

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM 8. SINIF TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE
ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNDE DERS İÇERİĞİNİN YAPICI ÖĞRENME
KURAMINA GÖRE DÜZENLENMESİNİN AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ**

Eşref BİRİŞİK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA/2006

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM 8. SINIF TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE
ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNDE DERS İÇERİĞİNİN YAPICI ÖĞRENME
KURAMINA GÖRE DÜZENLENMESİNİN AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ**

Eşref BİRİŞİK

Danışman: Yard. Doç. Dr. Mahinur COŞKUN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA/2006

ÖZET

İLKÖĞRETİM 8.SINIFLAR TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNDE DERS İÇERİĞİNİN YAPICI ÖĞRENME KURAMINA GÖRE DÜZENLENMESİNİN AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ

Eşref BİRİŞİK

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Yard. Doç. Dr. Mahinur COŞKUN

Haziran 2006, 125 sayfa

Bu çalışmada ilköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde ders içeriğinin yapıcı öğrenme kuramına göre düzenlenmesinin öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen kullanılan bu çalışma 2004-2005 öğretim yılı Adana Sadıka Sabancı İlköğretim Okulundaki 8. sınıflar arasından, biri deney, diğeri kontrol olmak üzere random yoluyla seçilen iki grup üzerinde uygulanmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi ve pearson momentler korelasyon katsayısı istatistiksel analizleri kullanılmıştır. Dersler her iki grupta da araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Deney grubunda içerik yapıcı öğrenme kuramına göre oluşturulmuş ve öğretim yapılmış, kontrol grubunda da dersler geleneksel öğretim yöntemiyle işlenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde deney grubundaki öğrencilere ders kitabındaki yazılı bilginin yanında o konuyla ilgili anılar (Atatürk'ten Anılar), imzalanan genelge ve kongrelerin nüshaları, fotoğraflar, film, asetat vb. içeriğin zenginleşmesini sağlayan farklı materyaller verilmiştir. Verilen bu farklı materyaller sayesinde farklı sunumları gözleme şansına sahip öğrenciler tamamen kendi öğrenmelerini oluşturmak üzere aktif olmuşlardır. Sonuçta, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ve kendi anlamlarını oluşturma düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre belirgin şekilde arttığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yapıcı Öğrenme Kuramı, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi, Ders İçeriğinin Düzenlenmesi, Anlam Oluşturma

ABSTRACT**THE EFFECTS OF DESIGNING LESSON CONTENT ACCORDING TO THE
CONSTRUCTIVIST LEARNING THEORY IN PRIMARY 8TH CLASS
TURKISH REPUBLIC REVOLUTION HISTORY AND ATATURK'S
POLITICAL DOCTRINE ON ACADEMIC SUCCESS OF STUDENTS****Eşref BİRİŞİK****Master Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor: Assistant Prof. Dr. Mahinur COŞKUN****June, 2006, 125 pages**

In this study the effect of designing lesson contents according to constructivist learning theory on students' learning level process is searched. This study which experimental design with last test control group method was used in was applied to two student groups (experimental and control group) of students who were randomly chosen among the 8th class students at Adana Sadıka Sabancı Elementary School in 2004-2005 education year.

To analyze the research data arithmetic mean, standart deviation, independent sample test and pearson correlation coefficient in statistics were used. The lessons were taught by the researcher in both student groups.

In experimental group the content was formed according to the Constructivist Learning Theory and taught, but in control group the lessons were taught by the way of using Traditional Teaching Methods. In Turkish Republic Revaluation History And Ataturk's Political Doctrine lesson besides written knowledge in lesson books, materials which improve contents such as; memories related to the subject(memories of Ataturk), samples of signed printed notices and congregations, pictures and films were given to the students in experimental group. Students who had the chance to observe different presentations thanks to these given varies materials have become active to develop their own learning. As a result; comparison to the students in control group, enhancement in expermental group students' academic success and forming their own meanings is clearly observed.

Keywords: Constructivist Learning Theory, Turkish Republic Revolution History And Ataturk's Political Doctrine, Lesson Content Design, Forming Meaning

ÖNSÖZ

Gerçek hayat bağlamlarının sınıf ortamına yansıtılması, gelişen teknolojilerle daha da kolaylaşmaktadır. Videolar, animasyonlar ve sanal ortamlarla öğrencilere gerçeğe çok yakın bağlamlar sunmak ya da tamamen gerçek olayları sınıfa yansıtmak mümkün olabilmektedir. Ham bilgi ile dolu olan bu ortamlar, öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmalarını sağlamaktadır.

Öğrencilerin bilgiyi etken olarak keşfetmelerine dayalı olan yapıcı öğrenme yaklaşımları öğrencilerin öğrenmesi istenen olgu, kavram, kural ve genellemelerle ilişkili birçok örneği içeren zengin bir bağlam sunar ve öğrencinin bu deneyim sonunda bir “sonuç” çıkarması beklenir. Yapıcı kuram ancak öğrencinin deneyimlerine bağlı olarak anlamlarda değişiklik olabileceğini ileri sürebilen bir kuramdır. Bundan dolayı bu çalışmada, yapıcı öğrenme yaklaşımı temelinde içerik düzenlenerek öğretim yapılmış ve bunun akademik başarıya ve öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturma düzeylerine etkisi sınanmıştır.

Bu araştırmanın planlanıp uygulanmasında ve değerlendirilmesinde, akademik çalışmalarına başladığım günden bu güne kadar her konuda yardım eden ve destek veren, araştırmanın şekillenmesinde büyük katkıları olan değerli hocam, danışmanım Yard. Doç. Dr. Mahinur COŞKUN’a teşekkür etmek istiyorum.

Araştırmaya desteklerinden ötürü değerli hocalarımızdan Ahmet DOĞANAY’a, araştırmanın uygulaması sırasında yardımlarını esirgemeyen Sadıka Sabancı İlköğretim Okulu okul müdürü Mustafa AKTÜRK’e, Müdür Yardımcısı Abdullah DOĞAN’a, ders öğretmeni Mehmet ERKAYIRAN’a ve sınav sorularının hazırlanmasında, günlük ders planlarının yapılmasında ve sınav sorularının değerlendirilmesinde yardımlarını esirgemeyen Sosyal Bilgiler öğretmeni Mehmet GÜNGÖR’e; Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Sekreteri Halil İbrahim AYKAN’a, Enstitü Şefi Sibel KOÇAŞ’a, Enstitü görevlisi Habib KILIÇ’a, bölüm sekreterimiz Hamide İŞLERDEMİR’e teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca her zaman yanımda olan ve yardımlarını hiç esirgemeyen sevgili eşim Zeynep BİRİŞİK’e sonsuz teşekkürler.

Bu araştırma (EF 2004 YL16) Çukurova Üniversitesi Araştırma Fonu tarafından desteklenmiştir.

Eşref BİRİŞİK

2006, ADANA

İÇİNDEKİLER	<u>Sayfa No</u>
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	iv
TABLolar LİSTESİ	viii
EKLER LİSTESİ	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlılar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Öğrenme Kuramları.....	7
2.1.1. Davranışçı Kuram.....	8
2.1.2. Bilgi İşleme Kuramı.....	8
2.1.3. İkili Kodlama Kuramı.....	10
2.1.4. Yapıcı Öğrenme Kuramı.....	11
2.1.4.1. Yapıcı Öğrenme Kuramının Felsefî Temelleri.....	12
2.1.4.2. Yapıcılıkta Öğrenme.....	13
2.1.4.3. Farklı Yapıcı Yaklaşımlar.....	18
2.1.4.4. Yapıcı Sınıf Ortamları ve Öğretim İçeriğinin Düzenlenmesi	19
2.1.4.5. Yapıcı Kuramda Değerlendirme.....	24
2.1.4.6. Yapıcı Kurama Yöneltilen Eleştiriler.....	26
2.1.4.7. Yapıcı Öğrenme ve Teknoloji.....	28
2.2. Öğretim Kuramları.....	29
2.3. Sosyal Bilgiler Dersinin Önemi, Amaçları ve Öğretim Yöntemleri.....	31
2.4. İlgili Araştırmalar.....	32

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırmanın Modeli.....	40
3.2. Çalışma Grubu.....	41
3.3. Verilerin Toplanması.....	41
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	41
3.3.2. Değerlendirmecilerin Yazılı Sınav Değerlendirme ve Öğrencilerin Kendi Anlamalarını Oluşturma Düzeylerini Puanlamaları Arasındaki Tutarlılığa İlişkin Sonuçlar.....	42
3.3.3. Araştırmada Kullanılan Öğretim Materyalleri ve Derslerin İşlenişi.....	44
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	58

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR.....	59
4.1. Grupların Deneysel İşlemden Önceki Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Başarı Ortalamalarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	59
4.2. Grupların Son-test <i>Hatırlama Düzeyi</i> Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	60
4.3. Grupların Son-test <i>Kavrama Düzeyi</i> Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	64
4.4. Grupların Son-test <i>Uygulama Düzeyi</i> Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	68
4.5. Grupların Son-test Toplam Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	73
4.6. Grupların Deneysel İşlemden Sonraki Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Başarı Ortalamalarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	74
4.7. Grupların Kendi Anlamalarını Oluşturma Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	75
4.8. Grupların Kendi Anlamalarını Oluşturma Puanlarıyla, Son Test Kavrama ve Uygulama Düzeyi Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	77
4.9. Araştırmacının İzlenimleri.....	78

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	79
5.1. Sonuçlar.....	79
5.1.1. Deneysel İşlemden Önceki Başarı Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar	79
5.1.2. Hatırlama Düzeyine İlişkin Sonuçlar	79

5.1.3. Kavrama Düzeyine İlişkin Sonuçlar.....	80
5.1.4. Uygulama Düzeyine İlişkin Sonuçlar.....	81
5.1.5. Toplam Başarı Puanlarına İlişkin Sonuçlar.....	82
5.1.6. Deneysel İşlemden Sonraki Başarı Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar.....	82
5.1.7. Kendi Anlamalarını Oluşturmaya İlişkin Sonuçlar.....	82
5.1.8. Grupların Son Test Kavrama ve Uygulama Düzeyi Başarı Puanlarıyla Kendi Anlamalarını Oluşturma Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar.....	82
5.2. Öneriler.....	83
KAYNAKÇA.....	85
EKLER.....	97
ÖZGEÇMİŞ.....	125

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 3.3.2.1: Değerlendirmecilerin Son-test Başarı Testine Verdikleri Puanlar Arasındaki İlişkinin Yönünü ve Derecesini Belirlemek İçin Yapılan Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	43
Tablo 3.3.2.2: Değerlendirmecilerin Öğrencilerin Kendi Anlamlarını Oluşturmayla İlgili Verdikleri Puanlar Arasındaki İlişkinin Yönünü ve Derecesini Belirlemek İçin Yapılan Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	43
Tablo 4.1.1: Deney ve Kontrol Grubunun Deneysel İşlemden Önce Ders Öğretmenleri Tarafından Yapılan Yazılı Sınavlardan Elde Ettikleri Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	59
Tablo: 4.2.1: Deney ve Kontrol Gruplarının Son-test <i>Hatırlama Düzeyi</i> Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	60
Tablo: 4.2.2: Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Kız Öğrencilerin Son-test <i>Hatırlama Düzeyi</i> Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	61
Tablo: 4.2.3: Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Erkek Öğrencilerin Son-test <i>Hatırlama Düzeyi</i> Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	61
Tablo: 4.2.4: Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Son-test <i>Hatırlama Düzeyi</i> Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	62
Tablo: 4.2.5: Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Son-test <i>Hatırlama Düzeyi</i> Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	62
Tablo: 4.3.1: Deney ve Kontrol Gruplarının Son-test <i>Kavrama Düzeyi</i> Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	64
Tablo: 4.3.2: Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Kız Öğrencilerin Son-test <i>Kavrama Düzeyi</i> Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	65

Tablo: 4.3.3: Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Erkek Öğrencilerin Son-test <i>Kavrama Düzeyi</i> Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	65
Tablo: 4.3.4: Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Son-test <i>Kavrama Düzeyi</i> Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	67
Tablo: 4.3.5: Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Son-test <i>Kavrama Düzeyi</i> Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	67
Tablo: 4.4.1: Deney ve Kontrol Gruplarının Son-test <i>Uygulama Düzeyi</i> Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	69
Tablo: 4.4.2: Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Kız Öğrencilerin Son-test <i>Uygulama Düzeyi</i> Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	69
Tablo:4.4.3: Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Erkek Öğrencilerin Son-test <i>Uygulama Düzeyi</i> Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	70
Tablo: 4.4.4: Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Son-test <i>Uygulama Düzeyi</i> Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	70
Tablo: 4.4.5: Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Son-test <i>Uygulama Düzeyi</i> Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	71
Tablo: 4.5.1: Deney ve Kontrol Gruplarının Son-testte Aldıkları Toplam Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	73
Tablo: 4.6.1: Deney ve Kontrol Gruplarının Deneysel İşlemden Bittikten Sonra Yapılan Yazılılardan Elde Ettikleri Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.7.1: Deney ve Kontrol Grubunun Son-test <i>Kavrama Düzeyi</i> Kendi Anlamalarını Oluşturmayla İlgili Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	76

Tablo 4.7.2: Deney ve Kontrol Grubunun Son-test <i>Uygulama Düzeyi</i> Kendi Anlamalarını Oluşturmayla İlgili Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	76
Tablo 4.8.1: Deney Grubu ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son-test Kavrama ve Uygulama Düzeyi Puanlarıyla Kendi Anlamalarını Oluşturma Puanları Arasındaki İlişkinin Yönünü ve Derecesini Belirlemek İçin Yapılan Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	77

EKLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Ek-1) Uygulamalar İçin Alınan Resmi İzin Belgesi.....	97
Ek-2) Araştırmada Kullanılan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Sınavı Soruları.....	98
Ek-3) Rubrik.....	100
Ek-4) Deney ve Kontrol Grubunda Deneysel İşlem Sırasında Kullanılan Günlük Planlardan Örnekler.....	101
Ek-5) Öğrencilerin Sınav Kağıtlarından Örnekler.....	113

BÖLÜM I

GİRİŞ

Hem daha iyi sonuçlara ulaşma isteği hem sorunları çözme zorunluluğu, eğitim alanında da ilgilileri yeni arayışlara yöneltmektedir. Eğitimde program geliştirmenin temelinde de ihtiyaçları karşılamaya, amaçları en üst düzeyde gerçekleştirmeye yönelik sürekli bir çaba vardır.

Program geliştirme; eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Bu tanımda da eğitim programının dört temel ögesi olduğu vurgulanmaktadır. Bu öğeler hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme-değerlendirmedir. Hedef kavramı içinde öğrenene kazandırılacak istendik davranışlar yer almaktadır. İçerik ögesi ile eğitim programında hedeflere uygun düşecek konular bütünü düşünülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde ise, hedeflere ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntem-teknikleri ve araç-gerecin seçileceği belirtilmektedir. Ölçme-değerlendirme ögesinde hedef-davranışların ayrı ayrı tespit edilip, istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığı ve yapılan eğitimin kalite kontrolü vurgulanmaktadır. Bütün bu öğeler arasındaki ilişkilerin dinamik olması ve bu yolla öğelerin birbirini etkilediği, bu etkileşimin de sistem yaklaşımında olduğu gibi sistemin bir ögesinde olan bir değişme, sistemin tümünü etkiler noktasından hareketle eğitim programının bir ögesinde yapılacak değişimin programın tümünü etkileyeceği varsayımı temele alınmıştır. Örneğin, eğitim programının ölçme-değerlendirme ögesinde yapılacak bir değişikliğin programın hedef, içerik ve öğrenme-öğretme sürecini de etkileyeceği söylenebilir (Demirel, 2004. 5-6).

Eğitim, uygulamalı bir bilim dalıdır. Bu nedenle eğitim problemlerine masa başında ve kağıt üzerinde değil, problemin kaynağında, okulda veya eğitim sisteminin bütününde çözüm aramak gerekir. Eğitim sisteminde ortaya çıkan problemlerin çözümü, bir ülkede izlenen milli eğitim politikasına, okuldaki öğrencinin davranışa dönüştürmesi söz konusu olan eğitim programlarının geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır (Varış, 1996. 4).

1.1. Problem

Kılıç'ın (2004) çalışmasında öğretmenlerin dersle ilgili içerik düzenlemesi yapmadıkları ve derste materyal olarak sadece ders kitaplarını kullandığı, Dilek'in (1999) araştırmasında da öğretmenlerin tarihi konuların işlenişinde araç gereç olarak en fazla ders kitabını kullandığı ortaya çıkmıştır.

Doğanay'ın (2003) çeşitli kaynaklardan yararlanarak belirttiğine göre Ulusal Fen Bilimleri Kurumu ve Eğitsel Ürünler Bilgi Enstitüsü tarafından yapılan tarama araştırmalarında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders kitabı dışında çok az yazılı materyal kullandıkları, ders kitabının çok yoğun kullanımının ek materyallere yer bırakmadığı, ders kitaplarındaki içeriğin öğretim amaçlarıyla çok fazla ilişkilendirilmediği, öğrencilerin ön bilgileri bildiği varsayımıyla, olayları anlamak için gerekli ön bilgileri kapsamadığı eleştirilmektedir.

