Bulte, A. M. W, De Jong, O., Pilot, A. (2009). Towards a framework for a professional development programme: empowering teachers for context-based chemistry education. *Chemistry Education Research and Practice*, 10 (2), 164-175.
- Sungur, T. & Bülbül, H. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının sanal müze uygulamalarına yönelik görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 652-666.
- Şahin, T. (2013). *Somut ve sanal manipülatif destekli geometri öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin geometrik yapıları inşa etme ve çizmedeki başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, Y (2021). *Yabancı dilde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi

- Şensoy, Ö. ve Gökçe, S. (2017). Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının başarı ve motivasyonları üzerine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 56(3), 37-52
- Şeremet, M., & Chalkley, B. (2015). Student perspectives on the teaching of geographical information systems (GIS) in geography degrees. *Journal of Geography in Higher Education*, 39(1), 18-36.
- Şimşek, M. (2013) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafi bilgi sistemleri CBS konusundaki bilişsel yapılarının ve alternatif kavramlarının kelime ilişkilendirmesi testi ile belirlenmesi. *Researcher*, 1(1), 65-75.
- Şimşek, N. (2008). Sosyal bilgiler dersinde coğrafi bilgi sistemleri CBS teknolojisinin kullanılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 191-198.
- Şimşek, O. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Taber, K. S. (2013). Ken springer: Educational research: A contextual approach. *Science & Education*, 22(5), 1267-1279.
- Tağ, M. S. (2019). *Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin işlenmesinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tal R, Dori Y, Keiny S, Zoller U. (2001). Assessing conceptual change of teachers involved in STES education and curriculum development – the STEMS Project approach. *International Journal of Science Education*, 23, 247-262.
- Tamrin, H., & Desnita, D. (2023). The effect of using context-based learning videos on global warming materials on students' problem-solving ability. *Physics Education Research Journal*, 5(1).
- Taşkaya, S. M. ve Bal, T. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 173-185.
- Taştan, B. (2021). Coğrafya ve sosyal bilgiler derslerinde CBS uygulamalarının değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *International Journal of Geography and Geography Education*, (43), 54-63.
- Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A. R. (2010). Bağlam temelli ve geleneksel fizik problemlerinin karşılaştırılması üzerine bir inceleme. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(1), 123-140.
- Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 20 (1), 153- 182.

- Teyfur, E. (2009). *9. Sınıf coğrafya dersinde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topuz, F. G., Gençer, S., Bacanak, A. ve Karamustafaoğlu, O. (2013). Bağlam temelli yaklaşım hakkında fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşleri ve uygulayabilme düzeyleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 240-261
- Turan, İ. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde sanal müze ve turlar. *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi*, 189-203.
- Tünkler, V. (2019). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon kaynaklarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 38-49.
- Türk, N. (2017). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yansıtıcı düşünme uygulamalarının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2023). *Türk Dil Kurumu Genel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>. 08.08.2023 tarihinde erişildi.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı [SBB]. (2019). *On birinci kalkınma planı (2019-2023)*.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Uğurlu, N. B. ve Üzen, A. T. (2017). Dijital zaman çizelgesi hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 225-236.
- Uğurlu, N. B. ve Üzen, A. T. (2018). Sosyal bilgiler dersinde dijital zaman çizelgelerinin kullanımının öğrencilerin başarı düzeylerine etkisi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 1(1), 12-26.
- Ulusoy, F.M. (2013). *Bağlam temelli öğrenme ile desteklenen bütünleştirici öğrenme modelinin öğrencilerin kimya öğretimine yönelik tutum, motivasyon ve başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ural, M. N. (2009). *Eğitsel bilgisayar oyunlarının eğlendirici ve motive edici özelliklerinin akademik başarıya ve motivasyona etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Uzal, G., Erdem, A., Önen, F. ve Gürdal, A. (2010). Basit araç-gereçlerle yapılan fen deneyleri konusunda öğretmen görüşleri ve gerçekleştirilen hizmet içi eğitimin

değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 4(1), 64-84.

- Uzun, A. (2006). *Üstün veya özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzun, F. (2013). *Bağlam temelli yaklaşıma dayalı genel fizik-I laboratuvar dersinin fen bilgisi öğretmen adaylarının başarılarına, bilimsel süreç becerilerine, motivasyonlarına ve hatırlamalarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ültay, E. (2012). Implementing react strategy in a context-based physics class: Impulse and momentum example. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(1), 233-240.
- Ültay, N. (2012). *Asit ve baz konusuyla ilgili REACT stratejisine ve 5E modeline göre etkinliklerin geliştirilmesi, uygulanması ve karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, B. (2012). *Coğrafi bilgi sistemleri (CBS) destekli sosyal bilgiler dersi öğretiminin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, B. ve Sarı, C. (2012). Coğrafi bilgi sistemleri (CBS) destekli sosyal bilgiler dersi öğretiminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 2(2), 251-261.
- Ünal, H. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinin yaşam temelli yaklaşıma uygun olarak yürütülmesinin "madde-ısı" konusunun öğrenilmesine etkilerinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ünlü, B. ve Yangın, S. (2020). Dijital öykülerle desteklenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 1-29.
- Üzen, A., T. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde dijital zaman çizelgelerinin kullanımının öğrencilerin başarı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vaino, K., Holbrook, J., & Rannikmäe, M. (2012). Stimulating students' intrinsic motivation for learning chemistry through the use of context-based learning modules. *Chemistry Education Research and Practice*, 13(4), 410-419.
- Walshe, N. (2018). Geographical information systems for school geography. *Geography*, 103 (1), 46-49.

- Wang, W. H., & Neill, M. W. (2006). Instructor and student attitudes, perceptions, and motivation regarding the use of hypermedia instructional technology in the cosmetology program. *International Journal of Learning*, 12(9), 231-239.
- Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310.
- Wilson, E. K., Wright, V. H., & Peirano, A. M. (2007). The impact of using digital timelines in the social studies classroom. *Social Studies Research and Practice*, 2 (2), 169-179.
- Wiyarsi, A., Pratomo, H., & Priyambodo, E. (2020). Vocational high school students' chemical literacy on context-based learning: a case of petroleum topic. *Journal of Turkish Science Education*, 17(1), 147-161.
- Woodworth, R. S. (1918). *Dynamic psychology*. New York: Columbia University Press.
- Yakar, H. (2021). Bağlam temelli öğrenme modeli. S. Polat ve B. Aksoy (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çağdaş Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları* içinde (s. 157-185). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yalçın, M. (2018). *Fen bilgisi eğitiminde ARCS motivasyon modeli kullanılarak hazırlanan bir eğitim yazılımının öğrenme üzerine etkilerinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Samsun: On dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Yalçın, O. (2020). *Disiplinler arası bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı fizik öğretim programının uygulanma süreci ile öğrencilerde bilişsel ve duyuşsal açıdan yarattığı değişimin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yamaç, R. Z. (2023). *Fen bilgisi konularına yönelik REACT stratejisiyle hazırlanan ders materyallerinin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yaman, M., Dervişoğlu, S., ve Soran, H. (2004). Orta öğretim öğrencilerinin derslere ilgilerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 232-240.
- Yavuz, E. & Uslu, Ö. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sanal gerçeklik teknolojisinin eğitimde kullanımı hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 132-152.
- Yearta, L. (2019). Integrating social studies and English language arts: Digital stories and the Revolutionary War. *The Reading Teacher*, 73(2), 215-218.
- Yel, Ü. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde bağlam temelli öğretim süreçleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yel, Ü. ve Çetin, T. (2023). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarında bağlam temelli öğrenme yaklaşımı etkilerinin incelenmesi. *Third Sector Social Economic Review*, 58(1), 559-582.
- Yeşiltaş, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde interaktif ortam ve bilgisayar kullanımı. R. Sever ve E. Koçoğlu (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s. 103-128). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yeşiltaş, E. ve Pehlivan, A. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çevrimiçi Haritaların Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 1621-1636.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. ve Gültekin, M. (2017). İlkokul 4.sınıf fen ve teknoloji dersinde bağlam temelli öğrenme uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 81-101.
- Yıldırım, F. (2013). *Elâzığ bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ve motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi.
- Yıldırım, T., Tahiroğlu, M. (2012). Sanal ortamda gerçekleştirilen müze gezilerinin ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 104
- Yılmaz, S. S. (2013). *Kimyasal değişimler ünitesinin işlenmesinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, S. S., Othan, O. ve Cantimur, E. (2014). Yaşam temelli öğrenme yaklaşımına göre elektrik, madde ve ısı konularının işlenmesinin öğrenci başarısına etkisi. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 1(3), 41-49.
- Young, C. (1995). Observational cinema. P. Hockings (Ed.), *Principles of visual anthropology* içinde (79-113). New York: Mouton de Gruyter
- Yu, K. C., Fan, S. C. ve Lin, K. Y. (2015). Enhancing students' problem-solving skills through context-based learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13, 1377-1401.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yurtyapan, M. İ., Tapan-Broutin, M. S., & Kaleli-Yilmaz, G. (2020). An action research aligned with the REACT+ G teaching approach:“Thales’ intercept theorem”. *Journal of Computer and Education Research*, 8(15), 241-273.
- Zantua, L. S. O. (2017). Utilization of virtual reality content in grade 6 social studies using affordable virtual reality technology. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 5(2), 1-10.
- Zeren-Akbulut, M. G. (2019). *Öğrenmenin yeni paradigması: Coğrafya ve tarih temelli konuların disiplinlerarası yaklaşımla öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık



EKLER

EK-1. Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 15.09.2023	Protokol No: 596923	Tarih: 03.10.2023
--------------------------------	---------------------	-------------------



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Bağlam Temelli Yaklaşım ve REACT Öğretim Modeli Esas Alınarak Dijital İçerik Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR
TEZ YAZARI:	Gökhan SUCU
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Prof. Dr. Saime ÖNCE
(Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)

Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (Başkan Yardımcısı -İkt. ve İdari Bil. Fak.)	Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.)
Prof. Dr. Yıldız UZUNER (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Erkan YÜKSEL (İletişim Bil. Fak.)
Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Kamil ÇEKEROL (Açıköğretim Fak.)

EK-2. MEM Araştırma İzni



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-26292541-44-88743830
Konu : Araştırma, Uygulama ve Anket İzni
(Gökhan SUCU)

02.11.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 17.07.2023 tarih ve 79871462 sayılı Valilik Makam Onayı.

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Doktora öğrencisi Gökhan SUCU tarafından tutanakta belirtilen konu ile ilgili araştırma izni hakkındaki 20.10.2023 tarih ve 634931 sayılı yazısı, ilgi sayılı Valilik Makam Onayı ile oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir. İlginin çalışmasının Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabileceği ekte gönderilen komisyon tutanağı ile onaylanmıştır. Denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllük esasları çerçevesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılı sonuna kadar tutanakta belirtilen Haliliye ilçemizdeki [] sınıf öğrencilerine yönelik araştırma, uygulama ve anket çalışması yapılması hususunda ;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ve rica ederim.

Asım SULTANOĞLU
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:
1-Komisyon Tutanağı (1 sayfa)
2-Anket (16 Sayfa)

Gereği:
Haliliye İlçe Kaymakamlığına (İlçe MEM)

Bilgi:
Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü
(Genel Sekreterlik/Yazı İşleri Müdürlüğü)

EK-3. Öğretmen Bilgilendirme ve İzin Formu

ÖĞRETMEN BİLGİLENDİRME VE İZİN FORMU

Değerli Öğretmenim,

Bu çalışma, “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Bağlam Temelli Yaklaşım ve REACT Öğretim Modeli Esas Alınarak Dijital İçerik Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi” başlıklı bir araştırma çalışmasıdır. Araştırma Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğünden almış olduğum resmi izin ve okul idarenizin bilgisi ve izni dâhilinde gerçekleştirilmektedir.

Bu çalışmada, bir model dahilinde oluşturulan dijital içerikler ile sosyal bilgiler dersine ait bir öğrenme alanı işlenecektir. Yapılacak uygulamanın yaklaşık olarak 6 (altı) hafta ve haftada 4 (dört) saat sürmesi planlanmaktadır. Uygulama süresince sosyal bilgiler dersi araştırmacı tarafından işlenecektir. Yapılacak bu uygulama ile öğrencilerimizin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve motivasyonları izlenecek ve değerlendirilecektir. Çalışmanın sonuçları ile sosyal bilgiler eğitiminin gelişimine ışık tutulması amaçlanmaktadır.

Çalışma, Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR danışmanlığında Gökhan SUCU tarafından yürütülmektedir.