Yapıcı öğrenme kuramı öğrenme ve öğretim konusunda çok yeni ve farklı işlevsel seçenekler sunan bir kuramdır. Yapıcı öğrenme kuramının; öğrencilerin özerkliğini ve girişimciliğini teşvik etmesi, deneyim, ortam ve kültürün gerekliliklerine göre doğrulara tartışarak ve paylaşarak ulaşılması gerektiğini vurgulaması, öğretimde çeşitli ortam ve materyallerin yanı sıra, ham verileri ve birincil bilgi kaynaklarını kullanmasını önermesi, bir öğrenme görevi oluştururken, görevin gerçek yaşamla karşılaşılan düzeyde karmaşık olmasına dikkat edilmesi ve görevi doğrudan parçalara ayırmak yerine bütüncül olarak tasarlanması, öğrenci tepkilerine göre dersin yönlendirilmesi, gerekli olduğunda öğretim stratejilerinin ve içeriğinin değiştirilmesi gerektiği, öğrencilere açık uçlu düşündürücü, anlamlı ve derinliği olan sorular sorarak onların konuyu araştırmaları, desteklenmesi aynı zamanda öğrencilerin kendi arkadaşlarına sorular sormaya özendirilmesi gibi özellikleri vardır (Deryakulu, 2000; Brooks and Brooks, 1993; Honebein, 1996; Windschitl, 2002). Bu tür özellikleri ile yapıcı öğrenme kuramı Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretilmesinde uygun olan düzenlemeler içermektedir. Ancak yapıcı öğrenme kuramının bu özelliklerinin beklenen yararı sağlaması ise bazı koşulların yerine getirilmesine bağlıdır. Bu koşullardan biri içeriğin öğrenciye iletme biçimiyle ilgilidir. "Bilginin doğrudan aktarımı öğrenciye deneyimler sağlamadığı için anlamlarda da değişiklik olmamaktadır" görüşü yapıcı öğrenme kuramının önemli dayanaklarından birini oluşturmaktadır. Ancak yapıcı öğrenme için çeşitli öğretim modelleri öneren Mayer (1999) öğrencinin bilgiyi anlamlandırması ve yapılandırması için davranışsal

aktifliğin bir zorunluluk olmadığını, bilişsel açıdan aktif olması gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada da öğrenciye konuyla ilgili anı, fotoğraf, belge, harita gibi birincil bilgi kaynakları sunulmuş, her belge, anı, fotoğraf ve harita ile ilgili sorular sorulmuş; öğrencilerin düşüncelerini, duygularını, tahminlerini anlatmalarına olanak verilerek bilişsel açıdan aktif olmaları sağlanmıştır.

Araştırmada yazılı sınav türü kullanılmıştır. Sınavda yazılı türünün kullanılmasının amacı farklı bilişsel düzeylerde (hatırlama, kavrama ve uygulama) soru sorulabilmesi, bu sınav türünün hatırlamayı sağlayacak ipucu niteliğinde bilgi içermemesi ve soruları cevaplarken öğrencilerin kendi ifadelerini, cümlelerini kullanmalarıdır. Sınavda çoktan seçmeli sınav türünün kullanılmamasının nedeni, bilişsel düzeyi hatırlamanın da daha altında olan tanıma düzeyine indirgesidir.

Deney grubunda bulunan öğrencilere derste daha aktif olmaları, kendi anlamlarını oluşturmaları ve birbiriyle etkileşimde bulunmaları için imkanlar sağlanmıştır. Dersler sınıfta değil, toplantı salonunda ve bilgisayar laboratuvarında işlenmiş, oturum düzeni U oturma düzeni biçiminde düzenlenmiş ve her öğrencinin kendini ifade etmesi için çaba harcanmıştır.

Kontrol grubunda da derste işlenecek olan konu önce öğrencilere okutulmuş, daha sonra konu öğretmen tarafından anlatılmış, dersin sonunda öğretmen tarafından öğrencilere konu ile ilgili sorular sorulmuştur.

DeneySEL işlem sonunda yapılan değerlendirmede araştırmacı, deney ve kontrol grubu arasında kendi anlamlarını oluşturma ile ilgili bir fark olup olmadığını değerlendirmek için rubrik (değerlendirme ölçütleri) geliştirmiş ve buna göre değerlendirme yapmıştır.

Bu araştırmada da “İlköğretim 8. sınıfta okutulan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki “Kurtuluş Savaşı” ünitesinin öğretiminde yapıcı öğrenme kuramına göre içerik düzenlemesinin yapılıp öğretimin yapıldığı grup ile geleneksel yöntemle öğretimin yapıldığı grubun akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim 8. sınıf düzeyinde Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi “Kurtuluş Savaşı” ünitesinin içeriğinin yapıcı öğrenme kuramına göre düzenlenerek öğretimin yapıldığı grup ile geleneksel yöntemle

öğretimin yapıldığı grubun akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1) Deney ve kontrol grubunun son test hatırlama düzeyi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.1. Deney grubunda bulunan kız öğrenciler ile kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin son test hatırlama düzeyi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. Deney grubunda bulunan erkek öğrenciler ile kontrol grubunda bulunan erkek öğrencilerin son test hatırlama düzeyi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Deney grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyetlerine göre son test hatırlama düzeyi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyetlerine göre son test hatırlama düzeyi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2) Deney ve kontrol grubunun son test kavrama düzeyi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.1. Deney grubunda bulunan kız öğrenciler ile kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin son test kavrama düzeyi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.2. Deney grubunda bulunan erkek öğrenciler ile kontrol grubunda bulunan erkek öğrencilerin son test kavrama düzeyi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.3. Deney grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyetlerine göre son test kavrama düzeyi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.4. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyetlerine göre son test kavrama düzeyi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3) Deney ve kontrol grubunun son test uygulama düzeyi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.1. Deney grubunda bulunan kız öğrenciler ile kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin son test uygulama düzeyi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.2. Deney grubunda bulunan erkek öğrenciler ile kontrol grubunda bulunan erkek öğrencilerin son test uygulama düzeyi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.3. Deney grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyetlerine göre son test uygulama düzeyi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.4. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyetlerine göre son test uygulama düzeyi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4) Deney ve kontrol gruplarının kendi anlamlarını oluşturma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5) Deney ve kontrol gruplarının kendi anlamlarını oluşturma puanlarıyla, son test kavrama ve uygulama puanları arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada, ilköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yapıcı öğrenmeye dayalı farklı materyal türlerinin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğretim materyallerinin avantajı, içeriği zenginleştirilmesi ve bu şekilde öğrenciye sunmasıdır. Örneğin bir ders kitabındaki yazılı bilginin yanında o konuyla ilgili anılar, imzalanan genelge ve kongrelerin nüshaları, fotoğraflar, film, asetat vb. içeriğin zenginleşmesini sağlar ve öğrenciler farklı sunumları gözleme şansına sahip olurlar. Yapıcı öğrenme kuramı öğretmenlere, etkinlik sürecinde kullanılması gereken materyaller ve bu materyallerin nasıl kullanılacağı hakkında bilgi vermesi açısından önemlidir. Bu çalışmada söz konusu belgeler araştırmacı tarafından toplanmış ve öğrencilere sunulmuştur. Ayrıca öğrencilerden de konu ile ilgili belgeler ve bilgiler bulunması istenmiştir.

Yapıcı öğrenme kuramı öğrencinin aktifliğini vurgulamaktadır. Bundan dolayı öğrenciler kendi materyallerini oluşturabilir ve dersin içeriğini kendileri zenginleştirebilirler. Bu çalışma, derslerin işlenişinde etkinliğin merkezine öğrencilerin alınmasını göstermesi açısından önemlidir.

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yapıcı etkinliklerin sürece etkisi ve bunların bireylerin öğrenme sürecine katkısı ya da ortaya çıkan potansiyel güçlüklerin öğretmenlerin uygulamalarına ışık tutması açısından önemlidir.

Yapılacak araştırma sonucunda ortaya çıkacak bulguların ve sonuçların, diğer araştırmacılara ve öğretmenlere yapıcı öğrenme kuramına göre içerik düzenleme ile ilgili bilgi ve öneriler sunması açısından önemlidir.

1.4. Sayıtlar

1- Kontrol altına alınmayan değişkenler, deney ve kontrol gruplarını aynı oranda etkilemiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma,

1. İlköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi,
2. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi “Kurtuluş Savaşı” ünitesi ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın uygulama süresi, üniteye ayrılan iş günü süresi ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğretmenin, eğitim programlarının rehberliğinde, öğrencinin belirlenen özellikleri öğrenmesine yardımcı olacak ortamları hazırlarken en çok yararlandığı bilgi kaynaklarından biri de öğrenme kuramlarıdır.

2.1. Öğrenme Kuramları

Öğrenme kuramları en yalın ifadeyle bireylerin nasıl öğrendiği ile ilgilidir. Öğretme-öğrenme süreçleri tasarımının temel işlevi öğrenme kuramı ile öğretim uygulamaları arasında bir bağ kurmaktır. Öğretim uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi, öğrenme kuramının ortaya koyduğu bilgilerin uygun süreç ve ortamlarda işe koşulmasına bağlıdır. Geleneksel anlamda öğretme-öğrenme süreçleri tasarlanırken hareket noktasında yer alan öğrenme kuramının ortaya koyduğu veriler doğrultusunda sırasıyla şu dört temel etkinlik gerçekleştirilir;

- 1- Hedef grubu oluşturacak öğrencilerin özelliklerinin saptanması,
- 2- Öğrencilerin hangi amaçlarla neyi bilmesi ve neleri yapabilmesi gerektiğinin saptanması,
- 3- Saptanan içerik bilgilerin-becerilerin en iyi hangi ortamda-hangi yöntem ve etkinliklerle öğretileceği-öğrenileceğinin belirlenmesi,
- 4- Öğrenmenin gerçekleştiğinin nasıl değerlendirilebileceğinin belirlenmesi (Kemp, 1985. Akt: Alkan, Deryakulu, Şimşek, 1995).

Ancak bu dört aşama içerisinde yer alacak etkinlikler benimsenen öğrenme kuramına ve ona bağlı olarak oluşan öğretme anlayışına göre değişiklikler gösterebilecektir (Alkan ve Ark., 1995).

Etkili, verimli ve çekici öğretim uygulamalarının temelinde çoğu zaman güçlü bir öğrenme kuramı yer almaktadır. Bir öğrenme kuramı, bir çok kapsamlı araştırma sonucuna dayalı olarak insanların nasıl öğrendiğini açıklamak üzere oluşturulmuş çeşitli genellemeleri ve ilkeleri içeren bir model ya da sistem olarak tanımlanabilir. Genel olarak her öğrenme kuramı, özünde bilme ve bilginin ne olduğuna ilişkin felsefi bir anlayışı yansıtan varsayımlara da sahiptir. Dolayısıyla, öğretim amaçlarının belirlenmesi , içeriğin düzenlenmesi, öğretimin yapılması ve değerlendirme etkinlikleri

gibi boyutlar benimsenen öğrenme kuramını ya da onun temelinde yatan felsefi görüşü açıkça yansıtmaktadır. Öğretmenler kendi öğretim uygulamalarını tasarlamada ve bu uygulamalar sırasında karşılaştıkları sorunları çözmeye belirli kararları alabilmek için, öğrenmeyi farklı açılardan inceleyen ve bazen de birbirine karşıt düşebilen bu kuramları yakından tanımak gereksinimi duymaktadır. Özellikle, sınıfta öğrencilerin etkin katılım haklarını savunan kuramlar, demokratik bir öğrenme ikliminin yaratılmasını en önemli konu olarak ele almaktadırlar (Deryakulu, 2000, 53-54).

2.1.1. Davranışçı Kuram

Öğrenmeyi uyarıcı-tepki (U-T) ilişkisiyle açıklamaya çalışan davranışçı kurama göre, öğrenmede çevresel etki belirleyicidir. Öğrenenin iç süreçlerini yani bilişsel süreçlerini temele almayan bu görüşe göre, öğrenmenin kapsamına giren davranışlar nitelik olarak gözlenebilir ve ölçülebilir olmalıdır. Organizma aynı uyarıcılara karşı aynı tepkileri verir. Hangi uyarıcıdan sonra hangi tepkinin geleceği kestirilebilir (Newby, Stepich, James, Rusel, 1996, 29).

Öğrenmede, öğrenmenin düzeyleri de öğrenilen içerik de önemlidir. Öğrenme kuramlarına bu açıdan bakıldığında, davranışçı kuramın yalnızca belirli, kapsamı çok sınırlı uyarıcılar ve tepkilerle ilgili olduğu görülmektedir. Karmaşık bir bilgi bütününden (bilginin kendi içindeki ilişkilerden, bağlarından vs.) bahsedilmemektedir (Akkayüz, 2003).

2.1.2. Bilgi İşleme Kuramı

Bilgi işleme kuramına göre öğrenme, bilginin belleğe yerleştirilmesindeki değişiklik olarak tanımlanmaktadır. Bilgi işleme kuramına göre davranış bellek tarafından yönlendirilmekte ve bu nedenle insan davranışlarını anlamak için belleğin nasıl çalıştığını anlamak zorunlu hale gelmektedir. İnsan belleği iki temel özellik göstermektedir; birincisi, bellek pasif olmaktan çok aktiftir, ikincisi, bellek rasgele olmaktan çok düzenlidir (Newby ve diğerleri, 1996).

Bilgi işleme kuramı iki önemli ögeye sahiptir. Bunlardan birincisi üç tür bellekten oluşan bilgi depoları, diğeri ise bilgilerin bir depodan diğerine aktarılmasını sağlayan bilişsel süreçlerdir (Senemoğlu, 2000, 271).

Duyusal kayıttaki bilgi, orijinal uyarıcıyı temsil eden bir yapıdadır. Yani, uyarıcının tam bir kopyası biçimindedir. Duyusal kayıt merkezinin kapasitesi sınırsız olmasına rağmen bilgilerin birçoğu burada silinir. Çünkü bilginin burada tutulma süresi oldukça kısadır. Bu kısa süre içinde birey “beklenti ve dikkat sürelerinin” rehberliğiyle kendisi için uygun olan uyarıcıları seçerek kısa süreli belleğe gönderir. Bilginin kısa süreli belleğe geçişinde dikkat ve seçici algı süreçleri ayıklama görevi görür (Senemoğlu, 2000).

Kısa süreli bellek, duyuşsal kayda gelen bilgilerin davranışa dönüşmesini ya da uzun süreli belleğe kodlanmasını sağlar. Uzun süreli bellek ise yeni gelen bilgilerin eski bilgilerle örgütlenerek saklandığı yerdir. Kısa süreli bellekte bilgi tekrar yolu ile tutulurken uzun süreli bellekte örgütlenme yolu ile; yani nöronlar arasındaki bağıntılarda yapısal değişimler yolu ile tutulmaktadır. Beyindeki bu değişimler de bilginin uzun süreli bellekte sürekli olarak kaldığını göstermektedir. Uzun süreli bellekteki bilgiler bir gün, bir hafta, bir yıl, bazen bir ömür boyu kalabilmektedir (Erden, Akman, 2000; Senemoğlu, 2000).

Ausubel (1963) ezber öğrenme, anlamlı öğrenme ve keşfedici öğrenme arasındaki farkı ortaya çıkarmıştır. Ausubel’e göre anlamlı öğrenme sürecinde yeni bilgiler varolan kavramların altına yerleşir. Bu yolla öğrenen kimsenin bilgisi yeni bilgiyi uygun düşüncelerle bağlama şeklinde genişler. Ausubel’in yeni bilgilerin varolan bilgiye entegrasyonu üzerindeki vurgusu kendisinin meşhur ifadesinde “öğrenmeyi etkileyen biricik en önemli faktör öğrenenin halihazırda ne bildiğidir (Akt: Beishuizen, Stoutjesdijk, Spuijbroek, Bouwmeester ve Geest, 2002).

Ausubele göre (1978) anlamlı öğrenme, hem bilginin depolanmasını hem de bilginin tekrar bellekten çağrılmasını kolaylaştırır. Bilgi hızlı bir şekilde kaydedilir ve kolay bir şekilde hatırlanır (Akt: Ormrod, 1990, s.246)

Öğrenmeyle ilgili fizyolojik çalışmalar da ezberleme yoluyla öğrenmenin yalnızca hatırlamayla ilgili zihinsel süreçlerin gelişmesine yardım edebileceğini göstermektedir. Oysa, düşünen, yaratabilen ve sorun çözebilen bireyler yetiştirmek için, öğrencilerin hatırlama düzeyinden daha ileri zihinsel süreçler gerektiren kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme vb. davranışları da kazanmış olması gerekiyor (Özer, 1997).