- Bu çalışmaya katılım, gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, yapılacak olan öğretim uygulamasının öncesi ve sonrasında, başarı testi, ölçek uygulaması, gözlem ve ses kayıt cihazıyla öğrencilerden veriler toplanacaktır. Ayrıca çalışmaya veri sağlama amacıyla sınıfta yapılan öğretim uygulamaları video kayıt altına alınacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz. Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler şifresi sadece araştırmacı tarafından bilinen bir bilgisayar ve harici bellek ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru ve talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Öğretmen bilgilendirme ve izin formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı çalışmadan sorumlu araştırmacı Gökhan SUCU'ya yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Gökhan SUCU

Adres :

İş Tel :

Cep Tel :

Bu çalışmanın sınıfında yapılmasında hiçbir sakınca görmüyorum. Çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Araştırmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz.)

Öğretmen Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-4. Veli Bilgilendirme ve İzin Formu

VELİ BİLGİLENDİRME VE İZİN FORMU

Değerli Velimiz,

Bu çalışma, “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Bağlam Temelli Yaklaşım ve REACT Öğretim Modeli Esas Alınarak Dijital İçerik Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi” başlıklı bir araştırma çalışmasıdır. Araştırma Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden almış olduğum resmi izin ve buna müteakip çocuğunuzun okul idaresi ve öğretmeninin bilgisi ve izni dâhilinde gerçekleştirilmektedir.

Bu çalışmada, bir model dahilinde oluşturulan dijital içerikler ile sosyal bilgiler dersine ait bir öğrenme alanı işlenecektir. Yapılacak uygulamanın yaklaşık olarak 6 (altı) hafta ve haftada 4 (dört) saat sürmesi planlanmaktadır. Uygulama süresince sosyal bilgiler dersi araştırmacı tarafından işlenecektir. Yapılacak bu uygulama ile öğrencilerimizin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve motivasyonları izlenecek ve değerlendirilecektir. Çalışmanın sonuçları ile sosyal bilgiler eğitiminin gelişimine ışık tutulması amaçlanmaktadır.

Çalışma, Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR danışmanlığında Gökhan SUCU tarafından yürütülmektedir.

- Bu çalışmaya katılım, gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, yapılacak olan öğretim uygulamasının öncesi ve sonrasında, başarı testi, ölçek uygulaması, gözlem ve ses kayıt cihazıyla öğrencilerden veriler toplanacaktır. Ayrıca çalışmaya veri sağlaması amacıyla sınıfta yapılan öğretim uygulamaları video kayıt altına alınacaktır.
- Çocuğunuz ismini yazmak ya da kimliğini açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değildir. Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde çocuğunuzdan toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Çocuğunuzdan toplanan veriler şifresi sadece araştırmacı tarafından bilinen bir bilgisayar ve harici bellek ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama süreçlerinde çocuğunuza rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru ve talep olmayacaktır. Yine de katılımları sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istedikleri zamanda ayrılabilirler. Çalışmadan ayrılma durumlarında kendilerinden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Veli bilgilendirme ve izin formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı çalışmadan sorumlu araştırmacı Gökhan SUCU’ya yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Gökhan SUCU

Adres :

İş Tel :

Cep Tel :

Bu çalışmaya çocuğumun tamamen kendi rızasıyla, istediği takdirde çalışmadan ayrılabilceğini bilerek verdiği bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Araştırmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz.)

Veli Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-5. Öğrenci Gönüllü Katılım Formu

ÖĞRENCİ GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Değerli Öğrencim,

Bu çalışma, “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Bağlam Temelli Yaklaşım ve REACT Öğretim Modeli Esas Alınarak Dijital İçerik Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi” başlıklı bir araştırma çalışması olup 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde bağlam temelli yaklaşım ve REACT öğretim modeli esas alınarak tasarlanan dijital içerikler ile yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve motivasyonları üzerindeki etkisini inceleme amacını taşımaktadır. Bu çalışmada tasarlanmış olduğum etkinliklere katılarak yapacağımız görüşmeler, cevaplayacağım ölçek ve başarı testleri yoluyla araştırmama katkı sunmanı istemekteyim.

Çalışma, Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR danışmanlığında Gökhan SUCU tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile sosyal bilgiler eğitiminin gelişimine ışık tutulması amaçlanmaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, yapılacak olan öğretim uygulamasının öncesi ve sonrasında, başarı testi, ölçek uygulaması, gözlem ve ses kayıt cihazıyla sizden veriler toplanacaktır. Ayrıca çalışmaya veri sağlama amacıyla sınıfta yapılan öğretim uygulamaları video kayıt altına alınacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz. Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler şifresi sadece araştırmacı tarafından bilinen bir bilgisayar ve harici bellek ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru ve talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı çalışmadan sorumlu araştırmacı Gökhan SUCU’ya yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Gökhan SUCU

Adres :

İş Tel :

Cep Tel :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-6. Ölçek Kullanım İzinleri

Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

Re: Ölçek Kullanım İzni

Nihan Türk

23.03.2022 Çar

Kime: Gökhan S

Merhaba,

Ölçeği kullanmanızdan dolayı memnun oluyorum. Veri toplama ve analiz sürecinde çok emek harcamıştım. Akademik çalışmalarınıza katkı sağlar umarım.

İyi çalışmalar...

23 Mar 2022 Çar 21:24 tarihinde Gökhan SUCU şunu yazdı:

Merhaba Hocam,

Anadolu Üniversitesi'nde Sınıf Eğitimi Programı'nda doktora yapmaktayım. Tez çalışmamda, 2017 yılında doktora tezi çalışmanızda geliştirmiş olduğunuz "Sosyal Bilgilere Yönelik Tutum Ölçeği"ni kullanmak istiyorum.

Değerli hocam, uygun görmeniz halinde ölçeğin kullanımına dair izninizi tarafıma bildirebilerseniz memnuniyet duyarım. Saygılarımla...

Gökhan SUCU
Sınıf Eğitimi Doktora

Öğretim Materyaline İlişkin Motivasyon Ölçeği

Re: Ölçek Kullanım İzni

Serkan Dincer <

22.03.2022 Sal 16:59

Kime: Gökhan SUCU

Uygundur

22 Mar 2022 Sal 17:49 tarihinde Gökhan SUCU şunu yazdı:

Merhaba Sayın Hocam,

Anadolu Üniversitesi'nde Sınıf Eğitimi Programı'nda doktora yapmaktayım. Tez çalışmamda, 2016 yılında Türkçe'ye uyarılama çalışmasını yaptığınız "Öğretim Materyali'ne İlişkin Motivasyon Ölçeği"ni kullanmak istiyorum.

Değerli hocam, uygun görmeniz halinde ölçeğin kullanımına dair izninizi tarafıma bildirebilerseniz memnuniyet duyarım. Saygılarımla...

Gökhan SUCU
Sınıf Eğitimi Doktora

EK-7. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

SOSYAL BİLGİLER TUTUM ÖLÇEĞİ				
Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlar		Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum
1	Sosyal bilgiler dersi ilgi çekicidir.			
2	Sosyal bilgiler önemli gördüğüm dersler arasındadır.			
3	Sosyal bilgiler dersindeki konular sıkıcıdır.			
4	Sosyal bilgiler dersi sevdiğim dersler arasındadır.			
5	Sosyal bilgiler dersinin ödevlerini severek yaparım.			
6	Sosyal bilgiler dersinin konularını sevmem.			
7	Sosyal bilgiler dersinin gelmesini sabırsızlıkla beklerim.			
8	Sosyal bilgiler dersi gereksizdir.			
9	Sosyal bilgiler dersindeki etkinliklere isteyerek katılırım.			
10	Sosyal bilgiler dersinde geçmişte yaşanmış olayları öğrenmek hoşuma gider.			
11	Sosyal bilgiler derslerinin saatinin azaltılmasına sevinirim.			
12	Sosyal bilgiler dersine çalışırken canım sıkılır.			
13	Sosyal bilgiler dersinde yeni konuları öğrenmek bana heyecan verir.			
14	Sosyal bilgilerle ilgili gözlem yapmaktan hoşlanırım.			
15	Sosyal bilgiler dersi yerine başka bir derse girmek isterim.			
16	Sosyal bilgiler dersinde başarılı olmak benim için önemlidir.			
17	Sosyal bilgiler dersi eğlenceli bir derstir.			
18	Sosyal bilgiler dersinden hoşlanmam.			
19	Sosyal bilgiler dersi benim için yararlı bir derstir.			

EK-8. Öğretim Materyaline İlişkin Motivasyon Ölçeği

ÖĞRETİM MATERYALİNE İLİŞKİN MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

5. Çok Doğru	4. Doğru	3. Orta Derecede Doğru	2. Biraz Doğru	1. Doğru değil	
1. Bu dersi ilk gördüğümde benim için kolay olacağını düşündüm.	5	4	3	2	1
2. Bu dersin başında ilgimi çeken ilginç şeyler vardı.	5	4	3	2	1
3. Bu ders materyalini/aracını (bilgisayar, kitap gibi) tahmin ettiğimden daha kolay anladım.	5	4	3	2	1
4. Giriş bilgilerini okuduktan/dinledikten sonra, bu dersten neler öğrenmem gerektiğinden emin oldum.	5	4	3	2	1
5. Bu dersin alıştırmalarını yapmak, bana başarı duygusu kazandırdı.	5	4	3	2	1
6. Bu dersin içeriğinin önceden öğrendiklerimle nasıl ilişkisi olduğu benim için açık ve netti.	5	4	3	2	1
7. Ders materyalinde/aracında olması gerektiği kadar bilgi vardı. Önemli olan şeyleri ayırabildim.	5	4	3	2	1
8. Bu derste kullanılan materyal/ders aracı dikkat çekiciydi.	5	4	3	2	1
9. Bu ders materyalinin/aracının, bazı insanlar için nasıl önemli olabileceğini gösteren resim, hikâye ya da örnekler vardı.	5	4	3	2	1
10. Bu dersi başarıyla tamamlamak benim için önemliydi.	5	4	3	2	1
11. Yazıların/seslerin kalitesi, derse dikkatimi vermeme kolaylaştırdı.	5	4	3	2	1
12. Bu derse çalıştıkça konuları öğreneceğimden emin oldum.	5	4	3	2	1
13. Bu dersten o kadar keyif aldım ki bu konuyla ilgili daha çok şey öğrenmek istedim.	5	4	3	2	1
14. Bu materyalde/ders aracında ders anlatımları zevkliydi.	5	4	3	2	1
15. Bu materyalin/ders aracının içeriği ilgimi çeken konulara göre hazırlanmıştı.	5	4	3	2	1
16. Bilgilerin ders materyalinde düzenleniş biçimi, dikkatimi vermeme kolaylaştırdı.	5	4	3	2	1
17. Ders materyalinde, bu derste bilgileri insanların nasıl kullandığına dair örnekler ve açıklamalar vardı.	5	4	3	2	1
18. Bu derste alıştırmalar çok kolaydı.	5	4	3	2	1
19. Bu derste merak uyandıran şeyler vardı.	5	4	3	2	1
20. Bu dersi çalışmaktan gerçekten zevk aldım.	5	4	3	2	1
21. Bu derste konu tekrarların sayısı yeterliydi. Hiç sıkılmadım.	5	4	3	2	1
22. Bu derste bilgiler ve bilgilerin veriliş şekli, bu dersin önemli olduğunu düşünmemi sağladı.	5	4	3	2	1
23. Bu derste tahmin etmediğim ya da şaşırtıcı ve yararlı bilgiler öğrendim.	5	4	3	2	1
24. Bu dersi bir süre çalıştıktan sonra, bu dersten başarılı olacağıma emin oldum.	5	4	3	2	1
25. Alıştırmalardan sonraki dönütler (geri bildirimler/yorumlar) çalışmamın karşılığını aldığımı hissetmemi sağladı.	5	4	3	2	1
26. Okuma parçaları, alıştırmalar, resimler, videolar, sesler gibi çeşitli öğeler derse dikkatimi vermeme yardımcı oldu.	5	4	3	2	1
27. Ders materyalindeki yazıların şekli benim için uygundu.	5	4	3	2	1
28. Bu dersin içeriğini, kendi hayatımdaki şeylerle ilişkilendirebildim.	5	4	3	2	1
29. Bu dersi başarıyla tamamlamak kendimi iyi hissettirdi.	5	4	3	2	1
30. Bu ders içeriğinin, benim için faydalı olacağına inandım.	5	4	3	2	1
31. Bu ders materyalinin tüm bölümlerini anladım.	5	4	3	2	1
32. Ders materyali içeriği iyi hazırlanmıştı. Bu nedenle derste başarılı olacağıma dair güvenim arttı.	5	4	3	2	1
33. Ders o kadar güzel hazırlanmıştı ki bu dersi işlemek benim için bir zevkti.	5	4	3	2	1

EK-9. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

GÖRÜŞME SORULARI

- 1- Dijital eğitim platformu eşliğinde işlenen sosyal bilgiler derslerinin **öğrenmene katkısı** hakkında ne düşünüyorsun?
 - Platformda yer alan her bir basamağın (İlişkilendirelim, Tecrübe Edelim, Uygulayalım ve Birlikte Çözelim) öğrenmene etkisi hakkında ne düşünüyorsun?
- 2- Sosyal bilgiler derslerinin, **dijital eğitim platformu eşliğinde işlenmesi** hakkında duygu ve düşüncelerin nelerdir? Önceki ders işleme süreçlerinle kıyaslar mısın?
 - Platformda yer alan her bir basamağa ait (İlişkilendirelim, Tecrübe Edelim, Uygulayalım ve Birlikte Çözelim) ders işleme süreci hakkında duygu ve düşüncelerin neleridir?
- 3- Yaptığımız uygulama öncesine kadar görmüş olduğun dersleri düşündüğünde **“Sosyal Bilgiler Dersi”** hakkındaki duygu ve düşüncelerin nelerdir? Dijital eğitim platformu eşliğinde işlenen dersler bu ders hakkındaki görüşlerini etkiledi mi? Nasıl?
- 4- Sosyal bilgiler dersinin dijital eğitim platformunda yer alan etkinlikler eşliğinde işlenmesi sürecinde zorluklar yaşadın mı, sürecin daha iyi olabilmesi için önerilerin var mı?

EK-10. Öğrenci Günlüğü Formu

Ad ve Soyad:

Tarih : .../.../....

ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

Soru 1. Sosyal bilgiler dersinde bu hafta yaptığımız etkinliklerle ilgili duygu ve düşüncelerin nelerdir?

Soru 2: Bu hafta yaptığımız etkinliklerin öğrenmene faydası oldu mu? Olduysa hangi etkinlerin nasıl faydası oldu?

Soru 3: Sosyal bilgiler dersinde bu hafta yaptığımız etkinliklerle ilgili aşağıdaki söylemleri tamamlayalım.

❖ Animasyonlarla ilgili hoşlandığım/hoslanmadığım şeyler:

❖ Tecrübe edelim etkinlikleriyle ilgili hoşlandığım/hoslanmadığım şeyler:

❖ Uygulayalım sorularıyla ilgili hoşlandığım/hoslanmadığım şeyler:

❖ Grup çalışmalarıyla ilgili hoşlandığım/hoslanmadığım şeyler:

Soru 4: Bu hafta yaptığımız etkinliklerde zorlandığın kısımlar oldu mu? Varsa yazabilir misin?

SOSYAL BİLGİLER DERSİ
İNSANLAR YERLER VE ÇEVRELER
AKADEMİK BAŞARI TESTİ

4. SINIF



32 Soru
40 Dakika

AD SOYAD: _____
SINIF: _____
NO: _____

1

Zeynep, okulunun düzenlemiş olduğu piknik gezisinde sınıfının bulunduğu alandan uzaklaşarak oyun parkına gelmiştir. Bir süre sonra, güneş henüz batmadan geri dönmek istese de sınıfının bulunduğu alanı hatırlayamamıştır.

Öğretmeninin, sınıfın piknik yerinin oyun parkının kuzeyinde olduğu sözünü hatırlayınca rahatlamıştır. Zeynep'in yanında yönünü bulmasına yardımcı olacak hiçbir teknolojik alet bulunmamaktadır.

Bu durumda Zeynep aşağıdaki yöntemlerden hangisini kullanarak yönünü bulabilir?

A)



B)



C)



D)



2



Ülkemizdeki bazı bölgelerde soğuk yağış beklenmektedir. Yetkililer su baskını, yıldırım ve yağış anında kuvvetli rüzgâr gibi olumsuzluklara karşı dikkatli ve tedbirli olunması konusunda uyarıyor.



Haberde yapılan bu uyarıyı haritada hava durumu bilgileri verilen hangi illerimizin daha çok dikkate alması gerekmektedir?

A) Muğla- Elâzığ

B) Çanakkale- Trabzon

C) Ağrı- Trabzon

D) Yozgat- Hatay

3

Bir mahalle muhtarı bölgesindeki cadde, sokak ve daireleri bir kâğıt üzerine aktararak o bölgeyi bilmeyen insanlara bu kroki üzerinden daha iyi bilgi vermeyi amaçlamaktadır.

Krokiyi çizebilmek için öncelikle aşağıdakilerden hangisine ihtiyaç duyacaktır?

A) Türkiye haritasına

B) Mahallenin nüfus bilgilerine

C) Okul albümüne

D) Mahallenin kuşbakışı çekilmiş görüntüsüne

4

Eda, Gaziantep'te görülmesi gereken **beşerî** unsurlarla ilgili bir sunum hazırlayacaktır.

Buna göre sunumunda yanda yer alan araştırma listesindeki unsurlardan hangisine yer vermemesi gerekir?

A) Tahtaköprü Barajı

B) Sof Dağı Yaylası

C) Zeugma Mozaik Müzesi

D) Gaziantep Kalesi

Araştırma Listesi

1. Tahtaköprü Barajı
2. Sof Dağı Yaylası
3. Zeugma Mozaik Müzesi
4. Gaziantep Kalesi

5

Ülkemizin güneyinde yer alan tarihi ve doğal güzellikleri görmek isteyen bir aile Ankara'dan hareket ederek önce Şanlıurfa'ya sonra Mardin'e gitmeyi planlamaktadır. Ailenin yola ilişkin rotası haritada gösterilmiştir.

Ailenin gitmesi gereken yönler hangi seçenekte doğru gösterilmiştir?

- A) Kuzeydoğu- Güney
- B) Güneydoğu- Doğu
- C) Kuzeybatı- Batı
- D) Güneybatı- Doğu



6

YIL 1975



YIL 2020



Yukarıda yer alan görselde bir orman arazisinin zaman içinde insanların etkisiyle geçirdiği değişim gösterilmektedir.

Bu görsellerden hareketle aşağıdakilerden hangisi sövlenemez?

- A) İnsanlar ihtiyaçları için gerekli olan unsurları inşa ederken doğayı olumlu etkilemişlerdir.
- B) Ormanlık alanlar zaman içinde oldukça azalmıştır.
- C) Zaman içindeki değişim hayvanların yaşam alanına zarar vermiştir.
- D) Zamanla beşerî unsurların sayısı artmıştır.

7

Derenin Önceki Hali



Derenin Önlem Sonrası Hali



Yukarıdaki görselde ülkemizde sel felaketinin en fazla yaşandığı illerden biri olan Sivas'ta bir dere yatağının aşırı yağış durumlarında taşmasının engellenmesi için alınan önlem yer almaktadır.

Görselde yer alan önlem sel felaketine yönelik alınacak tedbirlerden hangisine örnek olarak gösterilebilir?

- A) Dere ve nehir kenarlarına yerleşim yapılmamalıdır.
- B) Çığ önleme bariyerleri kullanılmalıdır.
- C) Dere ve nehir yataklarına taşmaların önlenmesi için setler yapılmalıdır.
- D) Eğimli arazilerde teraslama yani araziye basamaklara ayırma yapılmalıdır.

8



Yaşadığım bölgedeki gölleri ve akarsuları çok merak ediyorum.

Dilek yaşadığı bölgedeki gölleri ve akarsuları öğrenebilmek için aşağıdakilerden hangisinden yararlanmalıdır?

- A) Siyasi Harita B) Fiziki Harita C) Kavram Haritası D) Kroki

9

Adana'da yaşayan Büşra ve ailesi bu yaz tatilinde araçlarıyla Antalya'da yer alan Manavgat Şelalesi'ne gitmeyi istemektedirler.

Antalya'ya ilk kez gidecek olan Büşra ve ailesinin yolculukları süresince hangi konum bulma yöntemini tercih etmeleri en doğru seçenek olur?

- A) Pusula
B) Kutup Yıldızı
C) Karınca Yuvası
D) Küresel Yer Belirleme Sistemi

10



Yer şekillerinin dağlık ve engebeli olduğu alanlarda yol yapılabilmesi için düz alanlara göre daha fazla para harcanması gerekmektedir.

Bu bilgiye göre, haritada numaralandırılmış alanların hangisinde yol yapım harcamasının diğerlerinden daha fazla olması beklenir?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

11

Ahmet'in, okulunda bir yangın çıkması halinde aşağıdaki krokilerden hangisine göre hareket etmesi en doğru tercih olur?

- A) Acil Durum Tahliye Planı
B) İlçe Haritası
C) Mahalle Krokisi
D) Site Krokisi

12



Kuzey

Selim, balıkçılık yapmaktadır. Balıkçı tekneleri denize açılmadan teknelere yetişmek istemektedir.

Bu durumda yaya geçitlerini kullanarak evinden teknelerin olduğu bölgeye gidebileceği en kısa yol hangisi olur?

- A) Batı- Güney- Doğu- Güneybatı
- B) Güney- Doğu- Güney- Güneydoğu
- C) Güney- Batı- Kuzey- Kuzeydoğu
- D) Kuzey- Doğu- Güney- Güneydoğu

13

Fabrika atıklarının, çöplerin ve kimyasal maddelerin deniz, göl, nehir ve derelere dökülmesi bu doğal su kaynaklarımıza zarar vermektedir. Yanda yer alan haberde su kaynaklarına verilen zararın yol açtığı sorunlardan birine vurgu yapılmaktadır.

Yanda yer alan haberden yola çıkılarak aşağıdakilerden hangisine ulaşılabılır?

- A) Su kirliliğinden sadece hayvanlar olumsuz etkilenmiştir.
- B) İnsanlar çevre kirliliği konusunda oldukça bilinçliler.
- C) Çevre kirliliğinin sebebi doğal etmenlerdir.
- D) Su kirliliği insanların sağlığını olumsuz etkilemektedir.



14



Haftaya arkadaşlarımla Pamukkale Travertenleri'ni gezmeyi istiyoruz. Bunun için öncelikle hava durumunu inceleyerek bir planlama yapmam gerekiyor.

Berke, hava durumunu öğrenmek için aşağıdaki kurumlardan hangisinin internet sitesini takip etmelidir?

- A) Ormancılık Genel Müdürlüğü
- B) Denizcilik Genel Müdürlüğü
- C) Meteoroloji Genel Müdürlüğü
- D) Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

15

Elif, Malatya ilimizde 4. sınıf öğrencisidir. Arkadaşlarıyla beraber "Doğamızı Koruyalım" konulu bir şiir yarışması düzenleyeceklerdir. Yarışmaya Malatya ve komşu illerindeki ilköğrencileri katılabilecektir.

Buna göre aşağıdaki illerden hangisine yarışma davetiyesi göndermemeleri gerekmektedir?

- A) Elâzığ B) Adıyaman
C) Mardin D) Kahramanmaraş



16



Yaşadığım il olan Giresun'da yükseltinin de fazla olması sebebiyle aşırı yağış durumlarında ağırlaşan ve kayganlaşan toprak yığınları eğim etkisiyle kaymakta ve insan hayatını olumsuz etkileyebilmektedir.

Ceyda, yukarıda Giresun'da yaşanan hangi doğal afetten söz etmektedir?

- A) Deprem B) Sel C) Çığ D) Heyelan

17

Ülkemizin güney yönü daha fazla güneş ışıltı aldığı için güneş enerjisi sistemlerinin cam panelleri *güney* yöne doğru çevrilir. Selim usta sağ elini güneşin doğduğu yöne uzatarak güneyi bulmaya çalışmaktadır.

Buna göre güneş enerjisi sisteminin cam paneli kaç numaralı yöne doğru döndürülmelidir?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4



18

Sedat oturduğu mahallenin krokisini aşağıdaki şekilde çizmiştir. Arkadaşları ise krokiye eksiklik olduğunu, krokiyi anlamakta zorlandıklarını söylemişlerdir.



Sedat aşağıdakilerden hangisini yaparsa kroki daha anlaşılır olacaktır?

- A) Binaların çiziminde geometrik olmayan şekiller kullanılmalıdır.
B) Binaları gerçek boyutuyla çizmelidir.
C) Kullandığı şekil ve sembollerin açıklamasını içeren bir bölüm eklemelidir.
D) Bütün binaları aynı renk yapmalıdır.

19



Çığ sonucu ortaya çıkan büyük kar kütleleri geçtikleri yerlerde can ve mal kaybına sebep olabilmektedir. Bu felaketin olumsuz etkilerinin en aza indirilmesinde insanların çığ felaketine karşı bilinçli davranmaları önemlidir.

Yukarıda yer alan görsel çığ tehlikesine karşı alınması gereken tedbirlerden hangisini ifade etmektedir?