Tulving (1983) anısal ve anlamsal bellek arasındaki farkı öne sürmüştür. *Anısal bellek*, sunumlar, olayların sunumu, şahısları, nesnelere belli bir zamana veya yere bağlı bütün bilgileri içerir. Bundan dolayı olayların geçtiği yer şahıslar, karşılaşılan nesnelere

ile ilgili içeriğin detayları olay, şahıs ve nesnenin kendisi ile beraber hafızaya kaydedilirler. Bu anısal tasarım anlamsal bilgiye birleştirici bağlarla bağlanabilir. Ezber öğrenme, anısal bellekte tasarımlara ya da anısal bilgiye yol açar. *Anlamsal bellek* kavramı kurallar, şemalar ve belli bir yer ve zamandan soyutlanmış bilgiyi içerir. Anlamli öğrenme, semantik bilgide tasarımlara yol açar (Akt: Beishuizen ve diğeri, 2002).

Herbert ve Burt'ın (2003, 74) çeşitli kaynaklardan aktardığına göre, anısal ve anlamsal bellek sistemlerinden yapılan geri çağırma işlemi tamamen deneyimlerin farkında olunmasıyla (hatırlama episodik bellekle; bilme semantik bellekle ilgili) ilişkilendirilir. Araştırmacılar şemaların geliştirilmesinde anısal belleğin göreceli önemi ve öğrenme sırasında bellek farkındalığındaki değişiklikler arasında bir bağ olduğunu ileri sürmektedirler. Bu araştırmacılar, öğrenmenin ilk yıllarında, öğrencilerin temel olarak özünde anısal belleğe dayanan hafıza tasarımlarına sahip olduklarını önmüşlerdir. Bu nedenle öğrenciler bilgiyi hatırlarken bilgiyle karşılaştıkları anda o ortamda bulunan diğeri nesnelere hatırlamaları da olasıdır. Öğrenme devam ettikçe ve şematizasyon ortaya çıktıkça öğrencilerin bilgisinin semantik bellek tasarımları tarafından etki altına alınması daha olasıdır.

Anısal ve anlamsal bilgi arasındaki ilişkiyi yukarıda yazılanları temel alarak şu şekilde açıklayabiliriz: Deneyimlerimiz anısal bilgi olarak depolanmaktadır. Anlamsal bilgi, eylemi, belli bir zaman veya mekana bağlayan detayların ortaya koyduğu anısal bilgi temelleri üzerine yapılandırılmıştır. Bu yolla anının (yaşananın / deneyimin) anlamı çıkarılır ve anlamsal bilgi olarak muhafaza edilir. Buna göre anlamli öğrenmeyi de “anısal olarak hafızaya alınmış deneyimlerimizden çıkarılan bilgidir” şeklinde tanımlayabiliriz.

Bu çalışmada da deney grubundaki derslerde öğretilen tarihi olaylara ait fotoğraflar, olayla ilgili öyküler, filmler kullanılmıştır. Bu tür etkinliklerin yapıcı öğrenme-öğretme ortamlarında da kullanılması önerilmektedir.

2.1.3. İkili Kodlama Kuramı

İkili kodlama kuramı, Allan Paivio tarafından geliştirilen bir kuramdır. Paivio'nun 1960'lı yıllarda başlattığı çalışmalar, otuz yıllık bir çalışma süreci sonunda, sözel ve sözel olmayan bilişsel süreçlere eşit ağırlık veren, İkili Kodlama Kuramı'nın geliştirilmesiyle sonuçlanmıştır. Kuram, sembolik sistemlerin fonksiyonel ve yapısal

özellikleri hakkında varsayımlar ve hipotezler içermektedir. Ayrıca kuram; görsel bilişsel süreçlere ilişkin sorulara verdiği tutarlı yanıtlarla, önerilen diğer bellek sistemlerinden ayrılmaktadır. Kuramda sözel ve sözel olmayan sunu biçimlerine eşit derecede önem verilmektedir. Çünkü hatırlama ve farkına varma, içeriğin hem görsel hem de sözlü olarak sunulmasıyla daha iyi gerçekleşmektedir (Akt: Sezgin, 2002, s.9).

İkili kodlama kuramı'na göre sözcükler ve resimler bağımsız görsel ve sözlü kodları harekete geçirmektedir. Sunulacak içerikte resim varsa, öğrenen bu bilgiyi hem sözlü hem de görsel izi (trace) kullanarak uzun süreli belleğe kodlayabilir. Bu kodlama işlemi bellekten tekrar çağırma olasılığını artırır, çünkü görsel ya da sözel izden biri kaybolursa bir diğeri rahatlıkla kullanılabilir (Rieber,1990,s.135).

İkili kodlama kuramı, mnemonikler, problem çözme, kavram öğrenme, dil öğrenimi ve multimedya yoluyla öğrenmeler gibi pek çok bilişsel duruma uygulanmıştır. Paivio (1971), mnemonik tekniklerin temelinde en az üç temel sayıltının yer aldığını belirtmektedir (Akt. Er,1996). Sayıltılardan birincisine göre, somut nesnelere somut olmayanlardan daha iyi hatırlanmaktadır. İkinci sayılıya göre, hatırlanması gereken içeriklerle somut nesnelere arasında bağ kurulması, içeriklerin hatırlanması açısından yararlıdır. Üçüncü olarak somut nesnelere görsel imgeleri, sözel içeriklerin hatırlanmasını kolaylaştıran araçlar olarak kabul edilmektedir. Bu sayıltılardan hareketle bellekte daha fazla bilginin tutulabilmesini sağlayabilmek için mnemonik sistemlerden yararlanılmaktadır.

İkili Kodlama Kuramı'nın temel varsayımı: Biliş; dil ve sözel olmayan nesnelere ve olaylarla ilgili bilgileri sembolize etmek ve işlemek üzere, bireysel deneyimlere paralel olarak gelişen, birbirinden farklı ve forma özel, birbirinden bağımsız olmasına karşın birbiriyle ilişkili, sözel ve sözel olmayan iki sembolik sistem tarafından oluşturulmuştur (Paivio,1991).

2.1.4. Yapıcı Öğrenme Kuramı

Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapıcı öğrenme kuramı, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline almıştır. Yapıcı öğrenme kuramında bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Perkins, 1999).

Yapıcı öğrenme kuramı bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını ifade eder. Her öğrenci öğrenirken, anlamı, bireysel ve sosyal olarak yapılandırır. Esasen öğrenme

dediğimiz şey, bu anlamlandırma ya da anlam oluşturma sürecidir. Yapıcı öğrenme kuramcılarının kullandığı eğitim kavramları onların öğrenmeye nasıl baktıklarını açıklar. Yaygın olarak kullanılan kelime ve kavramlar arasında “anamlı öğrenme”, “keşfederek öğrenme”, “bağlamsal öğrenme”, “düşünmeyi düşünme”, “araştırma ve keşfetme” ve “problem çözme” sayılabilir (Özden, 2003).

Yapıcılık bir öğrenme kuramı olmanın yanında, aynı zamanda bireysel bilgi, bilimsel bilgi, öğretim, eğitim, biliş, etik, politika kuramı ve bir dünya görüşüdür. Bu özelliği nedeniyle yapıcı yaklaşım felsefeden matematiğe, sosyolojiden mimarlığa, yönetim ve organizasyona kadar pek çok alanda etkili olmuştur (Matthews, 2000; Akt: Şimşek, 2004)

2.1.4.1. Yapıcı Öğrenme Kuramının Felsefi Temelleri

Öğrenme felsefesi olarak yapıcılık 18. yüzyılda insanların kendi kendilerine ne yapılandırırlarsa onu anlayabildiklerini söyleyen felsefeci G. Vico'nun çalışmalarına kadar uzanır. G. Vico 1710'da “bir şeyi bilen onu açıklayabilendir” ifadesini kullanmıştır. Kant daha sonraları bu fikri geliştirerek, bilgiyi almada insanoğlunun pasif olmadığını ifade etmiştir. Öğrenci bilgiyi aktif olarak alır, bunu daha önceki bilgilerle ilişkilendirir ve onu kendi yorumu ile kurarak kendisinin yapar (Cheek, 1992. Akt: Özden, 2003).

Yapıcılığın yüzyılımızın felsefesinde ve psikolojisinde de birden çok kökleri mevcuttur; Jean Piaget'in gelişimsel yaklaşımı, J. Bruner ve U. Neisser'in öncülüğünde gelişen bilişsel psikoloji, N. Goodman gibi filozofların yapıcı görüşleri örnek verilebilir. Yapıcı yaklaşım, davranışçı yaklaşımda olduğu gibi sadece uyarıcıya cevap verici değil, o işle meşgul olarak, onu muhafaza ederek ve onu anlamlandırmaya çalışarak hareket eder (Perkins, 1992).

Şahin'in (2001, 2-3) çeşitli kaynaklardan aktardığına göre yapıcılık bir öğretim yaklaşımı değil, bilme ve öğrenme üzerine bir teoridir. Bu teoride bilgi, öğrenenler tarafından doğal çevre, sosyo-kültürel içerik ve ön bilgi ile ilişkilendirilme sonucu oluşturulur. Bu teoride uyum, uyma ve dengesizlik gibi ön bilgi yapıları yeni fikirlere ve yaşantılara hem rehberlik eder hem de seçilmesine yardım eder ve bunlar sürekli bir dönüşüm ile devam eder.

Yapıcılığın felsefi temelleri şu şekilde özetlenebilir (Duffy, Cunningham, 1996, Akt: Jonassen, Peck ve Wilson, 1999).

- 1- Yapıcılığa göre bilgi yapılandırılır, aktarılamaz.
- 2- Bilgi yapılandırma deneyimlerin/etkinliklerin sonucunda oluştuğu için bilgi etkinliklerin içine yerleştirilir.
- 3- Yapıcılık, gerçek hayatla ilişkilendirilmemiş hiçbir bilginin öğrenen için anlamlı olamayacağını dolayısıyla kalıcı bir şekilde öğrenilemeyeceğini savunur.
- 4- Tek bir mutlak gerçeklik yerine, bireysel bakış açılarının kişilerde oluşturduğu çoklu gerçeklik vardır.
- 5- Bilgiyi yapılandırma öğrenilen şeyin açık bir şekilde ifadesini, sunumunu veya açıklanmasını gerektirir.
- 6- Anlam başkalarıyla paylaşılabilir, başkalarıyla konuşarak anlam yapılandırılması meydana gelebilir. İnsan sosyal bir varlıktır. Sosyal yapıcıların iddialarına göre “Anlam yapılandırma, insanların birbirleriyle konuşmalarıyla oluşan bir anlaşma sürecidir.”.

2.1.4.2. Yapıcılıkta Öğrenme

Yapıcı görüşün temelinde, bilginin ya da anlamın dış dünyada bireyden bağımsız olarak varolmadığı ve edilgen olarak dışarıdan bireyin zihnine aktarılmadığı, tersine etkin biçimde birey tarafından zihinde yapılandırıldığı görüşü yer alır. Zaten yapıcı yaklaşım, öğrenmenin önbilgi, yeni duyuşal deneyimler, inanç sistemleri ve diğer insanlarla dinamik bir etkileşim içinde gerçekleştiğini kabul eder. Öğrenme kanıtlara dayalı tartışmalar sonunda meydana gelir ve bu tartışmalar, içinde gerçekleştiği sosyo-kültürel bir bağlam tarafından yönlendirilir. Tartışma ortamında sunulan kanıtlar çalışma belleğinin sınırlılığı içinde uyumlulaştırma ve yerleştirme yoluyla bireysel bilgi ağı ile bütünleştirilir ve uzun süreli belleğe depolanır. (Dunkhase, Hand, Shymansky, 1997; Duffy & Jonassen, 1991).

Öğrenenlerin sahip olduğu bilgi birikimi farklılık gösterdiğinden, yapıcı kuramda tek doğru yerine, iki birey aynı kavrama farklı anlamlar yükleyebilir. Bu nedenle hedefler kesin olarak belirlenemez. Sadece öğrenenlerin ulaşmaları beklenen genel hedefler vardır. Davranışlar daha genel bir şekilde hedef ifadelerinin içinde yer almaktadır (Holloway, 1999).

Yapıcı öğrenme kuramında bilginin öğrenen tarafından oluşturulan yapı olduğuna ve bu süreçte önbilgilerin önemli bir yeri olduğuna inanıldığı için bu yapılar bireye özgüdür. Dolayısıyla, bir bireyin kendisi için oluşturduğu yapıları bir başkasına

aktarması olanaksızdır. Başka bir deyişle, öğretmen, kendi zihnindeki bilgi, kavram ya da düşünceleri öğrencilerin zihnine aktaramaz. Bunu yapmaya çalışsa bile, öğretmenin anlattıkları öğrenciler tarafından aynen alınmaz. Anlatılanlar öğrenci tarafından yorumlanır ve dönüştürülür. Öğretmenlerin öğretmeye çalıştıklarının, öğrenciler tarafından onların anlattığı şekliyle öğrenilmemesinin nedeni budur (Açıkgöz, 2003).

Dewey yapıcı öğrenme ilkelerini şu şekilde ifade etmektedir:

- Öğrenme aktif bir süreçtir.
- İnsanlar öğrenirken, öğrenmeyi öğrenir.
- Anlam oluşturma en önemli eylemi zihinseldir.
- Öğrenme ve dil iç içedir.
- Öğrenme sosyal bir etkinliktir.
- Öğrenme bağlamsaldır.
- Öğrenmek için bilgiye ihtiyaç duyarız.
- Öğrenme zaman alır.
- Motivasyon öğrenmede anahtar öğedir (www.google.com/constructivism/Dewey.htm).

Gagnon ve Collay'a göre (1996) ise, yapıcı öğrenme ilkeleri aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

- Öğretme değil, öğrenme temeldedir.
- Öğrenenin özerkliğini ve adım atmasını teşvik eder ve kabul eder.
- Öğrenenleri isteğin ve amacın yaratıcıları olarak görür.
- Öğrenmeyi bir süreç olarak düşünür.
- Öğrenenleri araştırmaya yöneltir.
- Öğrenmedeki deneyimin çözümsel rolünü kabul eder.
- Öğrenenlerin doğal merakını besler.
- Öğrenenlerin zihinsel yapısını göz önüne alır.
- Öğrenmeyi değerlendirirken performansı ve kavrayışı vurgular.
- Kendini bilişsel teorisinin ilkelerine dayandırır.
- Varsayım, yaratma ve çözümlenme gibi bilişsel terimlerin kullanımını yaygınlaştırır.
- Öğrenenin nasıl öğrendiğini dikkate alır.
- Öğrenenin diğerleriyle ve öğretmenle diyalog içerisinde olmaları için cesaretlendirir.

- İşbirliğiyle öğrenmeyi sağlar.
- Oluşan öğrenmenin içeriğine önem verir.
- Öğrenenin inanç ve tavırlarını göz önüne alır.
- Gerçek deneyimden yeni bilgi ve kavrayış inşa etmek için öğrenenlere fırsat sağlar.

Brooks ve Brooks (1993) yapıcılığa rehberlik eden birkaç ilkeyi öne sürmüştür.

- 1- Öğrenme anlam için araştırmadır. Bu yüzden öğrenme öğrencilerin aktif bir şekilde anlam kurmaya çalıştığı konuları aydınlatıcı olmalıdır.
- 2- Anlam, bütünleri olduğu kadar parçaları da anlamayı gerektirir ve parçalar bütünün içeriği içerisinde anlaşılmalıdır. Bu yüzden öğrenme süreci, izole edilmiş gerçeklikler üzerine değil, birincil kavramlar üzerine odaklanır.
- 3- İyi öğretmek için öğrencilerin dünyayı algıladıkları zihinsel modelleri ve bu modelleri desteklemek için bulmuş oldukları sayıltıları anlamalıyız.
- 4- Öğrenmenin bir birey için amacı kendisine ait bir anlam kurmaktır yoksa sadece doğruyu ezberlemek ve bir başkasının kendisi için kurmuş olduğu anlamı tekrar etmek değildir.

Sürdürülebilir toplumun temelleri insanların nasıl yaşadıklarını sorgulamaları, geliştirdikleri değerler ve aldıkları kararların farkında oluşlarıyla atılmaktadır. Öğrenciler bu yolla yaparak ve yaşayarak öğrenmektedirler. Günümüzde bireylerden, bilgi türetmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Yapıcı kuram da öğretmen veya rehberden daha çok öğrenci ya da öğrenen üzerinde durmuştur. Nesnelere ve olaylarla karşılıklı etkileşim içinde olan ve dolayısıyla özelliklere ilişkin bir kavrayış geliştiren öğrenen bu nesne ve olaylardan etkilenir. Öğrenen bu nedenle, kendi kavramsallaştırmalarını ve problem çözümlerini oluşturur. Öğrenenlerin özerkliği ve girişimi kabul edilir ve cesaretlendirilir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır. Öğrenenler verilen bilgiyi sadece alıp ezberlemezler, zihinsel özerkliğini kullanarak öğrenme sürecinde etkili rol almak için eleştirel ve yapıcı sorular sorar, diğer öğrenenlerle ve öğretmenle iletişim kurar, fikirleri tartışır. Öğrenen, öğrenme ortamlarındaki öğretici sorularıyla diğer bireylerin gelişimine de katkıda bulunur. Onlar deneyimlerin olasılıklı yollarını üretir ve ayrıntılamalarla çalışıp bu yorumları test

ederler (Şahin, 2001; Doğan ve Akaydın, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 1999; Perkins, 1992; Lin, 1996).