- A) Çığ tehlikesi olan yamaçlara çığ önleme bariyerleri kurulmalıdır.
- B) Çığ tehlikesi olan yerlere ev yapılmamalıdır.
- C) Çığ tehlikesi olan yerlerden geçerken gürültü çıkarmamalıyız.
- D) Kayak gibi kış sporları çığ tehlikesi olan alanlarda değil daha güvenli alanlarda yapılmalıdır.

20

GPS Takip Cihazları araç, değerli eşya veya bir canlının konumunun takibinde kullanılan teknolojik araçlardır.

Buna göre aşağıdaki durumların hangisi GPS Takip Cihazı kullanılarak çözülebilir?

- A) Ayşe, yeni taşındığı mahalleyi daha iyi tanımak için mahallesinin krokisini çizmek istiyor.
- B) Ali harita üzerinde İzmir'i bulmak istiyor.
- C) Murat hava durumunu inceleyerek hafta sonu için tatil planı yapmak istiyor.
- D) Ahmet, çalınması durumunda arabasının yerini bulabileceği bir sistem kullanmak istiyor.

21

Dere, göl ve ormanlık alanları
gezmekten çok hoşlanıyorum.



Bir gehre alt kale, baraj ve tarihi konaklar
gibi yerleri gezmekten büyük keyif
alıyorum.

Çetin ve Oktay'ın görüşleriyle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Çetin, beşerî unsurları sevdiğini dile getirmiştir.
- B) Oktay, çevresinde beşerî unsurların çok fazla olmasından şikâyet etmektedir.
- C) Çetin, doğal unsurların korunması gerekliliğini vurgulamıştır.
- D) Oktay, insanlar tarafından oluşturulmuş olan unsurlardan hoşlanmaktadır.

22

Murat tarlasındaki bitkileri hastalıklardan korumak için ilaçlamak istemektedir. İlaçlamayı yapacağı gün yağış veya şiddetli rüzgârın olmaması gerekmektedir.

Yanda verilen bir haftalık hava durumu tablosuna göre Murat'ın ilaçlama yapabileceği günler hangileridir?

- A) 02 Haziran- 08 Haziran
B) 03 Haziran- 04 Haziran
C) 04 Haziran- 08 Haziran
D) 06 Haziran- 07 Haziran

	Hava Olayı	Sıcaklık °C
02 Haziran		20
03 Haziran		18
04 Haziran		22
05 Haziran		21
06 Haziran		21
07 Haziran		24
08 Haziran		25

Yağmurlu Rüzgârlı Parçalı Bulutlu Güneşli

23

Bir yerin coğrafi özellikleri (konumu, iklimi ve yeryüzü şekilleri) o yerin nüfusunu da etkiler.

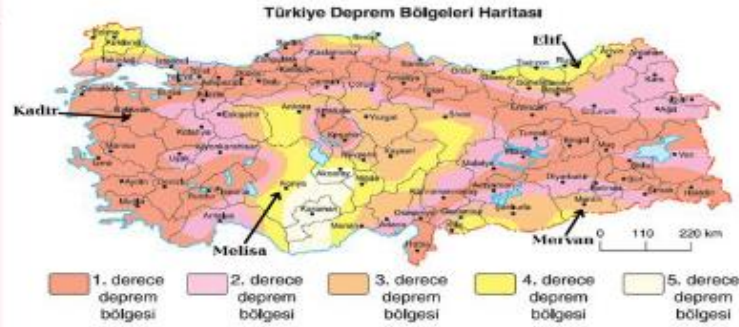
İzmir'in de ülkemizin en kalabalık illeri arasında yer almasında coğrafi özelliklerinin önemli etkisi bulunmaktadır.



Yandaki haritaya göre aşağıdakilerden hangisinin İzmir'in nüfusunu etkileyen coğrafi özellikler arasında yer aldığı söylenemez?

- A) Yer şekilleri sayesinde ulaşımın kolay olması
B) Şehrin konumunun sanayi ve ticaretin gelişmesine kolaylık sağlaması
C) Denize kıyısının olmasının turizmin gelişmesine imkân tanınması
D) Dağlık ve engebeli olmasının tarımı kolaylaştırması

24



Ülkemizin deprem bölgeleri haritasını inceleyerek hangi yerlerin daha çok deprem riski altında olduğunu görebilirsiniz.

Buna göre deprem bölgeleri haritasında işaretlenen yerlerde yaşayan kişilerden hangisi daha çok deprem riski altındadır?

- A) Kadir B) Melisa C) Mervan D) Elif

25

Yandaki görselde yer alan mesleği yapan bir kişinin yolculuk süresince aşağıdaki yön bulma yöntemlerinden hangisini kullanması en doğru tercih olur?



Gölge



Kutup Yıldızı



Ay



GPS



26

✱ İnsanlar yaşam alanı olarak dağlık ve engebeli yerleri değil, tarıma elverişli ve ulaşımı kolay olan ovaları tercih ederler.

✱ Uzun süre havanın çok soğuk olduğu ve elverişsiz hava koşullarının yaşandığı iklime sahip yerler de nüfusun az olduğu yerlerdir.

Bu bilgilere göre aşağıdaki yerlerden hangisinde nüfusun đaha kalabalık olması beklenir?

A)



B)



C)



D)

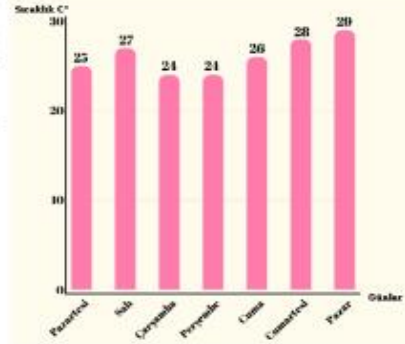


27

Meyra, bir hafta sürecek iş toplantısı için Kocaeli şehrine gidecektir. Kıyafetlerini hava koşullarına göre ayarlayabilmek için Kocaeli'nin bir haftalık sıcaklık değerlerinin verildiği grafiği incelemektedir.

Grafiğe bakarak aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılabilir?

- A) Hafta boyunca sıcaklık 20 derecenin üstündendir.
B) Buzlanma ihtimali bulunmaktadır.
C) En yüksek sıcaklık salı günü yaşanmaktadır.
D) Sıcaklık değerleri sürekli olarak yükselmektedir.



28

İnsanlar yaşadıkları çevreden etkilenirler. Bu etki, insanların tarih boyunca yazmış olduğu şiir, türkü, öykü ve destan gibi eserlere de yansımıştır.

Şair, şiirde Zonguldak'ın coğrafi unsurlarından hangisinden bahsetmemiştir?

- A) Deniz
B) İklim
C) Yarımada
D) Orman

Zonguldak Havaları

Yazın bir ömre bedel, kışın birçün rüzgârların
Limanda kayaları kuzgun döver dalgaların.
Yedi tepen sırt sırta yeşil renkle kucaklaşır.
Orta yerde bir deren kömür izlerini taşır.

Düz yerini arama seyri kolay yükseklerin.
Bir tarafta denizin temmuzunda bile serin.
Başı hep dumanlıdır çamlı kayın ormanların.
Evler saklı içinde kıvrım kıvrım sokakların.

Gülden İŞİK

29

Levent Bey ülkemizde deprem riskinin en yüksek olduğu bölgelerden birinde yaşamaktadır. Olası bir depremden hemen sonrası için kendisinin ve ailesinin hayatta kalabilmesini sağlayacak eşya ve malzemeleri belirleyerek bir afet ve acil durum çantası hazırlamayı istemektedir.

Levent Bey'in hazırlamak istediği afet ve acil durum çantası için yanda yer alan malzemelerden hangilerini alması doğru olur?



- A) 2, 4, 5, 8, 9 B) 3, 4, 5, 6, 7 C) 1, 2, 3, 5, 6 D) 2, 4, 5, 6, 9

30

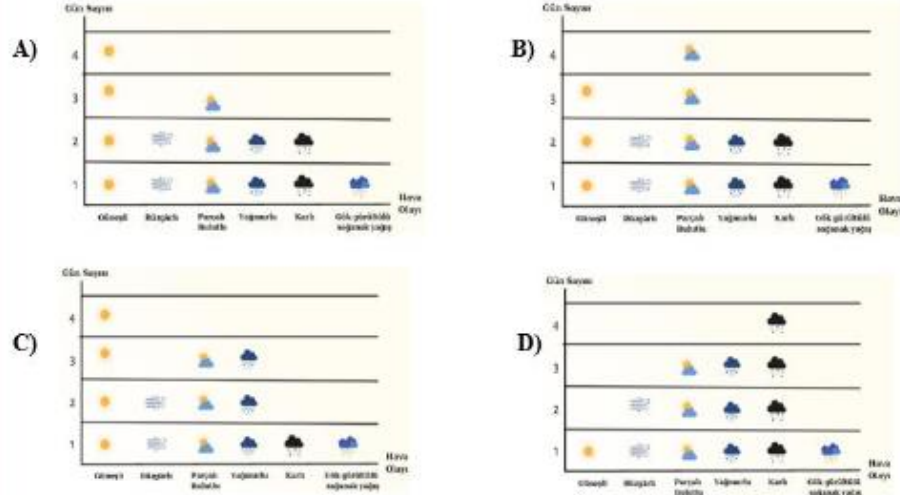
Aşağıdaki tabloda Hatay ilinde iki haftalık zaman diliminde meydana gelen hava olayları verilmiştir.

HAVA HAYAT DURUMU TABLOSU			
Günler	Hava Olayı	Günler	Hava Olayı
1.Gün	Güneşli	8.Gün	Yağmurlu
2.Gün	Güneşli	9.Gün	Güneşli
3.Gün	Güneşli	10.Gün	Güneşli
4.Gün	Güneşli	11.Gün	Güneşli
5.Gün	Güneşli	12.Gün	Güneşli
6.Gün	Güneşli	13.Gün	Güneşli
7.Gün	Güneşli	14.Gün	Güneşli

SİMBOLLER	
	Güneşli
	Parçalı Bulutlu
	Bulutlu
	Gök gürültüsü sağanak yağış
	Karlı
	Yağmurlu

Hatay'da yaşayan Burak, çiftliğiyle ilgili işleri planlayabilmek için iki haftalık hava olayları grafiği oluşturmak istemektedir.

Yukarıda yer alan tabloya göre Burak'ın oluşturması gereken hava olayları grafiği aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?



31

Eğer depreme karşı hazırlıklı olursan, paniğe kapılmadan bilinçli bir şekilde hareket edebilir ve depremden en az zararla kurtulabilirsin.



AFAD Görevlisi



Ahmet

Deprem sırasında ne yapacağımı şaşırdım. Asansöre koştum ancak elektrik kesilince asansörde kapalı kaldım. Gerçekten çok korktum.

Ahmet Bey, deprem sırasında paniğe kapılmadan bilinçli bir şekilde hareket edebilmek için deprem öncesinde evinde hangi önlemleri almalıdır? 3 örnek yazalım.

①

②

③

32

- Giyim mağazası, çiçekçinin kuzeydoğusunda yer almaktadır.
- Market, çiçekçinin güneybatısında yer almaktadır.
- Ayakkabıcı, asansörün doğusunda yer almaktadır.
- Oyuncakçı, merdivenin batısında yer almaktadır.

Bir alışveriş merkezi sahibi, müşterilerin gitmek istedikleri mağazaları kolayca bulabilmesi için mağaza girişine o kata ait kroki asmak istemektedir.

Yukarıda yer alan bilgilere göre boş bırakılan yerleri tamamlayınız.



Başarılar

CEVAP ANAHTARI

1	C	8	B	15	C	22	C	29	D
2	B	9	D	16	D	23	D	30	C
3	D	10	A	17	B	24	A		
4	B	11	A	18	C	25	D		
5	B	12	B	19	B	26	B		
6	A	13	D	20	D	27	A		
7	C	14	C	21	D	28	C		

Açık Uçlu ve Boşluk Doldurma Sorularının Puanlama Anahtarı (31. ve 32. Sorular)

Soru	1 (bir) Puan	0 (sıfır) Puan
31. Soru	- Tüm ailenin katılımıyla bir afet durumunda nasıl hareket edeceğimizi belirleyebilmek için bir <i>"acil durum planı"</i> hazırlamalıyız. - Deprem esnasında <i>evin güvenli alanlarının</i> nereler olduğunu belirlemeliyiz. - Deprem sonrası tehlikeli bölgeden uzaklaşarak toplanabileceğimiz <i>mahallemizdeki en yakın toplanma alanının</i> yerini öğrenmeliyiz. - Ailenin her bireyi için <i>Afet ve Acil Durum Bilgi Kartı</i> hazırlamalıyız. - Deprem sonrası durumumuzu merak edebilecek aile ve akrabalarımıza bilgi verebilmesi için yaşadığımız bölge dışından bir <i>iletişim numarası</i> belirlemeliyiz. - Deprem veya başka afetlerden hemen sonra hayatta kalabilmek için ihtiyaç duyabileceğimiz eşya ve malzemelerin bulunduğu <i>afet ve acil durum çantamızı</i> hazırlamalıyız. - Evimizdeki <i>düşebilecek ve devrilebilecek olan eşyaları</i> duvara sabitleyerek evimizin içindeki riskleri azaltmalıyız. Yanıtların doğru kabul edilebilmesi için aranacak anahtar kelimeler italik olarak yazılmıştır.	1 puan verilen cevapların dışındaki tüm yanıtlar - Sadece bir maddesi doğru yanıtlar - Sadece iki maddesi doğru yanıtlar - Aynı maddeye ait içeriğin üç ayrı madde gibi yazıldığı yanıtlar
32. Soru		1 puan verilen cevapların dışındaki tüm yanıtlar

EK-12. Akademik Başarı Testi Uzman Değerlendirme Formu

AKADEMİK BAŞARI TESTİ UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU					
	Soru No	Uygun	Uygun Değil	Uygun Ancak Düzeltilmeli	Öneri/Açıklama
1. Kazanım	1				
	7				
	13				
	19				
	26				
	31				
2. Kazanım	2				
	8				
	14				
	20				
	24				
	37				
3. Kazanım	3				
	9				
	15				
	21				
	27				
	32				
4. Kazanım	4				
	10				
	16				
	22				
	28				
	33				
5. Kazanım	5				
	11				
	17				
	23				
	29				
	34				
6. Kazanım	6				
	12				
	18				
	25				
	30				
	35				
36					

EK-13. Uygulama Değerlendirme Formu (Öğrenci-Pilot Uygulama)

Uygulama Değerlendirme Formu

1. Bölüm				
1- Platformda yer alan animasyonlar hakkında ne düşünüyorsunuz?	Tamamen anlaşılır ☒	Anlaşılır ☐	Biraz karmaşık ☐	Çok karmaşık ☐
2- Platformda yer alan animasyonlar ilginizi çekti mi?	Çok ilgi çekici ☒	İlgi çekici ☐	İlgi çekici değil ☐	Hiç ilgi çekici değil ☐
3- Platformda yer alan animasyonlarla ders çalışmak nasıldı?	Çok eğlenceli ☒	Eğlenceli ☐	Eğlenceli değil ☐	Hiç eğlenceli değil ☐
4- Platformda yer alan animasyonların öğrenmene katkısı açısından nasıl buldun?	Çok faydalı ☒	Faydalı ☐	Faydasız ☐	Tamamen faydasız ☐
2. Bölüm				
5- Tecrübe edelim kısmında yer alan etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz?	Tamamen anlaşılır ☒	Anlaşılır ☐	Biraz karmaşık ☐	Çok karmaşık ☐
6- Tecrübe edelim kısmında yer alan etkinlikler ilginizi çekti mi?	Çok ilgi çekici ☒	İlgi çekici ☐	İlgi çekici değil ☐	Hiç ilgi çekici değil ☐
7- Tecrübe edelim kısmında yer alan etkinlikler sana uygun muydu?	Çok zor ☒	Zor ☐	Orta Zorlukta ☐	Kolay ☐ Çok kolay ☐
8- Tecrübe edelim kısmında yer alan etkinlikleri öğrenmene katkısı açısından nasıl buldun?	Çok faydalı ☒	Faydalı ☐	Faydasız ☐	Tamamen faydasız ☐
3. Bölüm				
9- Uygulayalım kısmında yer alan sorular hakkında ne düşünüyorsunuz?	Tamamen anlaşılır ☒	Anlaşılır ☐	Biraz karmaşık ☐	Çok karmaşık ☐
10- Uygulayalım kısmında yer alan sorular ilginizi çekti mi?	Çok ilgi çekici ☒	İlgi çekici ☐	İlgi çekici değil ☐	Hiç ilgi çekici değil ☐
11- Uygulayalım kısmında yer alan sorular sana uygun muydu?	Çok zor ☒	Zor ☐	Orta Zorlukta ☐	Kolay ☐ Çok kolay ☐
12- Uygulayalım kısmında yer alan soruları öğrenmene katkısı açısından nasıl buldun?	Çok faydalı ☒	Faydalı ☐	Faydasız ☐	Tamamen faydasız ☐
4. Bölüm				
13- Birlikte Çözelim kısmında yer alan etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz?	Tamamen anlaşılır ☒	Anlaşılır ☐	Biraz karmaşık ☐	Çok karmaşık ☐
14- Birlikte Çözelim kısmında yer alan problem durumları ilginizi çekti mi?	Çok ilgi çekici ☒	İlgi çekici ☐	İlgi çekici değil ☐	Hiç ilgi çekici değil ☐
15- Birlikte Çözelim kısmında yer alan problemler sana uygun muydu?	Çok zor ☒	Zor ☐	Orta Zorlukta ☐	Kolay ☐ Çok kolay ☐
16- Birlikte Çözelim kısmında yer alan problemlerin öğrenmene katkısı açısından nasıl buldun?	Çok faydalı ☒	Faydalı ☐	Faydasız ☐	Tamamen faydasız ☐
17- Birlikte Çözelim kısmında gruplara katılarak çalışmak nasıldı?	Çok eğlenceli ☒	Eğlenceli ☐	Eğlenceli değil ☐	Hiç eğlenceli değil ☐

- 18- Bağlam temelli eğitim platformunda olmasını istediğin öğeler/özellikler var mı? Varsa bunlar nelerdir, istediğin öğe veya özellikleri ve bunları isteme nedenini açıklar mısın?
- 19- Bağlam temelli eğitim platformunda sana uygun olmadığını düşündüğün kısımlar var mı? Varsa bunlar nelerdir, sebeplerini belirterek açıklar mısın?
- 20- Bağlam temelli eğitim platformunun daha iyi bir öğretim sunabilmesi için önerilerin var mı? Varsa bu önerilerini açıklar mısın?

EK-14. Eğitim Materyali Değerlendirme Formu

Eğitim Materyali Değerlendirme Formu					
A	Materyalin Genel Değerlendirmesi	EVET	KISMEN	HAYIR	AÇIKLAMA
1	Materyal, kazanımlara ait içeriği kapsama açısından yeterli mi?				
2	İçerik, kazanımlarla sınırlandırılmış mı?				
3	İçerik doğru ve güncel mi?				
4	Materyal hedef kitle tarafından kolayca anlaşılabilir mi?				
5	Materyal hedef kitlenin ilgisini çekme ve sürdürme konusunda yeterli mi?				
6	Materyal, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarıyla tutarlı mı?				
B	Materyalin, Bağlam Temelli Yaklaşımı ve REACT Öğretim Modeli'ni Temsilinin Değerlendirilmesi				
7	Yeni kavramlar, öğrencilerin ön bilgileri ile bağlantılı olarak sunuluyor mu?				
8	Yeni kavramlar öğrencilere gerçek hayattan tanıdık gelen durumlar ve deneyimleri içeren bağlamlarla sunuluyor mu?				
9	Öğrencilerin ilgi alanları dikkate alınıyor mu?				
10	Öğrencilerin kavramları anlamlandırmaları ve somutlaştırabilmeleri için etkinlikler sunuluyor mu?				
11	Gerçek veya olası durumlar çerçevesinde öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilecekleri etkinlikler düzenleniyor mu?				
12	Etkinlikler ve alıştırmalar öğrencilerin şimdiki veya olası gelecek yaşamları için önemli olarak kabul edebilecekleri gerçek ve inandırıcı problem çözme durumlarını içeriyor mu?				
13	Etkinlikler "Bunu öğrenmem gerek" diyen bir tutum geliştiriyor mu?				
14	Öğrenciler etkin katılımları noktasında teşvik ediliyor mu?				
15	Öğrencilere çalışmalarını zenginleştirme ve analiz etme için fırsatlar sunuluyor mu?				
16	Öğrencilerin, önemli kavramların ele alınabileceği paylaşım, iletişim, yanıt verme ve karar verme süreçlerini içeren etkileşimli gruplara katılmaları bekleniyor mu?				
17	Öğrencilere, bilgiyi bir bağlamdan diğer bağlama aktarabilmelerinin beklendiği yeni problem durumları sunuluyor mu?				

ÖNERİLERİNİZ

Bu bölüme, öğretim materyali ile ilgili olarak düzeltilmesi, eklenmesi, çıkarılması veya geliştirilmesi gereken kısımlar konusunda önerilerinizi yazabilirsiniz.

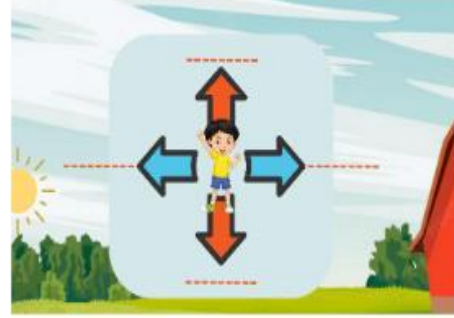
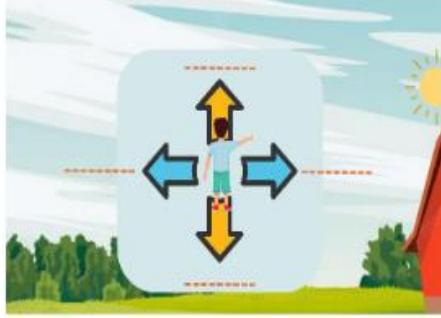
EK-15. Dijital İçerik Takip Fasikülü

Ad Soyad:

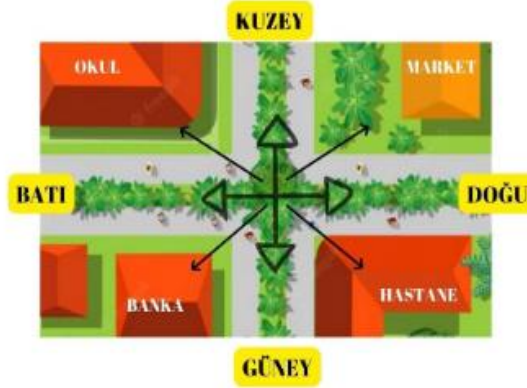
SIRA SİZDE!

K.1

- 1- Aşağıda güneşin doğduğu yönü gösteren iki farklı görsel yer almaktadır. Güneşin doğduğu yeri dikkate alarak görseller üzerinde ana yönleri yazınız.



- 2- Görselde yer alan market, okul, banka ve hastanenin bulundukları yönü aşağıdaki noktalı yerlere yazalım.



- Market.....yönündedir.
- Hastane.....yönündedir.
- Okul.....yönündedir.
- Banka.....yönündedir.

Ad Soyad:

SIRA SİZDE!

K.1

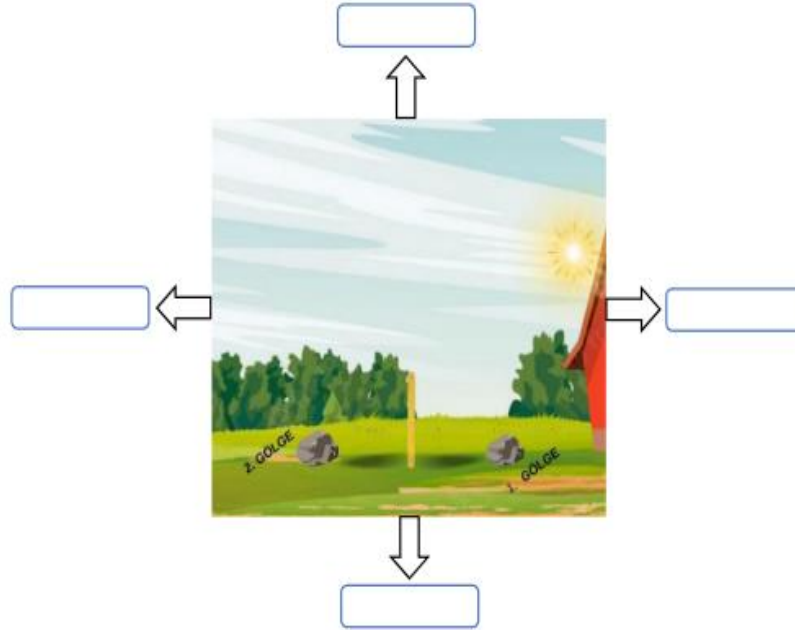
3- Öğlen vaktinde Efe'nin oluşan gölgesi hangi yönü göstermektedir?



.....



4- Görselde güneşli bir günde yere dikilen çubuğun yarım saat içinde oluşan gölge yönlerini görmektesiniz. Buna göre yönleri bularak yazınız.