Bilişsel yaklaşımın öğrenme konusunda sağladığı ilkelere dayalı olarak gelişen yapıcı öğrenme anlayışını benimseyen uygulamalarda, bireyin önceki öğrenme ve deneyimleri yeni bilgileri öğrenebilmek için bir kaynak olarak kullanılmaktadır. Burada yalnızca bilgilerin verimli biçimde belleğe kodlanması için bilişsel olarak işlenmesi ile yetinilmeyip, ayrıca öğrencilerin bilgileri açıklamasına, yorumlamasına ve böylece sunulan bilgilerin ötesine geçerek bir anlam oluşturmalarına olanak sağlayan etkinliklere yer verilmektedir (Duffy ve Jonassen, 1991).

Yapıcı kuramda düşünce soyutlaması öğrenmenin zorlayıcı gücüdür. Öğrenenler anlam yapıcılar olarak temsili yapıdaki deneyimler vasıtasıyla, organize etmek ve genelleştirmek için araştırırlar. Günlük yazma vasıtasıyla düşünme zamanını sağlama, çok sembollü yapıdaki temsil, deneyim ve stratejiler vasıtasıyla olan bağlantıların tartışılması, düşünce soyutlamasını kolaylaştırır (Fosnot, 1996).

Lebow (1993), yapıcı öğrenme anlayışına dayalı uygulamalarda, sunulan bilgilerin edilgen biçimde belleğe kodlanması yerine, türetimci biçimde edinilmesi üzerinde önemle durmaktadır. Buna dayalı olarak da, bilginin türetimci biçimde edinilmesini yapıcı anlayışın temel özelliklerinden biri olarak görmektedir. Ayrıca insanlar genellikle soyuttan çok somut, tasarlanmış olaylar ve insanlardan çok gerçek olay ve insanlarla ilgilenirler. Formal olmayan sıcak bir dil kullanımı (argo olmamak kaydıyla) ve gerçek öykülerin anlatımı, merakı devam ettirdiği gibi sıkılmayı da önlemektedir. Her ne kadar bu stratejinin çocuklarda etkili olduğu savunuluyorsa da yapılan birçok araştırma hem çocuk hem de yetişkinler için bu stratejinin çok etkili olduğunu göstermiştir (McConnell,1978. Akt: Köymen, 2000, 129).

Yapıcı öğrenme yaklaşımları temelde tümevarımsal etkinlikleri kullanmaktadırlar. Öğrencilerin etken olarak keşfetmelerine dayalı bu tür etkinliklerde öğrencilerin öğrenmesi istenen kural, genelleme, olgu vb. şeyle ilişkili birçok örneği içeren zengin bir bağlam sunulur ve öğrencinin bu deneyim sonunda bir “sonuç” çıkarması beklenir, böylece her öğrenci kendi gerçeğini keşfetmiş olur (Rieber, 1992. Akt: Aklan ve diğerleri, 1995).

Yapıcılığa göre öğretmenin temel sorumluluğu, işbirlikçi çözüm ortamları sunmak ve oluşturmak, öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırabilmeleri için onlara yardım ve rehberlik etmek, öğrenci ile eğitim programı arasında aracılık etmek, öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecini, yanlış yönelmeleri önleyerek kolaylaştırmak,

öğrencilere gerekli hatırlatma ve yönlendirmelerde bulunmak, öğrencilere yansıtma yaparak, öğrencilerin neyi ne kadar bildiğini onlara göstermek ve gerektiğinde geribildirim sağlamaktır. Öğretmenler öğrenciler için bir model olurlar ve öğrencilerin kendi kendilerine öğrenen, kendini değerlendirebilen, araştırma yapma yeteneğine sahip, düşüncelerini savunabilen ve karşıt düşünceleri dinlemesini bilen bireyler olmasını sağlamalıdır. Ayrıca yapıcı öğretmenin açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve alanda da çok iyi olmanın yanında, bilgiyi aktaran değil uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenenlerle birlikte öğrenen olması gerektiği belirtilmektedir (Açıkgöz, 2003; Herrington ve Oliver, 1995; Selley, 1999).

Fosnot (1996), zıtlığın öğrenimi kolaylaştırdığını, hataların öğrencilerin kavrayışlarının sonucu olarak algılanması, bu yüzden de küçümsenmemesi ve sakınılmaması gerektiğini belirtmektedir. Gerçek ve anlamlı içeriklerdeki uğraştırıcı ve açık uçlu araştırmaların, öğrenenlere hem doğrulayıcı hem de tutarsız olasılıkları üretmelerini ve keşfetmelerini sağlamak için sunulması, özellikle tutarsızlıkların aydınlanması, araştırılması ve tartışılması gerektiğini, öğrenmenin gelişimin sonucu olmadığını; öğrenmenin gelişimin ta kendisi olduğunu, öğrenen açısından kişisel örgütlenme/organizasyon ve buluş gerektirdiğini, bu yüzden öğretmenlerin öğrenenlere kendi sorularını sormaları için, olasılıklar olarak kendi modellerini ve hipotezlerini üretmeleri için ve onların geçerliliğini test etmeleri için izin verdiklerini belirtmektedir.

Açıklanan kuramsal bilgiler ışığında, yapıcı öğrenme davranışlarının tanımlayıcıları olan öğretmenlere bu yeni yaklaşımı uygulamasında kendilerine bir çerçeve sunduğu belirtilebilir. Bu açıklamalar öğretmenleri ortam ve öğrenci arasında bir arabulucu olarak görür. Basit bir bilgi transercisi ve davranış yöneticisi olarak algılamaz. Bu bulgular öğrenci ve öğretmenlerin etkileşimlerinin gözlenmesi üzerine temellenmiştir. Brooks and Brooks, 1993; Honebein, 1996; Windschitl, 2002 gibi araştırmacı ve teorisyenler yapıcı yaklaşımda öğretmenin sahip olması gereken özellikleri aşağıdaki şekilde dile getirmişlerdir:

- 1- Öğrencilerin özerkliğini ve girişimciliğini teşvik eder.
- 2- Gerçek materyallerin yanı sıra etkileşime dayalı ve gerçeği modelleyen materyaller de kullanır.
- 3- Öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerini sağlar.
- 4- Öğretim teknikleri ve içerik konusunda öğrenciye tercih hakkı tanır.
- 5- Öğrencileri soru sorma ve araştırma yapmaya teşvik eder.

- 6- Mutlak ve sorgulanamayacak doğrularla değil, deneyim, ortam ve kültürün gerekliliklerine göre doğrulara, tartışarak ve paylaşarak ulaşılması gerektiğini vurgular.
- 7- Bireylerin özbenlik ve kişisel haklarına saygıyı kendisi örnek olarak gösterir.
- 8- Öğrencilerin gerçek yaşamla ilgili deneyimleri yaşamaları için problem çözmeyi gerektiren etkinlikler hazırlarlar ve bunlara eleştirel yaklaşımlarını isterler.
- 9- Soru yönelttiğinde bekleme süresi tanır ve soruların amacı ilişkilerin güçlenmesi yönündedir. Özellikle kavramların/olguların kullanılmasını teşvik eder. Bu şekilde bireylerin kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırmış olurlar.
- 10- Öğrencilerin doğal merakını dönüşümlü öğrenme modelini sık kullanarak geliştirirler.

2.1.4.3. Farklı Yapıcı Yaklaşımlar

Yapıcı yaklaşım için pek çok çeşit belirlenmiştir. Ancak Henriques (1997) bunlardan dört tanesini çeşitli kaynaklardan yararlanarak aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

1. Bilgi süreçleri
2. Radikal yapıcılık
3. Sosyal yapıcılık
4. İnteraktif yapıcılık

Bu dört yaklaşımda da öğrenenin artan kontrolü ve azalan öğretmen yapısı temellenmiştir.

Bilgi süreçlerinde, öğrenciler öğretmenden ve yaşadıkları süreçlerden öğrenirler. Yeni bilgi, önceki kavramsal anlamalar üzerine inşa edilir. Burada önemli olan öğrencilerin belirlenen hedefi anlamalarıdır. Öğretmen konu hakkında ön bilgiyi harekete geçirir ve öğrenciler uygulama yaparlar.

Radikal yapıcılıkta, sınıfta bir öğrenci sayısız benzersiz yaşantılar geçirebilir. Öğrencinin kendi kültürü ve sosyal geçmişine göre yaşantıları oluşur. Her öğrenci olayları kendi anlamasına göre yorumlar ve öğrenci kendi kişisel bilgisinin yaratıcısı olarak aktiftir.

Sosyal yapıcılıkta öğrenmenin, bireyler arasında fikirler paylaşılınca gerçekleşeceği düşüncesi vardır. Bilgi sosyo-kültürel çevrede bireysel etkileşimler süresince olur. Bu nedenle grup tarafından oluşturulan fikirler önemlidir.

İnteraktif (etkileşimli) yapıcılıkta, öğrenmenin öğrenciler tarafından fiziksel çevre ve diğer insanlarla etkileşimleri başardıklarında oluştuğu savunulur. Bu anlayışın

özel ve genel yönleri vardır. Genel yönü, diğer insanlarla etkileşimi, özel yönü ise, öğrencilerin etkileşimlere yansıttıkları anlamlarıdır. Her iki yönde de öğrenme önceki fikirler ve yeni yaşantılar birleştirilebildiği oranda gerçekleşir. Bu yaklaşımda çeşitli basamaklar söz konusudur. Öncelikle öğrencilerin konu hakkında hali hazırda ne bildiklerini bulma, öğrenciler için kavramsal hedefleri açıkça belirleme, öğrencilerin çeşitli basamaklardaki süreçlerini anlama, çeşitli yaşantıları öğrencilerle paylaşma, öğrencilerin çoklu algılamaları için olayları yaşamalarına izin verme, yeni fikirleri uygulama ve öğrenme üzerine yansıtma gibi basamakları içerir.

Açıkgöz de çeşitli kaynaklardan yararlanarak (2003) yapıcılığı ikiye ayırmaktadır.

a- Radikal Yapıcılık: Radikal yapıcılığa göre, bilgiyi yapılandırma bireysel bir etkinliktir. Bireyler geçirdikleri yaşantılardan kendi özgeçmişlerine dayalı olarak bazı anlamlar çıkarırlar. Bu anlamlar bireyden bireye farklılık gösterir, birbirinin ve dış dünyadakinin aynı olmasa da hepsi değerlidir. Bilgi, dış dünyayı yansıtmak zorunda değildir. Önemli olan bilginin yaşayabilirliğidir. Yaşayabilirlik için bilginin; (1) önceki yapı öğelerini, (2) diğer bilişsel organizmaları, (3) yaşantı alanını ve (4) bilgiyi oluşturan bilişsel yapı ağlarının tümü gibi sınırlılıkları aşması gerekmektedir.

b- Toplumsal Yapıcılık: Zihinsel süreçlerin özünde toplumsal süreçlerin olduğunu varsayar. Bilgiyi ise bireyler değil topluluklar yapılandırır. Yaşantılardan çıkarılan anlamlar bir topluluğun üyeleri tarafından kabul edilmesi koşuluyla geçerlidir. Bilginin yapılandırılması, bilgi hakkında görüş birliğinin oluşturulabilmesi için grup üyelerinin etkileşimde bulunması gereklidir. Üyelerin birlikte gerçekleştirecekleri etkinlikler, yapacakları konuşmalar ortak bir anlayış oluşmasına yardımcı olur. Grupta daha iyi bilen kişiler, diğerlerinin kavramsallaştırma süreçlerini kolaylaştırır. Bu süreç, bireyin bilişsel keşfetme eyleminin ötesine geçmesini sağlar. Vygotsky'e göre, üst düzey bilişsel süreçlerin kaynağı bile kültürelidir. Bilinçliliğin toplumsal boyutu bireysel boyutundan daha önemlidir.

2.1.4.4. Yapıcı Sınıf Ortamları ve Öğretim İçeriğinin Düzenlenmesi

Eğitim ortamlarının düzenlenmesi yani insan ve çevre ilişkilerinin iyileştirilmesi çalışmaları eğitim-öğretim sürecinde yer alan öğrenci öğretmen etkileşimi, öğrencinin gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları gibi psikolojik değişkenler, işlenen konular, kullanılan öğretim yöntemleri gibi metodolojik değişkenler ve fiziksel değişkenler

gözönünde bulundurulur yapılr. Eğitim ortamlarının düzenlenmesinin amacı, ortamda bulunan tüm öğelerin belirlenen amaçlar doğrultusunda en verimli ve etkili biçimde kullanılmasıdır (Koşar ve arkadaşları, 2003).

Sınıf aktivite, düşünme ve konuşmayla meşgul olan bir söylev toplumu olarak görülmelidir. Öğrenenler sınıf toplumuna karşı fikirlerini savunma, kanıtama, doğrulama ve iletme için sorumludurlar. Fikirler sadece topluma anlamlı geldiği ve böylece “paylaşıldıkça alınırılığının” seviyesini yükselttiği sürece doğru olarak kabul edilir (Fosnot,1996).

Yapıcı öğrenme, sonuçları, varsayım ve tahminleri açıkça sunmayı, utanma ve tenkitten çekinmeden fikrini beyan etmeyi gerektirir. Ayrıca öğrencilerin birbirinin dinleme isteği içinde olmaları diğerleriyle konuşurken tekrar ve tekrar düşünmelerini gerektirir. Yapıcı öğretime ilk başladığında öğrencilerin böyle yetenekleri ve eğilimleri olmayabilir. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerin sorumluluklar almalarını sağlamalıdır (Şahin, 2001, 13-14).

Yapıcı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Böylece bireyler, daha önceki öğrendiklerini sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yaşar, 1998, s.596).

Yapıcı sınıf ortamlarının yaratılması, öncelikle öğrenilecek materyalin gerçekçi olmasını ve öğrenci için anlam taşımasını gerektirmektedir (Brooks & Brooks, 1993). Öğretim etkinlikleri, aktif öğrenmeyi destekleyen gerçekçi etkinlikler çerçevesinde yürütülmelidir (Wilson, 1996). Bu etkinlikler, bilişsel üst düzey becerilerinin kullanılmasını gerektirir. Etkinlikler, paylaşımcı ve işbirlikli çalışma ortamlarında yürütülmelidir. Paylaşım ve tartışmaların amacı, var olan bilgilerin yansıtma yöntemiyle paylaşılmasını sağlamak, yeni bilgilerin oluşturulmasını, yani kavramsal farklılığın oluşturulmasını kolaylaştırmaktır. Etkinlikler çeşitlilikleri ve farklılıkları ile ortamı zenginleştirirler. Bu etkinliklere örnek olarak aşağıdakileri sıralayabiliriz:

- Araştırma ya da proje hazırlamak
- Benzetim ya da rol çalışmaları yapmak
- Çoklu öğrenme ortamları yaratmak
- Durum çalışmaları yapmak
- Sorgulamaya dayalı konuşma/tartışma ortamları yaratmak

Bu ortamlarda hem eğitici hem de öğrenci etkin olarak çalışırlar. Öğrenci, öğrenme ortamına, sorgulayarak, zihinsel çaba göstererek, araştırma yaparak, bilinen ya da sunulan gerçekleri sorgulayarak başkalarıyla etkileşimde bulunur ve yeniliğe açık tutumlar geliştirerek katkı sağlar (Deryakulu, 2000). Bir konuya bütünsel boyutta bakar ve mutlak doğrularla değil, ortamın ve kültürün gerekliliklerini göz önünde bulundurarak esnek yargılar üretir. Sonuç olarak, öğrencinin rolü bilgiyi olduğu gibi alan değil, üreten ya da araştırandır. Yani edilgen değil, aktiftir. Eğitici ise, bireyi bilgiye ulaşması için kaynak sağlayan, onlara rehberlik eden, öğrenciyle birlikte öğrenci olan ve araştırandır. Yapıcı ortamın sağlanabilmesi, eğiticinin yönlendirmesiyle gerçekleştirilebilir (Akar, Yıldırım, 2004, s.3-4).

Yapıcı kuramda etkinlik ve öğrenilecek bilgi iç içedir; bilginin belli bir problemi çözerken kazanıldığı veya üretildiği kabul edilmektedir, bilginin sunumu söz konusu değildir. Bu kuramın önerdiği öğrenme-öğretme etkinliklerinin özellikleri, içeriğin ne gibi bilgilerden oluşacağı veya bu kuramın içeriğe bakış açısı hakkında ipuçları da vermektedir. Jonassen (1999, 218) nesnelci öğretim ortamlarıyla yapıcı öğretim ortamları arasındaki en temel farklılığı şöyle belirtmektedir:

İlgili kavramlar ve ilkeler öğretilip daha sonra örnek problemler verilmez, doğrudan problemler verilir, öğrencinin ilgili kavram ve ilkeleri, problemi çözerken öğrenmesi beklenir. Yapıcı kuramla ilgili olarak şimdiye kadar yazılanlar gözden geçirildiğinde içeriğe ilişkin bazı noktalar şöyle belirtilebilir.

- Aşırı biçimde basitleştirme olmamalı, doğal bir karmaşıklık olmalı,
- Bilgilerin farklı biçimlerde sunumu olmalı,
- Durumlu bağlam, çoklu bağlam ve çoklu bakış açısı sunulmalı,
- Öğrencinin bilgiyle ilgili kendi görüşü olmalı,
- Hipotezi, öğrenci kendi oluşturmalı ve test etmelidir,
- Rastlantısal öğrenmeler desteklenmelidir.

Yapıcı öğrenme ortamının merkezinde soru, konu, problem veya öğrencilerin çözmesi gereken problemler veya projeler vardır. Öğretim öğrenenlerin kabul edeceği ya da adapte olacağı bir öğrenme amacı içerir. Yapıcı öğrenme ortamında sözkonusu problem daha önce öğrenilmiş olan kavramların ve ilkelerin örneği olarak görülmez, bu yaklaşımda öğrenmeyi problem yönlendirir, öğrenci bilgiyi, problemi çözmeye çabalarırken öğrenir (Jonassen, 1999, 218).

Alkan ve arkadaşları (1995, s:70,71,72) çeşitli kaynaklardan yararlanarak aktardığına göre yapıcı öğrenmeyi destekleyecek ortamların özellikleri şunlardır:

- Aşırı basitleştirmeden kaçınmak üzere gerçek yaşamın doğal karmaşıklık düzeyini yansıtmak,
- Bir konuyla ilgili çoklu bakış açılarını sağlamak,
- Bilgilerin birden fazla (çoklu) biçimlerde sunumuna olanak vermek,
- Bilginin ve anlamın öğrenci tarafından yapılandırılmasına yönelik etkinlikleri sağlamak,
- Bağlama ve içeriğe bağımlı olarak bilginin yapılandırılmasını desteklemek,
- Öğrenmeyi gerçekçi ve ilgili bağlamlarda bütünleştirmek,
- Öğretimi soyutlaştırmaktan kaçınmak üzere gerçek görevleri sağlayarak bağlamlaştırmak,
- Öğrencinin yansıtmacı etkinlikleri kullanmasını sağlamak,
- Önceden belirlenmiş öğretim döngüsü yerine, gerçek dünyaya ait durumlara dayalı öğrenme ortamları sağlamak,
- Ortaklaşa etkinlikleri destekleyerek, işbirliği ve iletişimi artırmak,
- Öğrencinin kendi öğrenmesi üzerinde daha çok sorumluluk almasını sağlamak ve öğrencinin öz denetimini desteklemek,
- Öğrenme sürecine öğrencinin etken katılımını ve kendini ifade edebilmesini sağlamak,
- Öğrenme ile toplumsal deneyimleri bütünleştirmek,
- Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme, etkili düşünme, sorun çözme, usavurma, öz denetim gibi becerilerini geliştirecek olanaklar yaratmak,
- Öğrenciler arası yarışma yerine toplumsal anlaşmaya dayalı bilgi yapılandırmayı desteklemek (kubaşık öğrenme gibi),
- Çoklu biçimlerde bilgi sunumunu ve bunlara erişimi desteklemek üzere etkileşimli teknolojilerin kullanımına ağırlık vermek,
- Rastlantısal öğrenmeyi desteklemek,
- Öğrencinin öğrenme sürecinde yaptığı hatalardan yararlanmak,
- Tümevarımcı (keşfetmeye dayalı) etkinlikleri kullanmak,
- Gerektiğinde tümdengelimci (doğrudan) öğretimden de yararlanmak,
- Öğrencinin ilgi, gereksinim, içsel güdülenme ve dikkatini sağlayacak çekicilikte ve ilginçlikte deneyimleri sağlamaktır.

Mayer'e (1999, 143) göre, yapıcı öğrenme, öğrenci kendisine sunulan materyali yorumlamaya çalışarak kendi bilgisini aktif olarak yarattığında oluşur. Yapıcı öğrenme

için keşfederek öğrenme bir zorunluluk değildir. Diğer bir deyişle öğrenen çok iyi tasarlanmış doğrudan öğretimle de anlamlarını yapılandırabilir. Mayer bu değişik bakış açısıyla bilgiyi yapılandırmanın, davranışsal aktiflikten çok bilişsel aktifliğe bağlı olduğunu kabul etmektedir. Yapıcı öğrenmeyi sağlayacak olan, öğrencinin öğrenme sırasında ilgili bilgiyi seçme, gelen bilgiyi düzenleme, gelen bilgiyi uzun süreli bellekteki bilgiyle birleştirme gibi bilişsel süreçlerinin aktif hale gelmesidir. Öğrencinin ilgili bilgiyi **seçmesine** yardımcı olacak bazı teknikler şunlardır: Başlıklar, eğik yazma, koyu yazma, büyük harflerle yazma, oklar, ikonlar, tekrarlar, altını çizme, soru sorma... Öğrencinin gelen bilgiyi **düzenlemesine** yardımcı olacak teknikler şunlardır: Bilgiyle ilgili karşılaştırmalar kullanma, bilgiyle ilgili sınıflamalar kullanma, bütünün parçalarını gösterme, genellemeler kullanma (genel iddiayı destekleyen kanıt sunma) ve neden sonuç yapılarını kullanma. Öğrencinin gelen bilgiyi **birleştirmesine** yardımcı olacak tekniklerden bazıları şunlardır: Ön örgütleyiciler, çizimle birlikte alt yazı, canlandırma ile anlatım, ayrıntılayıcı sorular.

Bu araştırmada deney grubundaki öğretim etkinlikleri yürütülürken Mayer'in yaklaşımı da kullanılmıştır. Öğrenciye dikkatini hangi noktalara yönelteceği sorularla, vurgulamalarla hissettirilmiştir. Konuyla ilgili fotoğraflar, haritalar, anılar sunulurken Mayer tarafından önerilen seçme, düzenleme ve birleştirme öğelerine yer verilerek öğrencinin öğrenmesi yönlendirilmiştir.

Yapıcı öğretmenler, sunulacak konuların düzenlenmesini gerçek ve karmaşık sorunlar, düşündürücü ayrıntılar ve hatta karşıt durumlar bağlamında yaparlar. Bunun nedeni, öğrenilecek bilgi ya da düşünceler ne kadar bütüncül bir yapı içerisinde sunulursa, öğrenciler o konuyu kapsamlı ve bütüncül olarak öğrenirler. Geleneksel uygulamalarda içerik çoğunlukla bir bütün olarak değil, küçük birimlerine ayrıştırılarak tekil parçalar üzerinde odaklanılarak sunulur. Dolayısıyla öğrenciler sunulan parçalardan kendilerince anlamlı bir bütün oluşturmada zorlanırlar. Bu da, içerik öğelerinin birbirinden kopuk ya da yalıtılmış biçimde öğrenilmesine ve aralarındaki ilişkiler ya da karşılıklı etkileşimleri içeren bütünlüğün kavranamamasına neden olur (Deryakulu, 2000, 70).

Doğan (1997, 284), öğretilecek içerik öğrenciler için anlamlı olacak şekilde düzenlenirse, öğrenmenin daha etkili olacağını belirtmektedir. Konular, öğrenciye mantıksal bir yapı oluşturacak şekilde ve gruplandırılarak sunulduğunda daha başarılı sonuçlar alınmaktadır. Kavramlar parça parça yerine bir bütünlük içinde sunulursa, birey kavramları daha etkili olarak öğrenmektedir. Birey belirli bir basamağı

uygularken, bunun bütün içindeki yerini gördüğü zaman daha iyi öğrenmektedir. Konular, bireyin bir derste algılayabileceği bilgi birikimi veya bilgi grubu halinde sunulursa ve bilgi birimlerinin bütün içindeki yeri açık olarak görülebilirse öğrenme daha iyi olmaktadır.

2.1.4.5. Yapıcı Kuramda Değerlendirme

Eğitim alanındaki yeni araştırmalar ve uygulamalar geleneksel öğrenme-öğretme ve değerlendirme yaklaşımlarını da derinden etkilemektedir. Bu değişim süreci öğrencinin öğrenmesini sadece sınırlı bir zaman diliminde çoktan seçmeli sorulara verdiği cevaplara bakarak değerlendirmekten ziyade, öğrencinin öğrenme sürecinde bireysel ve grup olarak gösterdiği performanslarının da değerlendirilmeye katılmasını gerekli kılmaktadır.

Yapıcı bir öğretmen, öğrencilerin ezberleme yeteneklerine dayalı olarak belirli bir konuya ilişkin ne bildikleri üzerinde değil, daha çok performans ve düşünme süreçleri üzerinde odaklanır. Bu nedenle, ölçüt-dayanaklı, yani neyin başarılı olarak kabul edileceğini önceden belirleyen ve tek doğruyu temel alan sınavlardan çok, gerçek durumlara dayalı sorun çözme becerilerini ölçen performans değerlendirme yaklaşımlarını kullanır. Bu tür bir değerlendirmenin amacı, öğrencilerin sınav sorularına doğru yanıt verip vermediklerini belirlemekle sınırlı değildir. Bunun çok ötesinde, öğrencilerin konuları nasıl anladıklarını ve önceki düşüncelerinden farklı ne tür yeni düşünceler oluşturduklarını belirlemektir. O nedenle, değerlendirme etkinlikleri, yalnızca öğretimin ortasında ve sonunda uygulanan sınavlarla değil, tüm öğretim boyunca sürer ve yalnızca sınavlarla değil, gözlem, görüşme, tartışma, öğrenme etkinlikleri sırasında öğrencilerce oluşturulan tüm ürünleri (raporlar, notlar, çizimler, ödevler, proje çalışmaları, resimler, bültenler, koleksiyonlar vb.) içeren dosyaların değerlendirilmesini de kapsar. Bu yapıldığında, daha geniş ve ayrıntılı bir değerlendirme ortaya çıkacaktır. Burada dikkat edilmesi gereken temel nokta, geribildirim ne kadar ayrıntılı ve değişik bağlamlara dayalı olursa, yararlanma düzeyi de o kadar artmaktadır (Deryakulu, 2000).

Bu bilgilerden yola çıkarak yapıcı değerlendirmenin özelliklerini şu şekilde yazabiliriz:

- Sonuçlardan çok, öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci değerlendirilir.
- Grup çalışmaları değerlendirilir.

- Öğrenciler ve öğretmen ölçme-değerlendirme kriterlerini birlikte belirlerler.
- Öğrenci başarısının değerlendirilmesi onların ortaya koydukları her türlü ürün (ödev, proje, rapor) ve sınıf içi durumları göz önünde bulundurularak yapılır.
- Bilimsel beceriler, performansa dayalı ölçme değerlendirme ile değerlendirilebilir
- Kişisel gelişim dosyaları yardımı ile öğrenciler bir dönem boyunca değerlendirilerek gelişimleri incelenebilir.
- Öğretmen birebir kişisel görüşmeler yaparak da öğrencileri değerlendirebilir (Özden, 2003, 73).

Yapıcılık not vermenin ve standartlaştırılmış testlerin ortadan kaldırılmasını ister. Bunun yerine kendi gelişimlerini değerlendirmede daha büyük bir rol sahibi olmaları için değerlendirme öğrenme sürecinin bir parçası olur (Brooks & Brooks, 1993).

Eğer yapıcı çevre, öğrenenlerin uygun ve anlamlı bilgi yapılarına alınmaları ise o zaman biz tasarımcılar olarak onları şekillendirmek için öğrenmeyi değerlendiren alternatif metotlar uygulamalıyız. Nesnel değerlendirme metotları, ölçüt dayanaklı metotlarda olduğu gibi öğrenmeyi değerlendirmeye uygun değildir ve yapıcı çevreleri değiştirmek için tasarlanan öğrenme türlerini algılamada oldukça duyarsızdır. Yapıcı öğrenmeyi değerlendirdiğimiz metotlar amaç açısından daha esnek olmalıdır. Bunlar bilgi yapılarını uygun gerçek dünya bağlamında değerlendirmelidir. Bu ortamlar birden çok bakış açısını sunan ve orijinal öğrenme konuları gerektiren ortamlardır (Jonassen,1992, 145).

Öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturma düzeyini normal değerlendirme ölçütleri ile değerlendiremeyiz. Öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturma düzeylerinin değerlendirmesini yapabilmek için araştırmacı ve alan uzmanı tarafından bir rubrik oluşturulmuştur. Oluşturulan rubrik Ek: 3'te verilmiştir.

Goodrich (1997), rubriki herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araç ya da performansı tanımlayan kriterleri içeren puanlama rehberi olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin rubriki kullanarak düzenli bir biçimde kendi çalışmalarını değerlendirmeye başladıklarında, ürettikleri ürünlerin sorumluluğunu da yoğun olarak aldıklarını; rubrikin öğretmenlerin puanlama için harcadıkları zamanın

azalmasını sağladığını, öğretmenlerin öğrencilere aldıkları puanın altında yatan faktörleri açıklamaları, neleri geliştirmeleri gerektiği hakkında geribildirimde bulunmalarını sağladığını belirtmektedir.

Stix (2006) ise rubriki karmaşık ve öznel olan değerlendirme ölçütünde oldukça faydalı olan bir ölçme aracı, öğrencinin gerçek hayat sorunlarını çözme ile ilgili benzetmek amacı ile düzenlenmiş bir değerlendirme aracı olarak tanımlamaktadır. Stix rubriki kullanmanın gerekliliğini ve yararlarını şu şekilde açıklamaktadır: Öğrencilerin hem gözleyerek hem de kişisel değerlendirme ile kendilerini bu değerlendirme yöntemine dahil ettiklerini, bu dahil olmanın öğrencilere güç verdiğini, bu yöntemle kendilerini daha iyi değerlendirdiklerini, belirtilen amaca (performans, davranış veya kalite) odaklandığını, performansı kullanmak için sıralamalar kullandığını ve sonuç olarak öğrenmeleri daha ayrıntılı ve daha çok bireysel destekli olduğunu belirtmektedir. Değerlendirmenin daha objektif ve tutarlı olmasını sağladığını, öğrencilere çalışmalarını nasıl değerlendirileceğini ve nelerin beklendiğini açıkça gösterdiğini, rubriki kullanmanın öğrencinin kriter hakkındaki farkındalığını artırdığını ve öğretimin etkinliği ile ilgili faydalı geribildirim sağladığını belirtmektedir. Ayrıca rubrikin her ne kadar ortak bazı özellikler içerse de değişik seviyelerde ve şekillerde hazırlanabildiğini, bu modülde verilen amaca yönelik öğrencinin davranışını değerlendirmek için kendi rubrik değerlendirmemizi oluşturabileceğimizi de belirtmektedir.

Bu çalışmada hazırlanan rubrik yalnızca değerlendirme amacıyla, değerlendirmeciler tarafından kullanılmıştır. Öğretimi değerlendirmenin hiçbir aşamasında öğrenciye verilmemiştir.

2.1.4.6. Yapıcı Kurama Yöneltilen Eleştiriler

Yapıcı kuramın olumlu yönleri yanında olumsuz yönleri de vardır. Şimşek'in (2004) çeşitli kaynaklardan yararlanarak belirttiğine göre yapıcı öğrenme etkinliklerinde kendilerine verilen aşırı özgürlük ve etkinliklerin çokluğunun, öğrencilerde istenmeyen öğrenmelere neden olabildiğini; eğer karmaşık problemlerin çözümü çok fazla etkinlik içerir, fakat bunun yanında dışarıdan yeterli ve uygun yardım sağlanmazsa, bu bireysel öğrenme olasılıklarına ilişkin beklentileri artırabildiğini ve öğrenmede başarıyı azalttığını; sosyal yapıcılığın temel kavramlarından birisinin uzlaşma olduğunu, bir grup içinde kimi öğrencilerin seslerini duyurma becerisi daha fazla olduğunda onların fikirlerinin baskın çıkması olasılığı nedeniyle özellikle sosyal yapıcılığın "çoğunluğun

tiranlığı (tyranny of the majority)” olmakla eleştirildiğini belirtmektedir. Ayrıca yapıcı öğrenme kuramı ile dayandığı kimi kuramlar arasında belli farklar olduğunu, örneğin Piaget’in zihinsel yapıların nasıl oluştuğunu tartıştığını ve bu konuda genellenebilir açıklamalar peşinde olduğunu, yapıcıların ise bu yapıların benzersiz (*unique*) olduğunu vurguladıklarını, böyle bakıldığında da yapıcı anlayışta egemen olan, söz konusu yapıların benzersizliği görüşünün Piaget’in araştırmalarından elde edilen bulgularla ya da Piaget’in teorisi ile desteklendiğini ileri sürmenin çok da kolay olmadığını belirtmektedir.

Yapıcı öğrenme kuramının ilk kullanıldığı sınıflarda öğrenciler uygulamada zorluklar yaşamaktadır. Çünkü klasik değerlendirme türlerini bekledikleri için yeniden üretme, tekrar üretme stratejilerini yanlış uygularlar. Yapıcı ortamların eğitime yerleştirilmesi belki de bizim yüklediğimiz devrimlerden daha büyüklerini gerektirmektedir. Sonuçta eğitimin çıktılarını sosyal bir perspektiften tekrar kavramlaştırmamız gereklidir. Bunu yapmamızın sebebi, bakış açısının değişik noktalarını, farklı görüşleri ve bunu süreçlere yansıtan araçların daha kabul edilir olmasıdır (Jonassen, 1992,146-147). Ayrıca Açıkgöz de (2003), yapıcılığın gelişimine ve ana düşüncelerine bakıldığında, öğrenme öğretme süreçlerinde köklü değişikliklere gidilmesi ve bunu yaparken de çok dikkatli olunması gerektiğini, çünkü çok rahatlıkla yapıcı öğretim ortamları yerine kaotik öğretim ortamlarına kayılabileceğini, bu olasılığa önlem olarak uygulamadan önce yapıcılığın iyi anlaşılması gerektiğini belirtmektedir..

Açıkgöz’ün de yukarıda belirttiği “kaotik bir ortamın oluşma olasılığı”nın şu nedenlerle daha da yükseleceği tahmin edilebilir:

- Yeterli ve uygun kaynak kitapların bulunmayışı,
- Temel bilgilerin dahi kazandırılmasındaki büyük eksiklikler,
- Yeterli ve uygun teknolojinin olmaması,
- Yapıcı kuramın etkinliklerinin her içeriğe uygun olmaması,
- Genel olarak nitelikli bir ortam gerektirmesi.

Bu nedenlerin sayısı daha da artırılabilir.

Yapıcı kuram, öğretmenin araştırma süreçlerinde çok iyi yetişmiş olmasını gerektiren bir kuramdır. Serdar (1999) öğretmenlerin ders programına aşırı bağlı kaldıklarını ve düşünme alıştırmalarına zaman ayıramadıklarını ayrıca düşünmeyi öğretmede yararlanılacak yöntem ve teknikler konusunda yeterli olmadıklarını ifade etmektedir. Öğretme/öğrenme süreci içinde öğretmen daha çok öğrencileri dinlemesi, öğrencinin ise daha çok yöneltilen sorular üzerinde düşünmesi; öğretmen-öğrenci,

öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimin sürekli olmasıdır. Ancak, bu beklentiler sıradan bir ortamda, uygun araç-gereç olmadan, ders öncesinde yeterince ön-hazırlık yapılmadan denendiğinde elde edilemez; uğraşlar ise istenilen yararları sağlayamaz. Bu nedenle olacak ki hazırlanan aynı raporda (MEB, 1995, 3) "Yeni öğretim yöntemleri konusunda öğretmenler hizmet-içi eğitimden geçirilerek, bu konuda rehber kitap yazılmalıdır önerisi getirilmektedir" denilmektedir.

Sınıfların kalabalık olması, sınıfta yapılan aktivitelerde daha çok zaman almaktadır. Çünkü az çok her öğrencinin iyi bir öğrenme için sınıf-içi etkinliklere katılması zorunludur. Böylelikle alıştırmalar, aktiviteler beklenenin ötesinde zaman almakta ve öğretmeni müfredatın gerisinde bırakmaktadır. Ayrıca grup çalışmaları sırasında grupların oluşturulması hem zaman açısından hem de teknik açıdan sıkıntı yaratmaktadır (Taş, 2002).

Ülkemizde 2003-2004 öğretim yılından beri okullarda uygulanan yapıcı kuram hakkında yapılan çalışmalarda bazı olumsuzlukların saptandığı görülmektedir. Sınıfların kalabalık olması, sınıflarda teknolojik açıdan birçok eksikliğin olması, en önemlisi de öğretmenlerimizin geleneksel öğretme öğrenme (öğretmen merkezli) yaklaşımından vazgeçmemeleri ve öğrencileri buna göre yetiştirmeleri vb. gibi nedenler bu tür olumsuzlukların başlıcalarıdır. Öğrenciden beklentiler, onun susması ve anlatılanları dinlemesidir. Öğrenciler derste aktif edilmeye çalışıldıkça başlangıçta uygun olmayan davranışlar göstermektedirler. Öğrencilerin uygun olmayan bu tür algılamalarını değiştirmek için öğrencilere zaman tanınmalı ve öğrenciler bu yönde bilgilendirilmelidir.

2.1.3.7. Yapıcı Öğrenme ve Teknoloji

Yapıcı anlayış bilinçli, yaratıcı, araştıran, soruşturan, neyi, nereden ve niçin öğrendiğini bilen, kendi teknolojisini üretebilen öğrenenleri gerektirir. Yapıcı öğrenmede teknoloji etkin öğrenme, amaçlı öğrenme, özgün öğrenme ve işbirlikli öğrenme amacıyla kullanılır (Jonassen, Peck and Wilsom, 1999, 218).

Yapıcılığın sadece teoriyi değil an be an öğrenme-öğretme süreci koreografisini ve bilgi işleme düzenlenmesini yaptığı yerde teknoloji yararlı bir metafor olmanın yanında pratik bir araç sunar. Zihindeki eğitimsel düzenlemelerin üç kesiti (ilk-son taslak analizleri, öğretim stratejileri ve değerlendirme) sayesinde imalar daha bir berraklaşır (Perkins, 1992, 51).

Gerçek hayat bağlamlarının sınıf ortamına yansıtılması, gelişen teknolojilerle daha da kolaylaşmaktadır. Videolar, animasyonlar ve sanal ortamlarla öğrencilere gerçeğe çok yakın bağlamlar sunmak ya da tamamen gerçek olayları sınıfa yansıtmak mümkün olabilmektedir. Ham bilgi ile dolu olan bu ortamlar, öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmalarını sağlamaktadır. Çünkü bu ortamlarda öğrenciler, kendi yaşantılarının bir parçasını bulmakta ve kendilerine göre bu öğrendiklerini, yaşantılarının hangi noktasında nasıl kullanacaklarını düşünmeye ve karar vermeye başlamaktadırlar (Winn,1993).

Yapıcı görüşe göre eğitim teknolojisi her duruma uyarlanabilen reçeteler oluşturmak yerine, duruma özgü çözümler üreten bir tasarım bilimi biçiminde işlev görecektir (Reiber,1992).

Bilgi süreci teknolojileri ve yapıcılık, ayrı olarak ve çoğu kez de birlikte öğrenmeyi engelleyen etmenler kavramını çokça tekrar etmiştir. Bilgi işlem teknolojileri, zihnin bilgisayar metaforunu bir bilgi işlemcisi olarak ortaya çıkardı. Yapıcılık, bu bilgi işlemin sadece bilgileri karıştırmaktan ibaret görülmemesi gerektiğini; bu bilgi işlemin öğrenme boyunca esnekliğini kontrol etmeyi, hipotezler üretmeyi, olasılıklı yorumları test etmeyi vb. eklemiştir.

2.2. Öğretim Kuramları

Öğretim kuramları eğitsel bir ortamda belirli değişkenlerin öğrencinin öğrenmesine nasıl etki edeceğini bir dereceye kadar tahmin ve kontrol etmeye olanak veren, tekrarlanabilen, araştırmalara dayalı olarak geliştirilen, bir seri kavramlar ve genellemeler bütünüdür (Alkan, 1984, 47).

Yüzyıllardır öğretim yöntemlerinin temelini öğrenme kuramları oluşturmaktadır ve bu yaklaşımın temelinde, “öğrenmenin nasıl oluştuğunu bilmek öğretimin nasıl yapılacağını göstermek” sayılması vardır (Köymen, 1996). Ancak öğrenme ve öğretme kuramları arasında önemli farklılıklar vardır. Öğrenme kuramları öğrenmenin nasıl olduğuna ilişkin yasaların sistematik organizasyonunu amaçlarken, öğretim kuramlarının durum geliştirici ve kural getirici yönünün ağır bastığını ve bu kuramların açıklamanın ötesinde ölçüt oluşturma yaklaşımlarını ve öğrenmenin en iyi nasıl geliştirilebileceğini belirtmektedirler (Fidan, 1985, 33-37).

İlgili literatür incelendiğinde, öğretim kuramlarının önerilerinin çeşitli biçimlerde denenmesi, öğretmenler ve tasarımcıların kullanabileceği duruma getirilmesi

gibi çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu noktada araştırmacıların çalışmalarının bir veya birleştirdikleri birkaç öğretim kuramını, öğretmenler ve öğretim tasarımcılarının kullanabileceği biçimde basitleştirerek anlatmak ve bunlara dayalı olarak tasarımlar hazırlamak; öğretim kuramlarının bilgisayarda kullanılmasına yönelik çalışmalar yapmak yönünde geliştiği görülmektedir (Coşkun, 1999, 13).

Öğrencinin nasıl öğrendiğini açıklayan öğrenme kuramları etkili bir öğretim için gerekli fakat yeterli değildir. Bundan dolayı öğretimin nasıl olduğunu açıklayan ve nasıl yapılması gerektiğini kurallarla belirleyen öğretim kuramlarına ihtiyaç vardır.

Burada içerik düzenlemeyle ilgili iki öğretim kuramı üzerinde kısaca durulacaktır.

Ögeleri Belirleme Kuramı (ÖBK): Öğretim kuramlarından biri olup, yalnızca bilişsel alanla ve mikro düzeyde öğretim ile ilgilidir. Diğer bir deyişle ÖBK, tek bir içerik biriminin (olgu, kavram, işlem, ilke) öğretilmesiyle ilgili bir kuramdır. ÖBK, belirli koşullar altında istenen çıktılarını en iyi biçimde sağlayacak olan yöntemi belirlemeye çalışır (Coşkun, 1999, 149).

Coşkun'un çeşitli kaynaklardan aktardığına göre; ögeleri belirleme kuramı Gagne'nin kuramına dayalı olarak geliştirilmiştir. Gagne'nin kuramıyla aynı sayılılar üzerine kurulmuştur. Gagne'ye göre çeşitli çıktı kategorileri vardır ve bu kategorilerin her birinde temsil edilen yeteneğin kazandırılması ve değerlendirilmesi farklı işlemleri gerektirmektedir. Merrill, Gagne'nin bu sınıflamasını tasarımcıların, öğretmenlerin ve uygulamalı öğretim tasarımıyla ilgilenenlerin çıktı sınıflandırma işlerini kolaylaştıracak biçimde uyarlamıştır.

Ögeleri belirleme kuramı içeriği olgu-olay, kavram, işlem, ilke biçiminde belirlemiştir. Her bir olgunun, kavramın, işlemin ve ilkenin öğretiminde kullanılacak olan içerik ögeleri farklılık göstermektedir. Aynı zamanda her bir içerik biriminin farklı düzeylerde öğretimi de farklı içerik ögelerinin kullanılmasını gerektirmektedir.

Öğretimi Ayrıntılama Kuramı (ÖAK): Kutlu'nun (1999, 35) çeşitli kaynaklardan yararlanarak belirttiğine göre Öğretimi Ayrıntılama Kuramının amacı daha önce Merrill tarafından geliştirilen Ögeleri Belirleme Kuramını (ÖBK) makro düzeye doğru yaymak, yani; öğretim içeriğinin seçimi, sıralanması, sentezlenmesi ve özetlenmesi için öneriler sunmaktır. Başka bir ifadeyle kuramın amacı, öğretim ve öğrenmeyle ilgili makro düzeyde varolan tüm bilgileri olabildiğince bir araya

getirmektir. Kuram ÖBK'ya benzer şekilde sadece bilişsel alanla ilgiliyse de bazı güdüsel-strateji öğelerini de içermektedir. ÖAK'nın önerileri hem bilginin yapısının analiz edilmesini hem de bilişsel süreçleri ve öğrenme kuramlarını temel almaktadır. ÖAK'nın temel stratejisi, bilginin özel bir şekilde basitten-karmaşığa sıralanmasıdır. Bu bağlamda Mühlhauser öğretimde bir öğretim tasarımcısının yapabileceği ilk işin içerik sıralamasının nasıl yapılacağına ilişkin kararın verilmesi olduğunu vurgulamaktadır.

Burada kısaca tanıtılan iki öğretim kuramı içerik düzenlemeyle ilgili olarak etkili öneriler sunmaktadır. Öğretmen yalnızca içeriği bu kuramlarda yer alan önerileri kullanarak hazırladığında öğretimin etkililiğini ve verimliliğini artırabilmektedir.

2.3. Sosyal Bilgiler Dersinin Önemi, Amaçları ve Öğretim Yöntemleri

Doğanay (2003), sosyal bilgileri; sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olarak tanımlamaktadır.

Sosyal Bilgiler alanı, insanları ve yaşamlarını konu alır. Kendi kendimizi ve diğerlerini daha iyi tanımamıza yardımcı olur. Sosyal Bilgileri tanımlamak, coğrafya ya da tarih gibi bir disiplini tanımlamaktan daha zordur, çünkü sosyal bilgiler disiplinler arası ve çok disiplinli bir alandır. Bununla birlikte sosyal bilgilerin iki temel ayırıcı özelliği, vatandaşlık yeterliklerini kazandırmak için oluşu ve bütüncül, disiplinler arası bir alan oluşudur (Doğanay, 2003).

Sosyal bilgilerin doğasına ilişkin farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler, sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler anlayışları geleneksel temel yaklaşımlardır. Etkili demokratik bir vatandaşın sahip olması gereken özellikler, sosyal bilgiler eğitiminin evrensel genel amaçlarını oluşturmaktadır. Bu amaçları, yaşam hakkında bilgi, bilmeyi bilme ve bunları düşünmede kullanabilme, demokratik değer ve tutumlara sahip olma, bilgi ve değerleri harekete geçirip aktif bir vatandaş olarak kullanabilme şeklinde özetleyebiliriz (Doğanay, 2003).

Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarının gerçekleşmesinde öğretmenin çok önemli rolü vardır. Bilim ve teknolojinin etkisiyle sürekli değişen toplum ve eğitim anlayışı öğretmenlere yeni görev ve sorumluluklar yüklemektedir. Bu rol, geleneksel olarak

istenilen aktarımcı yönden öğrenmeye klavuzluk eden, öğrenci merkezli bir yöne doğru kaymaktadır. Araştırmalar eğitim sürecinde öğretmenin kendisine, öğrencilerine, konusuna ve arkadaşlarına karşı oluşturduğu olumlu tutumların hem öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumlarını hem de akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Öztürk, Dilek, 2002, 16).

Bugün dünyamızda, bilim ve teknolojinin hızla ve sürekli olarak gelişme göstermesi, ülkeler arası iletişim ve ulaşım ağında büyüme ve gelişme sağlamıştır. Böylece çeşitli toplumların insanları arasında işbirliği ve işbölümü olanakları giderek artmıştır. Her ülke kendi varlığını, kendi çizgisini öteki toplumlardan soyutlamadan, bir işbirliği ortamı içinde, bir birlik oluşturmaya çaba göstermektedir. Bu değişme ve gelişmelerin hızlı olduğu bir çağda sosyal bilgiler dersinde vatanını ve milletini sevmeye ve bunlara bağlılık gösterme ile evrensel değer ve tutumlar içeren amaçlar bulundurmaya gerekir.

Amaçlara ulaşılmasını sağlayacak konuların hangi yöntemlerle işlendiği, nasıl bir öğrenme-öğretme süreci yaşandığı son derece önemlidir. Konuların işlenmesinde yalnızca ders kitaplarıyla yetinilmemesi, öğrencinin seviyesine uygun çeşitli farklı kaynaklardan da yararlanılması, soru-cevap tekniği ile yetinilmeyip münazara, örnek olay incelemesi, problem çözme teknikleri ve inceleme, gezi-gözlem, canlı tanıklarla görüşmeler, grup çalışmaları gibi yöntemler kullanılabilir. Tarihi resimler, kartpostallar, o konuyla ilgili tarihi belgeler, filmler ve her türlü eğitim materyali kullanılarak konuların somutlaştırılması sağlanabilir.

Edebi eserlerden yararlanmak, derslerin işlenmesini renklendiren ve bilginin kalıcılığını arttıran bir yöntemdir. Tarihsel empati, edebiyat temelli sosyal bilgiler çalışmaları gibi çarpıcı yöntemler ile dersin zevkle işlenmesi mümkün olabilir (McGowan, Guzzetti, 1991).

2.4. İlgili Araştırmalar

Şahin (2001) tarafından yapılan “yapıcı yaklaşımın ilköğretim sosyal bilgiler dersinde öğrenciler üzerindeki çok yönlü etkileri” adlı araştırmasında yapıcı kuramı niteliksel ve niceliksel olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin ünite boyunca yaptıklarını sergiledikleri dosya puanlarını birinci sırada yordayan değişken kavram haritası puanı olmuştur. Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının puanları birbiri ile anlamlı derecede ilişkili bulunmuştur. Araştırma iki devlet, iki de özel olmak

üzere dört grup üzerinde yapılmıştır. Her iki deney grubunda da (deney grubu olan devlet okulu, deney grubu olan özel okul) öğrencilerin ne kadar yaratıcı olabildikleri, farklı materyal ve etkinlikler üretebildikleri, ailelerin öğrencilere materyal bulma, gerektiğinde evlerde grup çalışmalarına izin verme konularında yardımcı oldukları görülmüştür. Ayrıca devlet okulundaki deney grubu öğretmenin yapıcılıkla ilgili verilen eğitim süresince daha pozitif bir yaklaşım sergilediği, devlet okulu deney grubu öğretmenin yapıcı yaklaşımı iyice özümlediği ve başarıyla uyguladığı, bu nedenle öğrencilerin tutumlarında ve başarılarında anlamlı farklar meydana geldiği belirlenmiştir.

Gürol (2002) tarafından yapılan araştırmada Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi son sınıflarında okutulan “Rehberlik” dersinin “Yükseköğretimde Rehberlik” ve “Uyumsuz Çocukların Rehberliği” ünitelerinin amaçlarına ulaşmada yapıcı öğrenme özelliklerine göre tasarlanan çevrimiçi destekli grup çalışması ile sınıf ortamındaki grup çalışmasının öğrenci başarısına etkileri incelenmiştir. Araştırmada, yapıcı öğrenme yaklaşımı ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi deneysel olarak araştırılmış ve çalışma üç grup ile yürütülmüştür.

Deney-1 Grubu: Yapıcı özelliklerin sınıf ortamında tasarlanarak uygulanmasıdır.

Deney-2 Grubu: Oluşturmacı özelliklerin sınıf ortamının yanında çevrimiçi destekle tasarlanarak uygulanmasıdır.

Kontrol Grubu: Geleneksel yöntemin uygulandığı gruptur.

Bulgular, son test puanları açısından deney-1 ve deney-2 grupları arasında anlamlı fark bulunmadığını gösterirken, her iki deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı farklılık bulunduğunu göstermiştir. Erişi puanlarına göre deney-1 ve deney-2 grubu arasında anlamlı farklılık bulunmazken, deney grupları ile kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney-1 ve deney-2 gruplarının yapıcı sınıf özelliklerinin uygulanma düzeyinin belirlenmesi için ölçek geliştirilmiş ve elde edilen puanlar açısından her iki grupta uygulandığı yönünde görüş ve tepkileri ortaya koymuştur.

Erdoğan ve Sağan (2002) yapıcı yaklaşımın öğrencilerin geometri başarı düzeyine olumlu yönde etkisinin olup olmadığını araştırmışlardır. İlköğretim 4.sınıf matematik dersinde öğretilen “kare, dikdörtgen ve üçgen çevrelerinin hesaplanması”

konusu yapıcı öğrenme yöntemi ve geleneksel yöntemle anlatılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, ortaya konulan hipotez (yapıcı öğrenme yaklaşım ile “kare, dikdörtgen ve üçgenin evrelerinin hesaplanması” konusunun anlatıldığı grubun ‘**Deney Grubu**’ başarı düzeyi, geleneksel öğretim yaklaşımının uygulandığı grubun ‘**Kontrol Grubu**’ başarı düzeyinden daha yüksek olacaktır.) doğrultusunda değerlendirilmiştir. Buna göre; yapıcı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemle ders anlatılan kontrol grubunun matematik başarı ortalamaları arasında yapıcı öğrenme yaklaşımının lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Akar ve Yıldırım (2004) “yapıcı öğretim etkinliklerinin sınıf yönetimi dersi’nde kullanılması” çalışmasında eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarında yer alan zorunlu derslerden biri olan “Sınıf Yönetimi” dersinde yapıcı öğretim etkinliklerini denemek ve bu etkinliklerin öğretmen adaylarının algılarına göre öğrenme sürecine katkısını belirlemek hedeflenmiştir. Bulgular, yapıcı öğretmen adaylarının aktif öğrenme ortamlarında daha yüksek motivasyon ile öğrendiklerini ortaya çıkarmıştır. Yapıcı ortam sayesinde, bireyler kendilerini gerçek ve anlamlı öğrenmeyi yansıtan ortamlarda görmüşlerdir. Bireyler sınıf yönetimi konusundaki becerileri öğrenirken, kendilerini öğretmen olarak görmüş ve öğrendiklerini yaşama geçirebilmek için okullardaki farklılıkları ve dinamikleri sürekli sorgulamışlardır. Öte yandan sınıf yönetimi ile ilgili Türkiye’deki literatürün az olması bir problem olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları kullanılan ders kaynaklarının ülkemiz ortamına yabancı düştüğünü düşündüklerini ve uygulanabilirliğini sürekli sorguladıklarını belirtmişlerdir.

Kesal (2003) tarafından “yabancı dil öğretmeni yetiştiren bir kurumda yapıcı kuramın ne derece kullanıldığını belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, yabancı dil öğretmenliği ile ilgili bölümlerdeki öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının yöntem derslerinde yapıcı bir yaklaşım kullandıklarını göstermiştir. Ancak her iki grup arasında algı farklılığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının daha çok geleneksel yönelimler gösterdikleri, öğretim elemanlarının ise yapıcı yönelimler sergiledikleri belirtilmiştir.

Gökdaş (2003) “Bilgisayar ve Sınıf Ortamına Dayalı Durumlu Öğrenmenin Öğrenci Başarısı ve Transfer Becerilerine Etkisi” isimli araştırmasında, yapıcı öğrenme yaklaşımı kapsamında yer alan durumlu öğrenmenin sınıf ortamı ve bilgisayar

ortamında uygulanmasının öğrenci başarısına ve öğrenilenlerin transferine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi (AÜEBF) ile Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi (GÜEF) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümlerinde okuyan 48 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda durumlu öğrenme yaklaşımının her iki ortamda da başarıyı artırdığı bulunmuştur. Ancak sınıf ortamındaki başarı düzeyi bilgisayar ortamına göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Her iki gruba uygulanan ara uygulama testlerinden elde edilen başarı puanları sınıf ortamı lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bilgisayar ortamında öğrenilenlerin daha kalıcı olduğu ve transfer düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf ortamında öğrenilenlerin ise kalıcılığının son test puanına göre anlamlı düzeyde düştüğü belirlenmiştir. Sınıf ortamındaki öğrenmenin transferi olumlu etkilediği belirtilmiştir.

Cohen (1997), teknolojik açıdan zengin olan ve yoğun biçimde yapıcı öğrenme yaklaşımını kullanan bir okulda lise birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme biçiminin bir yıl eğitim aldıktan sonra değişip değişmediğini araştırmıştır. Sonuçlar, öğrenme biçiminin bir yılda değişmediğini göstermekle birlikte, başta teknoloji olmak üzere, çevredeki bazı etkenlerin öğrenme biçimlerini etkileyebileceği yönünde işaretler gözlenmiştir. Sonuç olarak, teknolojik açıdan zengin bir ortamın, sınıftaki eğitim programını, programın toplumsal bağlamını, içeriği sunma ve öğrenme yöntemlerini, okuldaki öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrenci etkileşimlerini olumlu etkilediği belirtilmektedir.

Çalışmanın bir boyutunu oluşturan içerik düzenleme ile ilgili olarak bazı çalışmalar da yapılmıştır.

Semerci (2003) doktora öğrenimi gören ve tez aşamasında olan öğrencilerin eleştirel düşünüp düşünmediklerini ve bir dönemde alınan “Gelişim ve Öğrenme” ile “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” derslerinin, bu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirip geliştirmediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda bu iki dersin öğrencilerin eleştirel düşünce becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir. Öğrencilerin araştırmaya yönlendirilmesi, tartışma ve soru cevap şeklinde derslerin işlenmesi, derse katılım ve soru sormada kendilerine güven duymalarının sağlanması gibi durumların, eleştirel düşünce becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Bu

bağlamda, lisans öğretiminde de bu derslerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi yönünde ele alınması önerisini gündeme getirmektedir.

Sezgin ve Köymen (2001), “İkili Kodlama Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Çoklu Ortam Ders Yazılımlarının Fen Bilgisi Öğretiminde Akademik Başarıya Etkisi” adlı araştırmalarında, Fen Bilgisi 4. Sınıf Elektrik ünitesinin, İkili Kodlama Kuramı’na dayalı bilgisayar destekli olarak yapılan öğretim ile aynı konuda geleneksel-öğretmen merkezli yöntemle yapılan öğretimi karşılaştırarak öğretimin akademik başarı, öğrenme düzeyleri ve kalıcılığa etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Sonuç olarak, deney grubunun hem toplam hem de bilgi ve kavrama düzeylerinde akademik başarılarının, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Bayram (2000), “Fen Bilgisi Öğretiminde Bilgi İletim Biçiminin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı araştırmasında, belirlediği dört değişik iletim biçiminin (klasik, görsel, görsel-ışitsel ve çok duyulu etkinleştirilmiş bilgi iletim türleri) ilköğretim fen bilgisi dersinde öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Araştırmada birbirine eş özelliklere sahip dört çalışma grubu oluşturulmuş ve daha sonra bu gruplar kura ile isimlendirilmiştir. Bu gruplardan birincisinde (Klasik Bilgi İletim Grubu) geleneksel öğretim biçimi ile ders anlatılmış; uzay ve gökyüzü konuları öğrencilere ders kitapları eşliğinde klasik ders anlatım yoluyla sunulmuştur. İkinci gruptaki (Görsel Bilgi İletim Grubu) öğrencilere klasik bilgi iletim biçimi ile konular anlatılırken ek olarak NASA Eğitim Merkezi tarafından, ilköğretim fen bilgisi uzay ve gökyüzü konularının öğretimi için özel olarak hazırlanan posterlerden yararlanılmıştır. Üçüncü gruptaki (Görsel-İşitsel Bilgi İletim Grubu) öğrencilere adı geçen konular anlatılırken yardımcı öğretim materyali olarak konulara ait CD-ROM kaynaklarından yararlanılmıştır. Dördüncü gruptaki (Çok Duyulu Etkinleştirilmiş Bilgi İletim Grubu) öğrencilere adı geçen konular anlatılırken posterler ve CD-ROM öğretim materyallerinden birlikte yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, klasik bilgi iletim biçiminin uygulandığı birinci grubun akademik başarı düzeyi diğer gruplardan daha düşük bulunmuştur. Hipotez testleri sonucunda, “Görsel-İşitsel (CD-ROM) Bilgi İletim” biçimi ile “Çok Duyulu Etkinleştirilmiş (CD-ROM ve Poster) Bilgi İletim” biçimlerinin “Geleneksel Bilgi İletim” biçimine göre öğrencilerin akademik başarıları açısından daha etkili olduğu bulunmuştur.

Mayer ve Anderson (1991) yaptıkları deneysel araştırmalarında, öğrencilere fen bilimleri ile ilgili bir içeriği, bellekteki kodlama işlemi sırasında sözcükler ve resimlerin bağlantı kurabilmesini kolaylaştıran animasyonlar kullanarak anlatmışlardır.

Deneysel çalışmada, The World Book Ecnyclopedia'dan (1987) uyarladıkları bisiklet pompasının çalışma prensibini animasyonla göstermişlerdir.

Animasyonda konu ile ilgili metinler ve bu metinlerle aynı anda sunulan sesler kullanılmıştır. İçeriğin görsel ve sözlü biçimlerde sunumu arasındaki bağlantıların araştırılması için, içerik aşağıdaki sırada ve özelliklerde sunulmuştur:

1. Animasyon ve sözlü anlatım birlikte,
2. Önce sözlü anlatım, ardından animasyon,
3. Yalnızca anlatım,
4. Yalnızca animasyon.

Değlendirmede ise, bisiklet pompasının çalışma prensibi ve tamir edilmesi ile ilgili soruların bulunduğu problem çözme transfer testi ile bisiklet pompasının nasıl çalıştığının sorulduğu hatırlama testi kullanılmıştır.

Araştırmanın denenceleri ise şunlardır:

1. Resim-sözcük birlikte grubu, önce sözcük-sonra resim grubuna göre problem çözme transfer testinde akademik başarı açısından daha iyi bir performans gösterecektir.
2. Önce sözcük-sonra resim grubu, resim-sözcük birlikte grubuyla sözel hatırlama testinde akademik başarı açısından aynı performansı göstereceklerdir.
3. Resim-sözcük birlikte grubu, yalnızca sözcük, yalnızca resim ve kontrol grubuna göre problem çözme transfer testinde akademik başarı açısından daha iyi bir performans gösterecektir.

Araştırmanın sonuçları ise şöyledir:

1. Resim-sözcük birlikte grubu, önce sözcük-sonra resim grubuna göre problem çözme transfer testinde akademik başarı açısından daha iyi bir performans göstermiştir.
2. Önce sözcük-sonra resim grubu, resim-sözcük birlikte grubuyla sözel hatırlama testinde akademik başarı açısından aynı performansı göstermişlerdir.

3. Resim-sözcük birlikte grubu, yalnızca sözcük, yalnızca resim ve kontrol grubuna göre problem çözme transfer testinde akademik başarı açısından daha iyi bir performans göstermiştir.

Diğer gruplar arasında ise (yalnızca sözcük, yalnızca resim ve kontrol) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Nelson ve diğerleri (1993) öğrenme biçimiyle öğrencilerin not ortalaması arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Deneklerin bir bölümü, öğrenme biçimi konusunda uygulamalı bir seminare katılmışlardır. Bu eğitim sırasında önce öğrenme biçimi ölçeğini doldurmuşlar, ardından öğrenme biçimleri konusunda bir altyapı geliştirmişler ve son olarak kendi bireysel öğrenme biçimlerini besleyecek stratejiler hakkında farkındalık kazanmışlardır. Öğrenme biçimi konusunda eğitime katılanlar, böyle bir eğitim almayanlardan daha yüksek not ortalamasına ulaşmışlardır. Ayrıca, eğitime katılan öğrenciler, üniversite eğitimlerini sürdürme konusunda daha kararlı olma eğilimi göstermişlerdir.

Osman ve Hannafin (1994), kavramsal yönlendirme sorularının ve önbilgi düzeyindeki farklılığın olgusal öğrenme ve sorun çözme üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada, ortaöğretim çağındaki öğrenciler genetik konusunu üç gruptan birinde çalışmışlardır. Kontrol grubuna karşı kullanılan iki deneysel gruptan birinde içerikten önce yönlendirici sorular sorulmuş, ötekinde yönlendirme sorularının yanısıra gerekçe de sunulmuştur. Soru gruplarının her ikisi de kontrol grubundan daha başarılı olmuştur. Soru ve gerekçenin birlikte kullanıldığı grupta, sorun çözme başarısı olgusal öğrenme başarısından daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, bu grupta sorulara verilen anlamlı yanıtlarda da önemli bir artış gözlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, varolan bilgiyi harekete geçiren ve yeni öğrenilecek konuyla ilişki kurmayı gerektiren yönlendirme sorularının öğrenme açısından büyük önem taşıdığı belirtilmiştir.

Elliott ve Dwyer (1995), önbilgi ve yineleme stratejilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Üniversite öğrencilerine insan biyolojisiyle ilgili bir modül verilmiş fakat modüldeki bilginin sunuluş biçimi farklılaştırılmıştır. Birinci gruba yalnızca yazılı bilgi sunulmuş, ikinci gruba yazılı bilginin yanısıra her çerçevenin ardından somut tepki isteyen bir etkinlik konulmuş, üçüncü gruba yazılı bilgiye ek olarak bazı çizimler verilmiş, dördüncü gruba yazılı bilgi, etkinlik ve çizimler

sunulmuştur. Sonuçta, hem ön bilgi hem de sunuş biçimi için temel etki saptanmış; ancak en yüksek başarı, yalnızca görsellerin kullanıldığı grupta elde edilmiştir.

Çekbaş, Yakar, Yıldırım ve Savrav (2003), “Bilgisayarlı Destekli Öğretimin Öğrenciler Üzerine Etkisi” isimli çalışmada, elektrostatik ve elektrik akımı konusunun deney grubuna bilgisayar destekli olarak, kontrol grubuna ise klasik yöntemle anlatıldığı araştırmada öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmezken uygulama sonrası başarı düzeyleri arasında deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı bir düzeyde başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Yaman ve Yalçın (2003), “Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi” isimli çalışmada probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi değerlendirilmiştir. Probleme dayalı öğrenme ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin karşılaştırıldığı bu çalışmada deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin cinsiyet ve mezun oldukları lise türlerine göre yaratıcı düşünme düzeylerinde uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Uygulama sonunda, deney grubundaki öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin kontrol grubundaki öğretmen adaylarından daha fazla geliştiği görülmüştür. Deney grubundaki öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim okul türünün öntest ve sontestte yaratıcı düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin içeriğinin yapıcı öğrenme kuramına göre düzenlenerek sunulmasının öğrenci başarısına ve öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturma düzeylerine etkisi sınanmıştır. Başka bir deyişle bağımsız değişkenin (yapıcı öğrenme kuramına göre düzenlenen içerik) bağımlı değişken (öğrenci başarısı) üzerinde etkisinin olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda, araştırma deneme modeline göre düzenlenmiş olup yansız bir seçimle deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Deneme modeli bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve sonuçlarının izlenmesiyle olur. Kısaca bağımsız değişkendeki sistemli değişmelerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği görülmeye çalışılır. Deney grubu içeriğin yapıcı öğrenme kuramına göre düzenlenip sununun yapıldığı grup, kontrol grubu ise geleneksel yöntemle sununun yapıldığı gruptan oluşturulmuştur (Karasar, 1998; Hovardaoğlu, 2000).

Bu araştırma deneme modelinde (Sontest Kontrol Gruplu Model) bir çalışmadır. Araştırma modelinin simgesel görünümü aşağıda verilmiştir.

G1	R	X	O1.2	
.....				
G2	R		O2.2	(Karasar, 1998, 98).

G1: Deney Grubu(Yapıcı öğrenme kuramına göre içeriğin düzenlenerek öğretimin yapıldığı grup)

G2: Kontrol Grubu (Geleneksel yöntem ile öğretimin yapıldığı grup)

R: Grupların oluşturulmasındaki yansızlık

X: Bağımsız Değişken (Yapıcı öğrenme kuramına göre düzenlenen içerik)

O1.2, O2.2: Sontest

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu olarak Adana İli Seyhan İlçesinde bulunan Sadıka Sabancı İlköğretim Okulu'ndaki 8. sınıflar arasından olasılık temelli seçkisiz örnekleme yolu ile iki sınıf (biri deney diğeri kontrol grubu) belirlenmiştir. Seçkisiz örnekleme yönteminde araştırma evrenindeki her üyenin eşit seçilme şansı vardır. 8. sınıfların 4 şubesi arasından kura ile iki şube (8/B-F) sınıfları seçilmiştir. Bu şubelerden de 8-F deney, 8-B kontrol grubunu oluşturmuştur.

Deney ve kontrol grupları toplam 30'ar öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunda (8-F) 14 kız öğrenci, 16 erkek öğrenci; kontrol grubunda (8-B) 16 kız öğrenci, 14 erkek öğrenci bulunmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

İlköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi eğitim programında “Kurtuluş Savaşı” ünitesine 7 hafta ayrılmıştır. Eğitim öğretim yılının birinci döneminde Kasım ayının başından başlayıp birinci dönemin sonuna kadar devam etmiştir. Araştırmanın uygulama süresi ise dokuz haftadır. İlk sekiz hafta öğretim, dokuzuncu hafta değerlendirme yapılmıştır. Dersler hem deney grubunda hem de kontrol grubunda araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin “Kurtuluş Savaşı” ünitesi ile ilgili olarak hatırlama, kavrama ve uygulama düzeylerinde 10 yazılı sorusu hazırlanmıştır. Sorular sosyal bilgiler alan uzmanına ve program geliştirme uzmanına incelenmiştir. Onlardan gelen öneriler doğrultusunda düzenlenerek son hali verilmiştir. Öğrencilerin soruları yazılı olarak cevaplaması istenmiştir. Bu test araştırmada son test olarak kullanılmıştır. Sınavda yazılı sorularının kullanılmasının amacı hatırlama, kavrama ve uygulama düzeylerinde soru sorulabilmesidir.

Bu çalışmada yalnızca son test uygulaması yapılmıştır, sınavın yazılı bir sınav olması nedeni ile ön test yapılmamıştır. Çünkü öğrencilerin sınav kağıdında bulunan 10 soruyu daha sonra kolayca hatırlayabilecekleri, bunun da testin yapılma amacını

olumsuz etkileyeceği düşünülmüştür. Sınav soruları Ek:2’de verilmektedir. Bu paralelde deneysel işlemler yapılmadan önce öğrencilerin sosyal bilgiler dersinden aldıkları (öğretmenin dönem içinde yapmış olduğu üç sınavın notları) puanlar incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin deneysel işlemlerden önceki puanlarının aritmetik ortalaması alınarak, iki grup arasında istatistiksel açıdan fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin deneysel işlemlerden sonraki başarı düzeyleri arasındaki farkın devam edip etmediğini öğrenmek amacıyla deneysel işlemlerden sonra ders öğretmenleri tarafından yapılan iki sınav sonucu da incelenmiştir.

Öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturma düzeylerini belirlemek amacıyla da, araştırmada son test olarak kullanılan yazılı sınav kağıtlarından yararlanılmıştır.

Sınav kağıtları, öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturma düzeyleri açısından değerlendirilirken *çok yetersiz, yetersiz, başlangıç düzeyi, gelişmekte ve örnek bir cevap* boyutlarından oluşan rubrikten yararlanılmıştır. Öğrencilerin cevapları “kendi anlamlarını oluşturma” açısından değerlendirilirken, öğrencilerin kendi cümlelerini, kendi yorumlarını, kendi örneklerini, kendi görüş, iddia ve kanıtlarını kullanma düzeyleri dikkate alınmıştır.

Hem deney hem de kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazılı sınav örnekleri arasından biri yüksek, biri orta ve biri düşük düzeyde puan alan sınav örnekleri seçilmiş ve Ek:5’te verilmiştir.

Sınav kağıtları üç okuyucu tarafından değerlendirilmiştir.

3.3.2. Değerlendirmecilerin Yazılı Sınav Değerlendirme ve Öğrencilerin Kendi Anlamlarını Oluşturma Düzeylerini Puanlamaları Arasındaki Tutarlılığa İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin cevapları üç farklı değerlendirmeci tarafından puanlanmıştır. Puanlama sonuçları Tablo 3.3.2.1 ve 3.3.2.2’de verilmiştir.

Tablo 3.3.2.1. Değerlendirmecilerin Son-test Başarı Testine Verdikleri Puanlar Arasındaki İlişkinin Yönünü ve Derecesini Belirlemek İçin Yapılan Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	1. Değerlendirmeci 2. Değerlendirmeci	1. Değerlendirmeci 3. Değerlendirmeci	2. Değerlendirmeci 3. Değerlendirmeci
r	.98	.99	.99
p	.00	.00	.00
N	60	60	60

Değerlendirmecilerin son-test başarı testine verdikleri puanlar arasındaki ilişkinin yönünü ve derecesini belirlemek için yapılan Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı sonucunda, 1. değerlendirmeci ile 2. değerlendirmecinin verdikleri puanlar arasında (.98), 1. değerlendirmeci ile 3. değerlendirmecinin verdikleri puanlar arasında (.99), 2. değerlendirmeci ile 3. değerlendirmecinin verdikleri puanlar arasında (.99) yüksek derecede, pozitif yönde ve anlamlı ($p=.00$) bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 3.3.2.2. Değerlendirmecilerin Öğrencilerin Kendi Anlamlarını Oluşturmayla İlgili Verdikleri Puanlar Arasındaki İlişkinin Yönünü ve Derecesini Belirlemek İçin Yapılan Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	1. Değerlendirmeci 2. Değerlendirmeci	1. Değerlendirmeci 3. Değerlendirmeci	2. Değerlendirmeci 3. Değerlendirmeci
r	.98	.93	.93
p	.00	.00	.00
N	60	60	60

Değerlendirmecilerin son-testte kendi anlamalarını oluşturmayla ilgili verdikleri puanlar arasında ilişkinin yönünü ve derecesini belirlemek için yapılan Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı sonucunda, 1. değerlendirmeci ile 2.

değerlendirmecinin verdikleri puanlar arasında (.98), 1. değerlendirmeci ile 3. değerlendirmecinin verdikleri puanlar arasında (.93), 2. değerlendirmeci ile 3. değerlendirmecinin verdikleri puanlar arasında (.93) yüksek derecede, pozitif yönde ve anlamlı ($p=.00$) bir ilişki bulunmuştur.

3.3.3. Araştırmada Kullanılan Öğretim Materyalleri ve Derslerin İşlenişi

Deney grubundaki derslerde Kurtuluş Savaşı belgeseli, Atatürk'le ilgili çeşitli kaynaklardan toplanan fotoğraflar, konular ile ilgili anılar, konular ile ilgili haritalar, bilgisayar, tepegöz, projeksiyon gibi öğretim materyalleri kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel işlemine hazırlık süreci boyunca toplam 325 adet fotoğraf, 67 adet anı, 47 adet harita, 14 adet belge, Sosyal Bilgiler Öğretim Seti Cd'lerine ve Kurtuluş Savaşı Belgeseli'ne ulaşılmıştır. Ulaşılan materyaller arasından, dersin amaçlarına uygunluğu ve zamanın sınırlılığı göz önünde bulundurularak 50 adet fotoğraf, 12 adet anı, 2 adet belge, 15 adet harita, Sosyal Bilgiler Öğretim Seti Cd'lerinden ve Kurtuluş Savaşı Belgeseli'nden konu ile ilgili olan film bölümleri seçilmiş ve deneysel işlem sırasında deney grubunda kullanılmıştır. Materyaller Arıburnu'nun (1998) Atatürk'ten Anılar kitabından, M. Kemal Atatürk'ün Nutuk kitabından, İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi kitabından, İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi kitabından, ÖSS Hazırlık Tarih kitabından, Tarih Atlasından, MLO Projesi kapsamında okula gönderilen haritalardan ve www.mustafakemal.com, www.google.com/ataturkresimleri, www.fotogaleri.com/ataturkresimleri, www.resimler.com internet adreslerinden temin edilmiştir.

Örnek oluşturması açısından bir dersin işlenişi aşağıda verilmiştir. Öğrencilere her fotoğraf, belge ve harita gösterildiği zaman, gösterilen bu materyallerle ilgili kısa bilgiler verilmiştir. Bu örnekte 4 adet harita, 8 adet fotoğraf, 1 belge, 2 anı ve bunlarla ilgili çeşitli sayılarda soru sorulmuştur. Sorular dikkati belli bir noktaya yöneltme, tahmin etme, neden bulma, farkı söyleme, sınıflama gibi bilişsel etkinlikleri içermektedir. Sorular sorulduktan sonra öğrencilerin düşünmesi ve cevaplama için yeterli süre verilmiş, cevapları dinlenmiş ve geribildirim verilmiştir.

DERS PLANI 4

Tarih:15/12/2004

Dersin adı : T.C. İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK

Sınıf : 8/F

Ünite : KURTULUŞ SAVAŞI

Konu : a. Erzurum Kongresi
b. Sivas Kongresi

Süre : 40' + 40'

Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar:

Hedef:

- 1-Kurtuluş Savaşı'nın ekonomik güçsüzlükler, çok ağır siyasi şartlar ile işgaller gibi olumsuzluklar aşılarak kazanıldığını kavrayabilme.
- 2-Atatürk'ün birleştirici özelliği ile O'nun önderliğinde Türk milletinin, tek yumruk halinde en modern silahlarla donatılmış İşgal devletlerinin ordularına karşı giriştiği ve başardığı mücadeleyi kavrayabilme.
- 3-Erzurum ve Sivas Kongrelerinin kararlarını açıklayarak söyleme / yazma
- 4-Erzurum ve Sivas Kongrelerinin önemini kavrayabilme.

ERZURUM KONGRESİ

Anı 5

İlica'da Mustafa Kemal'in ilk karşılanmasında:

Konukların önemli kimseler olduğunu anlayan ihtiyarın zeki gözleri parladı. İri ve ak tüylerle örtülü elini geniş göğsünün üstüne koyarak oturanları selamladı. Mustafa Kemal Paşa, ta yanı başına kadar geldiği halde heybetinin büyüklüğünden hiç bir şey kaybetmeyen bu ihtiyarın hatırını soruyor, o da gövdesine yaraşan derin ve gür sesiyle teşekkür ediyordu.

Bu kısa hoşbeşten sonra, Paşa ihtiyara:

- Ağa, böyle nereden geliyorsun? dedi.

İhtiyar:

-Paşam, Rus gelirken göçmen olmuştum. Çukurova'da idim. Şimdi köyüme dönüyorum, diye karşılık verdi.

Paşa, zamanın nezaketini, durumun emniyetsizliğini ileri sürerek böyle zamanda buralara dönmesinin pek yerinde olmadığını, kışın sıkıntı çekeceğini anlatmak istedi. Sonunda da:

- Ağa, yoksa oralarda geçinmedin mi? dedi.

Ağa derhal karşılık verdi:

- Hayır Paşam, Çukurova cennet gibi bir yer. Bir eken yüz biçiyor. Allah millete düşkünlük vermesin. Bize tarla da verdiler, çayır da... Hamdolsun uşaklar da çalışkandırlar. Değil Çukurova gibi bir yerden, taştan bile ekmeklerini çıkarırlar. Geçimimiz padişapta bile yoktu. Çok rahattık. Yalnız son günlerde işittim ki, İstanbul'daki "ırzı kırıklar" bizim Erzurum'u Ermenilere vereceklermiş. Geldim ki göreyim, bu "namertler" kimin malını kime veriyorlar?

Tunç çehreli, ak sakallı, gün görmüş ihtiyarın iman dolu göğsünden gelen bu ses, yine O'nun gibi tunç çehreli kahraman askerin gözlerini yaşarttı. Bu eski Türk kalesine millet işi için milletle beraber çalışmaya gelen büyük devlet adamı yaşlı gözlerle arkadaşlarına döndü ve "Bu milletle neler yapılmaz" dedikten sonra ihtiyarla vedalaştı (Arıburnu'nun (1998) **Cevat Dursunoğlu'nun**(1946, s.88-89) Milli Mücadelede Erzurum adlı kaynağından aktardığı bir anı).

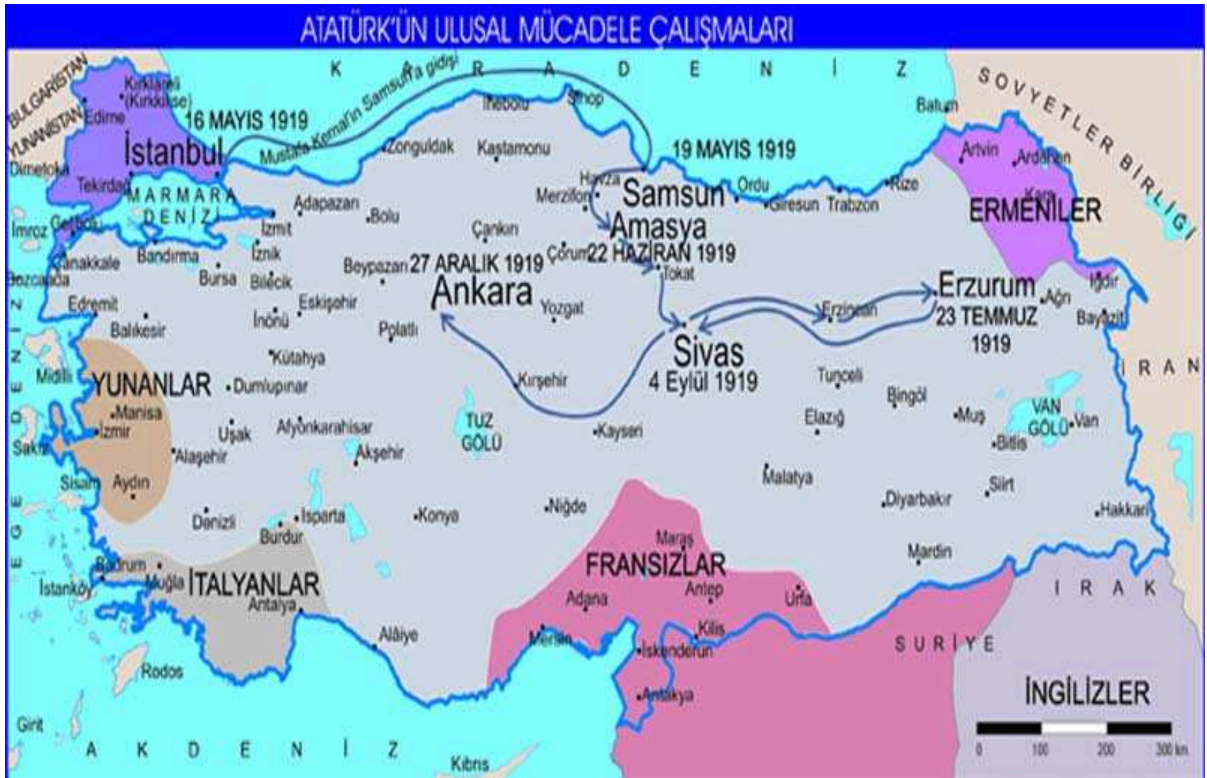
Soru: Ağanın cevabını vermeden öğrencilere şu soru sorulur: Siz Erzurumlu olsaydınız öyle bir zamanda Erzurum'a döner miydiniz? Neden?

Soru: Yaşlı adam namert derken kimleri kastediyor olabilir? Neden?