Ad Soyad:

SIRA SİZDE!

K.3

1- Evinizden okulunuza giderken gördüklerinizi düşününüz. **Bunlardan hangileri doğal, hangileri beşerî unsurdur?**

DOĞAL UNSURLAR	BEŞERİ UNSURLAR
1-	1-
2-	2-
3-	3-
4-	4-
5-	5-

1-



- Türkiye siyasi haritası üzerinde Şanlıurfa ilini bularak işaretleyiniz.
- Türkiye siyasi haritası üzerinde Çanakkale ilini bularak işaretleyiniz.
- Şanlıurfa'nın komşu illerini harita üzerinde işaretleyelim.

TÜRKİYE FİZİKİ HARİTASI



EK-16. Ders Planları

DERS PLANI 1				
Dersin Adı	Sosyal Bilgiler			
Sınıf Düzeyi	4			
Öğrenme Alanı	Kazanım	Aşama	Etkinlikler	Süre
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	İlişkilendirme	- Bağlamsal temelli animasyonlar ile öğrencilerin ilgisi konuya çekilir. Animasyon içerisinde yer alan etkileşim soruları sayesinde öğrencilerin de söz alması sağlanarak yeni kavramların anlaşılması ve günlük hayatla ilişkisinin tartışılması sağlanır. - Dijital içerik takip fasikülü sayfa 1 ve 2'de yer alan etkinlikler yapılır.	4 Ders Saati (40+40+40+40 dk.)
		Tecrübe Etme	- Bağlam Temelli Eğitim Platformu'nda yer alan etkileşimli dijital etkinlikler yoluyla ilişkilendirme aşamasında görülen kavramlar, günlük hayatla ilişkili olarak somutlaştırılmaya ve anlamlandırılmaya çalışılır. - Öğrenciler platformda yer alan etkinlikleri akıllı tahtada yaparlar.	
		Uygulama	- Bağlamsal temelli çalışma yaprakları kullanılarak gerçek veya olası durumlar çerçevesinde öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilecekleri alıştırma ve problem çözme etkinlikleri düzenlenir. - Çalışma yaprakları öğrencilere basılı materyal olarak verilir, aynı zamanda uygulama sonrası dijital platform üzerinde de inceleme ve değerlendirme yapılır.	
		Transfer Etme ve İş birliği	- Öğrencilerden kazandıkları bilgiyi gerçek yaşamdan yeni bir durum üzerinde kullanmaları, gruplar oluşturarak iş birliği içerisinde çalışmaları ve çözüm üretmeleri istenir. - Materyalde yer alan problem durumu sınıfta ele alınmamış yeni bir durumu temsil eder. - Öğrenciler küçük gruplar oluştururlar. Her gruba bir "Problem Çözelim" formu ve "Bir Önerimiz Var" formu verilir. Her grup üyesine ise "Çözüm Ekibi" formu verilir. Çözüm ekibinde yer alan her üye çözüm önerilerini Çözüm Ekibi Formu'na işler. Her grup, Çözüm Ekibi Formlarını bir araya getirerek değerlendirir ve geliştirdikleri önerilerini "Bir Önerimiz Var" formuna işler. Çözüm önerileri grup sözcüleri tarafından sınıfta paylaşılır.	

DERS PLANI 2				
Dersin Adı	Sosyal Bilgiler			
Sınıf Düzeyi	4			
Öğrenme Alanı	Kazanım	Aşama	Etkinlikler	Süre
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokiğini çizer.	İlişkilendirme	Bağlamsal temelli animasyonlar ile öğrencilerin ilgisi konuya çekilir. Animasyon içerisinde yer alan etkileşim soruları sayesinde öğrencilerin de söz alması sağlanarak yeni kavramların anlaşılması ve günlük hayatla ilişkisinin tartışılması sağlanır.	4 Ders Saati (40+40+40+40 dk.)
		Tecrübe Etme	- Bağlam Temelli Eğitim Platformu'nda yer alan etkileşimli dijital etkinlikler yoluyla ilişkilendirme aşamasında görülen kavramlar, günlük hayatla ilişkili olarak somutlaştırılmaya ve anlamlandırılmaya çalışılır. 1. etkinlik ile: Öğrencilerin kuşbakışı görüntüyü tecrübe etmeleri sağlanır. Kuşbakışı görünüm ile farklı yapıların nasıl görüldüğü deneyimlenir. Uygulamanın yakınlaşma ve uzaklaşma özelliği kullanılarak öğrencilere bulunulan noktadan yükseldikçe alanı daha geniş bir açıdan görebilecekleri fark ettirilir. Yükseldikçe varlıkların görüntüsünün küçüldüğü, ne kadar küçüldüğünü bilemeyeceğimiz ve dolayısıyla krokilerde gördüğümüz boyutlara göre göz kararı bir çizim yaptığımız vurgulanır. Okulun bulunduğu mahalledeki okul, cami, postane, banka, çocuk parkı gibi ayırt edici yerler gösterilerek yer tarifi yaparken sağlayacağı kolaylık vurgulanır. - Öğrenciler platformda yer alan etkinlikleri akıllı tahtada yaparlar.	
		Uygulama	- Bağlamsal temelli çalışma yaprakları kullanılarak gerçek veya olası durumlar çerçevesinde öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilecekleri alıştırma ve problem çözme etkinlikleri düzenlenir. - Çalışma yaprakları öğrencilere basılı materyal olarak verilir, aynı zamanda uygulama sonrası dijital platform üzerinde de inceleme ve değerlendirme yapılır.	
		Transfer Etme ve İş birliği	- Öğrencilerden kazandıkları bilgiyi gerçek yaşamdan yeni bir durum üzerinde kullanmaları, gruplar oluşturarak iş birliği içerisinde çalışmaları ve çözüm üretmeleri istenir. - Materyalde yer alan problem durumu sınıfta ele alınmamış yeni bir durumu temsil eder. - Öğrenciler küçük gruplar oluştururlar. Her gruba bir "Problem Çözelim" formu ve "Bir Önerimiz Var" formu verilir. Her grup üyesine ise "Çözüm Ekibi" formu verilir. Çözüm ekibinde yer alan her üye çözüm önerilerini Çözüm Ekibi Formu'na işler. - Her grup, Çözüm Ekibi Formlarını bir araya getirerek değerlendirir ve geliştirdikleri önerilerini "Bir Önerimiz Var" formuna işler. - Çözüm önerileri grup sözcüleri tarafından sınıfla paylaşılır.	

DERS PLANI 3				
Dersin Adı	Sosyal Bilgiler			
Sınıf Düzeyi	4			
Öğrenme Alanı	Kazanım	Aşama	Etkinlikler	Süre
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.	İlişkilendirme	- Bağlamsal temelli animasyonlar ile öğrencilerin ilgisi konuya çekilir. Animasyon içerisinde yer alan etkileşim soruları sayesinde öğrencilerin de söz alması sağlanarak yeni kavramların anlaşılması ve günlük hayatla ilişkisinin tartışılması sağlanır. - Dijital içerik takip fasikülü sayfa 3'te yer alan etkinlik yapılır.	4 Ders Saati (40+40+40+40 dk.)
		Tecrübe Etme	- Bağlam Temelli Eğitim Platformu'nda yer alan etkileşimli dijital etkinlikler yoluyla ilişkilendirme aşamasında görülen kavramlar, günlük hayatla ilişkili olarak somutlaştırılmaya ve anlamlandırılmaya çalışılır. - Öğrenciler platformda yer alan etkinlikleri akıllı tahtada yaparlar.	
		Uygulama	- Bağlamsal temelli çalışma yaprakları kullanılarak gerçek veya olası durumlar çerçevesinde öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilecekleri alıştırma ve problem çözme etkinlikleri düzenlenir. - Çalışma yaprakları öğrencilere basılı materyal olarak verilir, aynı zamanda uygulama sonrası dijital platform üzerinde de inceleme ve değerlendirme yapılır.	
		Transfer Etme ve İş birliği	- Öğrencilerden kazandıkları bilgiyi gerçek yaşamdan yeni bir durum üzerinde kullanmaları, gruplar oluşturarak iş birliği içerisinde çalışmalarını ve çözüm üretmelerini istenir. - Materyalde yer alan problem durumu sınıfta ele alınmamış yeni bir durumu temsil eder. - Öğrenciler küçük gruplar oluştururlar. Her gruba bir "Problem Çözelim" formu ve "Bir Önerimiz Var" formu verilir. Her grup üyesine ise "Çözüm Ekibi" formu verilir. Çözüm ekibinde yer alan her üye çözüm önerilerini Çözüm Ekibi Formu'na işler. Her grup, Çözüm Ekibi Formlarını bir araya getirerek değerlendirir ve geliştirdikleri önerilerini "Bir Önerimiz Var" formuna işler. Çözüm önerileri grup sözcüleri tarafından sınıfta paylaşılır.	

DERS PLANI 4				
Dersin Adı	Sosyal Bilgiler			
Sınıf Düzeyi	4			
Öğrenme Alanı	Kazanım	Aşama	Etkinlikler	Süre
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.	İlişkilendirme	Bağlamsal temelli animasyonlar ile öğrencilerin ilgisi konuya çekilir. Animasyon içerisinde yer alan etkileşim soruları sayesinde öğrencilerin de söz alması sağlanarak yeni kavramların anlaşılması ve günlük hayatla ilişkisinin tartışılması sağlanır.	4 Ders Saati (40+40+40+40 dk.)
		Tecrübe Etme	- Bağlam Temelli Eğitim Platformu'nda yer alan etkileşimli dijital etkinlikler yoluyla ilişkilendirme aşamasında görülen kavramlar, günlük hayatla ilişkili olarak somutlaştırılmaya ve anlamlandırılmaya çalışılır. - Öğrenciler platformda yer alan etkinlikleri akıllı tahtada yaparlar.	
		Uygulama	- Bağlamsal temelli çalışma yaprakları kullanılarak gerçek veya olası durumlar çerçevesinde öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilecekleri alıştırma ve problem çözme etkinlikleri düzenlenir. - Çalışma yaprakları öğrencilere basılı materyal olarak verilir, aynı zamanda uygulama sonrası dijital platform üzerinde de inceleme ve değerlendirme yapılır.	
		Transfer Etme ve İş birliği	- Öğrencilerden kazandıkları bilgiyi gerçek yaşamdan yeni bir durum üzerinde kullanmaları, gruplar oluşturarak iş birliği içerisinde çalışmaları ve çözüm üretmeleri istenir. - Materyalde yer alan problem durumu sınıfta ele alınmamış yeni bir durumu temsil eder. - Öğrenciler küçük gruplar oluştururlar. Her gruba bir "Problem Çözelim" formu ve "Bir Önerimiz Var" formu verilir. Her grup üyesine ise "Çözüm Ekibi" formu verilir. Çözüm ekibinde yer alan her üye çözüm önerilerini Çözüm Ekibi Formu'na işler. - Her grup, Çözüm Ekibi Formlarını bir araya getirerek değerlendirir ve geliştirdikleri önerilerini "Bir Önerimiz Var" formuna işler. - Çözüm önerileri grup sözcüleri tarafından sınıfla paylaşılır.	
Notlar: Transfer Etme ve İş birliği aşamasında yer alan problem çözelim ve çözüm ekibi formlarının gerekli verilerin toplanabilmesi amacıyla öğrencilere bir önceki ders gününde verilmesi gerekmektedir.				

DERS PLANI 5				
Dersin Adı	Sosyal Bilgiler			
Sınıf Düzeyi	4			
Öğrenme Alanı	Kazanım	Aşama	Etkinlikler	Süre
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.4.3.5. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	İlişkilendirme	- Bağlamsal temelli animasyonlar ile öğrencilerin ilgisi konuya çekilir. Animasyon içerisinde yer alan etkileşim soruları sayesinde öğrencilerin de söz alması sağlanarak yeni kavramların anlaşılması ve günlük hayatla ilişkisinin tartışılması sağlanır. - Dijital içerik takip fasikülü sayfa 4'te yer alan etkinlik yapılır.	4 Ders Saati (40+40+40+40 dk.)
		Tecrübe Etme	- Bağlam Temelli Eğitim Platformu'nda yer alan etkileşimli dijital etkinlikler yoluyla ilişkilendirme aşamasında görülen kavramlar, günlük hayatla ilişkili olarak somutlaştırılmaya ve anlamlandırılmaya çalışılır. - Öğrenciler platformda yer alan etkinlikleri akıllı tahtada yaparlar.	
		Uygulama	- Bağlamsal temelli çalışma yaprakları kullanılarak gerçek veya olası durumlar çerçevesinde öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilecekleri alıştırma ve problem çözme etkinlikleri düzenlenir. - Çalışma yaprakları öğrencilere basılı materyal olarak verilir, aynı zamanda uygulama sonrası dijital platform üzerinde de inceleme ve değerlendirme yapılır.	
		Transfer Etme ve İş birliği	- Öğrencilerden kazandıkları bilgiyi gerçek yaşamdan yeni bir durum üzerinde kullanmaları, gruplar oluşturarak iş birliği içerisinde çalışmalarını ve çözüm üretmeleri istenir. - Materyalde yer alan problem durumu sınıfta ele alınmamış yeni bir durumu temsil eder. - Öğrenciler küçük gruplar oluştururlar. Her gruba bir "Problem Çözelim" formu ve "Bir Önerimiz Var" formu verilir. Her grup üyesine ise "Çözüm Ekibi" formu verilir. Çözüm ekibinde yer alan her üye çözüm önerilerini Çözüm Ekibi Formu'na işler. Her grup, Çözüm Ekibi Formlarını bir araya getirerek değerlendirir ve geliştirdikleri önerilerini "Bir Önerimiz Var" formuna işler. Çözüm önerileri grup sözcüleri tarafından sınıfta paylaşılır.	

DERS PLANI 6				
Dersin Adı	Sosyal Bilgiler			
Sınıf Düzeyi	4			
Öğrenme Alanı	Kazanım	Aşama	Etkinlikler	Süre
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.	İlişkilendirme	Bağlamsal temelli animasyonlar ile öğrencilerin ilgisi konuya çekilir. Animasyon içerisinde yer alan etkileşim soruları sayesinde öğrencilerin de söz alması sağlanarak yeni kavramların anlaşılması ve günlük hayatla ilişkisinin tartışılması sağlanır.	4 Ders Saati (40+40+40+40 dk.)
		Tecrübe Etme	- Bağlam Temelli Eğitim Platformu'nda yer alan etkileşimli dijital etkinlikler yoluyla ilişkilendirme aşamasında görülen kavramlar, günlük hayatla ilişkili olarak somutlaştırılmaya ve anlamlandırılmaya çalışılır. - Öğrenciler platformda yer alan etkinlikleri akıllı tahtada yaparlar.	
		Uygulama	- Bağlamsal temelli çalışma yaprakları kullanılarak gerçek veya olası durumlar çerçevesinde öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilecekleri alıştırma ve problem çözme etkinlikleri düzenlenir. - Çalışma yaprakları öğrencilere basılı materyal olarak verilir, aynı zamanda uygulama sonrası dijital platform üzerinde de inceleme ve değerlendirme yapılır.	
		Transfer Etme ve İş birliği	- Öğrencilerden kazandıkları bilgiyi gerçek yaşamdan yeni bir durum üzerinde kullanmaları, gruplar oluşturarak iş birliği içerisinde çalışmalarını ve çözüm üretmelerini istenir. - Her öğrenci “Depreme Hazır mıyız?” anketini ailesiyle beraber doldurur. - Her grup, üyelerinin doldurmuş olduğu “Depreme Hazır mıyız?” anketlerini bir araya getirerek “Tartışalım” formu doğrultusunda değerlendirir. “Tartışalım” formunda yer alan sonuç ve değerlendirme bölümleri grup sözcüleri tarafından sınıfla paylaşılır. - Grup sunumları tamamlandıktan sonra tüm sınıf tarafından ailelerin depreme karşı hazırlıklarının yeterli bulunup bulunmadığı oylanır. - Çalışma sonunda tüm öğrencilere “Aile Afet Planı” dağıtılarak aileleriyle beraber doldurmaları ve evlerinde görünür bir yere asmaları istenir.	
Notlar: Transfer Etme ve İş birliği aşamasında yer alan “Depreme Hazır mıyız?” anketinin gerekli verilerin toplanabilmesi amacıyla öğrencilere bir önceki ders gününde verilmesi gerekmektedir.				

EK-17. “Uygulama Aşaması” Çalışma Soruları Örneği

Ad Soyad:

ÖĞRENDİKLERİMİZİ UYGULAYALIM

Süre: 25 dk.

A- 1. ve 2. soruları aşağıda yer alan Türkiye fiziki haritasına göre cevaplayınız.



- 1- Samet Bey kişisel internet sayfasında her gün bir şehrin coğrafi özelliklerini ve nüfus özelliklerini tanıtan bir yazı hazırlamaktadır. Yaşadığımız şehrin coğrafi özelliklerini ve nüfus özelliklerini tanıtan bir yazı yazarak Samet Bey'in çalışmasına katkı sağlayalım.

Haritaya göre şehrimizin bulunduğu yönü yazalım.	KONUM	YER YÜZÜ ŞEKİLLERİ	Yaşadığımız şehrin adını yazalım.
	YÜKSEKLİK	NÜFUS	Şehrimizde bulunan yeryüzü şekillerine örnekler yazalım.
Haritaya göre şehrimizin yükseklik özelliklerini yazalım.			Coğrafi özellikler bulunduğumuz ilin nüfusunu nasıl etkilemiştir? (Olumlu mu olumsuz mu etkilemiştir? Kısaca açıklayınız.)

- 2- Dağcılık sporu yapan Kenan, bu yıl çıkacağı gezi için kamp alanını belirlemeye çalışmaktadır. Fiziki haritada numaralandırılmış yerlerden hangisi dağcılık sporu için daha uygundur? Açıklayınız.



B- 3. ve 4. soruları aşağıda yer alan Türkiye siyasi haritasına göre cevaplayınız.



3- Ankara ve çevresindeki illeri gezmek isteyen Beren, Ankara ve Ankara'nın komşu illerine gezi düzenleyen bir turizm firmasıyla anlaşmıştır. Buna göre yapılacak olan gezi hangi illeri kapsamaktadır?

4- Türkiye'nin her şehrinde marketleri bulunan bir şirketin deniz turizmi ile ilgili satışa çıkardığı ürünlere haritada numaralandırılmış yerlerden hangisinde daha fazla talep olması beklenir? Açıklayınız. (İlgili yerlerin konumunu dikkate alarak cevaplayınız.)



5- Salih Bey'in gitmek istediği yer için dört farklı yol alternatifi bulunmaktadır. Fiziki haritaya göre bu yolların bulunduğu alanın yükselti bilgisi aşağıda gösterilmiştir.

	YÜKSELTİ ARALIĞI
1. YOL	0- 200 metre
2. YOL	200- 500 metre
3. YOL	500- 1000 metre
4. YOL	1000- 2000 metre

Dağlık ve engebeli arazilerde yokuş çıkmak durumunda kalan araçlar daha fazla yakıt tüketirler. Buna göre Salih Bey daha az yakıt tüketmek için kaç numaralı yolu tercih etmelidir? Açıklayınız.

C- 6. ve 7. ve 8. soruları aşağıda yer alan efsaneye göre cevaplayınız.

EĞİRDİR GÖLÜ EFSANESİ

Eğirdir gölü vaktiyle Çukurova adıyla bilinen verimli bir ovaymış. Ovada pamuğu olan bir adam, ürünlerine bakmak için şöyle bir gezintiye çıkmış. Adam, tarlasına bir bakmış ki her yer su altında kalmış. Bu arada ailesi de onu bekliyormuş. Evde iplik eğirmekte olan karısının ilgisiz davranması üzerine "Sen eğir dur bakalım, pamuğu eğir dur. Çukurova'yı su basmış." demiş. İşte Eğirdir Gölü'nün ismi, adamın bu sözlerinden meydana gelmiştir. (Türe, 1994; akt. Ayva, 2019, s. 241)



6- Efsanede geçen yeryüzü şekillerini yazınız.

7- Efsanede bahsedilen yerin sular altında kalmasıyla yeryüzü şekillerinde nasıl bir değişim yaşanmıştır?

8- Verimli bir ovanın Eğirdir Gölü'ne dönüşmüş olması o bölgede yaşayan insanların geçim şeklini nasıl değiştirmiş olabilir?

EK-18. İlişkilendirme Aşaması Senaryo Örneği

Kazanım 1: Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

Konu 1: Yönler ile doğal ve beşerî unsurlara yakınlık, uzaklık açısından konum analizi yapılır.

Bağlam: Yolu Göremiyorum!

- Efe: Merhaba arkadaşlar! Benim adım Efe.
- Meryem: Merhaba arkadaşlar! Benim adım da Meryem.
- Efe: Sosyal Bilgiler dersini çok seviyorum. Bu ünite de bizi sık sık göreceksiniz.
- Meryem: Size bazen başımızdan geçen olayları anlatacağız, bazen de karşılaştığımız sorunları çözmek için sizlerden yardım isteyeceğiz. Eminim bize yardımcı olmaktan siz de çok mutlu olacaksınız.
- Efe: Hep birlikte neler yapacağımızı şimdiden çok merak ediyorum. Hadi başlayalım.

Sahne: Araba yolculuğu---- Efe ve Baba otoryolda

- Efe: Babacığım neredeyse yolu göremiyorum. Güneş ışıkları gözüme, tam karşıdan o kadar güçlü geliyor ki o tarafa bakamaz oldum.
- Baba: Güneşin battığı yöne doğru gidiyoruz ve güneş tam karşımızda kaldığı için güneş ışıkları doğrudan gözümüze vuruyor.
- Efe: Başka yoldan gitsek olmaz mı?
- Baba: Şu gördüğün tabela Gaziantep'e ulaşabilmemiz için batı yönünde devam etmemiz gerektiğini gösteriyor.
- Efe: Batı ne demek?
- Baba: Bulduğumuz yeri tarif edebilmek veya bir yeri bulabilmek için yönlerden yararlanırız. İşte batı da bu yönlerden biri.

Sahne: Arabadan inilmiş olacak, yol kenarı

Peki sence bu baktığımız yöne neden batı denilmiş olabilir? **Süre** (Öğrencilerin fikirlerini söyleyebilmeleri için oynatıcı bu sorunun ardından duracaktır. Bu durum "Süre" ibaresi yer alan tüm sorular için geçerli olacaktır.)

- Efe: Buldum, Güneşten dolayı! Güneşin battığı yöne batı diyoruz.
- Baba: Bravo. Peki, güneşin doğduğu yöne sence ne isim verilmiştir? **Süre**
- Efe: Güneşin battığı yön batıysa, doğduğu yöne de doğu diyebiliriz.
- Baba: Çok güzel, Güneşin doğduğu yöne doğu, battığı yöne ise batı denir.

Bunu söylerken güneş batıya doğru gider ve başlangıç kısmına doğru, batı kısmına ise batı yazısı gelir. Güneş batıya doğru giderken hava da kararmaya başlayacak.

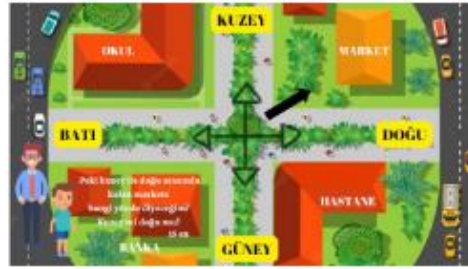
- Efe: Babacığım, şu an gittiğimiz yönün batı, arkamızda kalan yönün ise doğu olduğunu öğrendik. Peki sağ ve sol tarafımızda kalan yönlerin de bir ismi yok mu? **Süre** Söyleme eş zamanlı olarak Efe yüzü gidiş yoluna dönük olacak şekilde sağ ve sol tarafı işaret edecek.

- Baba: Var, tabi. Sağ elini güneşin doğduğu yöne, sol elini ise battığı yöne doğru uzatırsan önünde kalan yön kuzey arkada kalan yön ise güney olur. *Sahne söylemlere uygun bir şekilde canlandırılacak.*

Sahne: Efe açık alanda, gün doğumu

- Efe: Hadi hep beraber yapalım!
Sağ elimizi Güneşin doğduğu yöne uzatalım. Doğuu ! *Bağırarak*
Sol elim, Batıu!
Baktığım yön, Kuzeyy!
Arkam, Güneyy !
- Efe: Sıra sizde! Çalışma kağıdımızdaki etkinliği yapalım.
- Baba: Şu markette bir mola verelim.
- Efe: Babacığım bulunduğumuz noktaya göre market kuzey ile doğu arasında kalıyor. Bu durumda market hangi yönde oluyor? **Süre**

Örnek Sahne



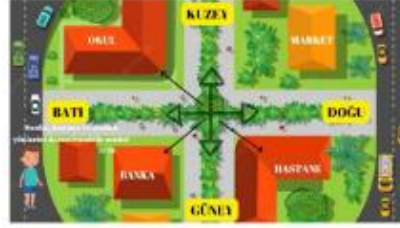
- Baba: Bir yerin bulunduğumuz yere göre konumunu ifade etmek için genellikle doğu, batı, kuzey ve güney yönlerini kullanırız. Bunlara ana yönler denir. Ama bazen hedeflediğimiz yön iki ana yönün arasında kalabilir. Örneğin, marketin kuzey ve doğu ana yönlerinin arasında kaldığı gibi. Biz bu arada kalan yönlere de ara yönler diyoruz. Ara yönler, arasında kaldığı iki ana yönün adları birleştirilerek ifade edilir.
- Baba: Market Kuzey ile Doğu arasında yani kuzeydoğu yönünde.

Örnek Sahne



- Efe: Banka, hastane ve okulun yönlerini de sen bulabilir misin? **Süre**

Örnek Sahne



- Efe: Sıra sizde! Etkinliği bir de çalışma kağıdımızda yapalım.
- Baba: Artık sen de bulunduğun yönü veya bir varlığın yönünü rahatlıkla ifade edebilirsin.

Örnek Sahne



- Efe: Tabii ki babacığım. Ana yönlerimiz kuzey, güney, doğu ve batıdır. Ara yönlerimiz ise kuzeydoğu, kuzeybatı, güneydoğu ve güneybatıdır.
- Baba: Bravo Efe, çok iyi ifade ettin.

Kazanım 1: Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

Konu 2: Doğal ve teknolojik yön bulma yöntemlerine ve araçlarına değinilir.

Bağlam: Pilotlar yolunu şaşırır mı?

Fidanlar nereye bakar?

- Efe: Yaşasın, tatil zamanı! Nereye gidiyoruz, babacığım?



- Baba: Antalya'ya gidiyoruz oğlum?
- Efe: Peki gökyüzünde ne yollar var ne de yön gösteren oklar, pilot gideceği yönü nasıl bulacak? **Süre**
- Baba: Yönümüzü bulmamızı sağlayan pek çok yöntem vardır. Bu yöntemleri kullanarak bir yerin veya nesnenin kendimize göre hangi yönde bulunduğunu belirleyebiliriz. Yön bulma yöntemleri arasında günümüzde en çok GPS yani Küresel Yer Belirleme Sistemi'ni kullanıyoruz.

Telefon, tablet, bilgisayar ve hatta akıllı saatlerimizdeki GPS sistemi sayesinde dünyanın yörüngesinde dönen uydulardan gelen yer bilgilerini görüntüleyebiliriz. Görseller söylemle eş zamanlı olarak ekrana gelecektir.



- Efe: Babacığım, GPS sistemi bir haritaya benziyor değil mi?

- Baba: GPS haritalarda da kullanılıyor dersek daha doğru olur. GPS'in sağladığı konum bulma özelliği sayesinde Navigasyon denilen yol bulmamızı sağlayan haritalar üretilir ve bu haritalar sayesinde bir yerden başka bir yere nasıl gidebileceğimizi öğrenebiliriz.

GPS sistemini hayatımızın içerisinde birçok farklı alanda kullanırız. Örneğin GPS sistemiyle çalışan haritalar sayesinde bir pizzacı veya bir taksici gitmesi gereken yeri çok kolay bir şekilde bulabilir. Görseller söylemlerle eş zamanlı olarak ekrana gelecektir.

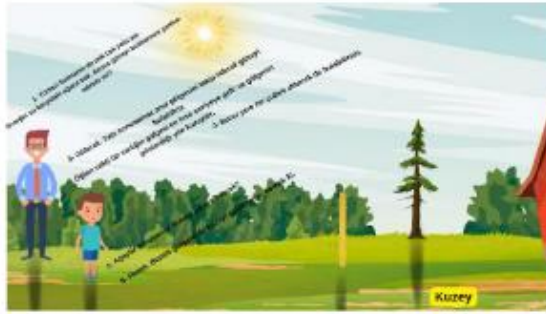
- Efe: Aaaa! Öyleyse arabada sık sık kullandığın harita da GPS ile çalışıyor.

- Baba: Bravo doğru. Peki şimdi pilotların gideceği yönü nasıl bulduğunu tahmin edebilir misin? **Süre**
- Efe: Tabii ki GPS ile.
- Baba: Tebrikler. Uçaklarda bulunan navigasyon haritaları sayesinde pilotlar gitmek istedikleri havalimanlarına kolayca gidebilirler.

- Efe: Yaşasın, dedemin çiftliğine vardık! Dede nasılsın, neyle uğraşıyorsun?



- Dede: Gel bakalım hoş geldin. Fidan dikmekle uğraşıyorum.
- Efe: Aaa, ne güzel! Ben dikebilir miyim?
- Dede: Al bakalım. Yalnız dikkat et, fidanın aşılı kısmı hassastır. Aşılı kısmını etkili rüzgârlardan korumak için güneşe bakacak şekilde dikmelisin.
- Efe: Olur dedeciğim. Güneş nasıl bulacağımı öğrenmiştim. Güneşin doğduğu yöne sağ kolumu uzatır, battığı yöne ise sol kolumu uzatırsam, baktığım yön kuzey, arkam ise güney olur.
- Baba: İyi de sen burada güneşin nereden doğduğunu biliyor musun?
- Efe: Aaa, evet onu bilmiyorum. Peki şimdi güneş nasıl bulacağım? **Süre**
- Baba: Yönleri bulmanın pek çok yolu vardır. Örneğin şu karşıdaki ağaca bak. Sence güneş bulmamıza yardım edebilir mi?



- Efe: Ağaçlar konuşamaz ki nasıl yardım edecek?
- Baba: *Gülerek*. Tabi konuşamaz ama gölgesini takip ederek güneş bulabiliriz.

Güneşin doğduğu yönü bularak yön bulmayı öğrenmiştin. Güneş ile yön bulmanın bir başka yolu da çubuk yöntemi olarak da adlandırılan gölge takibiyle yön bulmadır. Öğlen vakti bir varlığın gölgesi en kısa seviyeye gelir ve gölgenin gösterdiği yön kuzeydir.

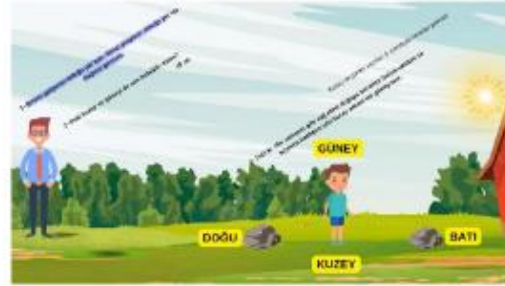
Bunu yere bir çubuk dikerek de bulabilirsin.

- Efe: Öyleyse şu an benim gölgem de kuzeyi gösteriyor olmalı.
- Baba: Evet, şu an ikimizin de gölgesi kuzeyi gösteriyor.
- Efe: Öğle vaktinde değilsek bu yöntemi kullanamayız değil mi?
- Baba: Evet kullanamayız. Ama öğlen saati olmasa da güneşli bir günde bir varlığın gölgesini takip ederek yine yönleri bulabiliriz.

Bu kez yere bir çubuk diker ve oluşan ilk gölgenin olduğu yere bir taş koyarız. Yarım saat kadar bekledikten sonra oluşan yeni gölgenin de önüne bir taş koyarız.



Birinci gölgenin olduğu yer batı, ikinci gölgenin olduğu yer ise doğuyu gösterir.



- Peki kuzey ve güneyi de sen bulabilir misin? **Süre**
 - Efe: Tabi ki. Her zamanki gibi sağ elimi doğuya, sol elimi batıya uzatırım ve böylece baktığım yön kuzey arkam ise güney olur.
-

- Efe: Sıra sizde! Çalışma kağıdımızdaki etkinliği yapalım.
- Efe: Artık güneşin doğduğu yönü bilmiyorsam bile gölge takibiyle yönümü bulabilirim.
- Baba: Eğer güneşli bir gündeysen saatini de kullanabilirsin.



- Efe: Saatimin de mi gölgesine bakacağım? **Süre**
- Baba: Hayır. *Gülerek.*

Saatini, saatinin akrebi güneşin bulunduğu yöne gelecek şekilde doğrult. Saatin akrebi bir ok gibi güneşi göstermeli.

Sonrasında saatin tam ortasından saatin 12 noktasına bir çizgi çektiğimizi düşünelim. Şimdi akrep ve çektiğimiz çizginin tam ortasından bu kez bir ok çektiğimizde bu ok güneyi gösterir, tam tersi yön ise kuzeyi gösterir.



- Efe: Dede peki sen nasıl buluyorsun güneyi? **Süre**
- Dede: Doğadan yardım alıyorum.
Mesela şu karınca yuvasına bak.
Kuzeyden gelen etkili rüzgârlardan korunmak için çıkardıkları toprağı yuvarın kuzeyine biriktirmişler. Güney kısımdan ise yuvalarına giriyorlar.
- Efe: Anladım. O zaman toprak yığılı olan kısım kuzey, yuvarın açık olan ağzı ise güney oluyor.



- Dede: Peki Efe, çevrende daha önce bir tarafı yosun tutmuş ağaç, kaya veya taş fark ettin mi? **Süre**



- Efe: Evet, evet. Evimizin yanındaki parkta gövdesinin bir tarafı yosunlarla kaplı bir ağaç görmüştüm. Niçin sordun dedeciğim?
- Dede: Çünkü yosunlar da yön bulmanın başka bir doğal yoludur. Yosunlar daha az güneş alan, nemli yerlerde çıkar. Buna göre tahmin edebilir misin? Sence ağaç, taş ve kayaların hangi tarafında yosun oluşabilir? **Süre**
- Efe: Karıncalar etkili rüzgarlardan korunmak için kuzeye toprak yığıyorlardı. Öyleyse kuzey daha rüzgârlı ve serin olmalı. Yani yosun tutan taraf kuzey olmalı.
- Dede: Ne güzel anlattın. Evet, ağaçların ve taşların yosunlu tarafı kuzeyi, diğer tarafı güneyi gösterir.
- Dede: Hadi artık hava kararmadan denize gidelim.
- Efe: Aaa, şu yelkenlilere bakın. Onlar da GPS ile mi gidiyor gitmek istedikleri yere?



- Baba: Tabi GPS kullanabilirler. Ama GPS keşfedilmeden önce daha farklı bir teknolojik araç kullanıyorlardı.
- Efe: Hımm. Güneş mi?



- Baba: *Gülerek*. Güneş teknolojik bir yön bulma yöntemi değil.
- Dede: Şuna bir bak bakalım. İşte bunun adı pusula.
- Baba: Pusula yönleri kolay bir şekilde bulmamızı sağlayan teknolojik araçlardan biridir.



Pusulayı düz bir zemine koyduğumuzda renkli ucu sürekli kuzeyi gösterir. Diğer ucu ise güneyi gösterir.

Böylece yüzünü kuzeye dönersen sağ kolun doğuyu, sol kolun ise batırı gösterir.

- Baba: Ama dikkat etmelisin.

Pusulanın ibresi mıknatıs gibi hareket eder.

Bu yüzden pusulanın yakınında *mıknatıs veya demir gibi maddeler* bulunursa pusulanın ibresi onların olduğu yöne döner ve kuzeyi gösteremez.



- Baba: Pusula eskiden gemi ve uçaklarda da kullanılmış olsa da artık yerini GPS teknolojisine bırakmıştır.



- Baba: Ama izciler, dağcılık sporu yapan sporcular veya farklı alanlardaki birtakım sporcular halen pusulayı tercih edebilmektedir.
- Efe: Peki, şu yelkenliler teknolojik araçları yanlarında değilse böyle bir karanlıkta yollarını bulabilirler mi? **Süre**



- Baba: Tabii, Kutup Yıldızı'na bakarak bulabilirler.
Gökyüzüne bak, bir cezvenin ağız ve onun kulpuna benzeyen bir yıldız grubu göreceksin.



O, cezveye benzeyen yedi yıldız Büyükayı takımyıldızı diyoruz.

Cezvenin ağız kısmında yer alan altıncı ve yedinci yıldızların arasındaki mesafenin beş katı ileriye bir çizgi çekersek parlak bir yıldız göreceğiz.

İşte o yıldız Kutup Yıldızı diyoruz. Kutup Yıldızı her zaman kuzeyi gösterir.

- Dede: Hadi bakalım Efe, akşam yemeğine yetiştir bizi. Bizim köy buranın doğusunda ise kutup yıldızına göre hangi tarafa gitmeliyiz? **Süre**

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Gökhan SUCU

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı :

E-Posta :

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2006, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Giresun Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Programı
- 2019, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı (Tezli YL)
- 2006-2010, Müdür Yetkili Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı
- 2010-2012, Sınıf Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı
- 2012-2013, Müdür Yardımcısı, Millî Eğitim Bakanlığı
- 2013- Halen, Sınıf Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı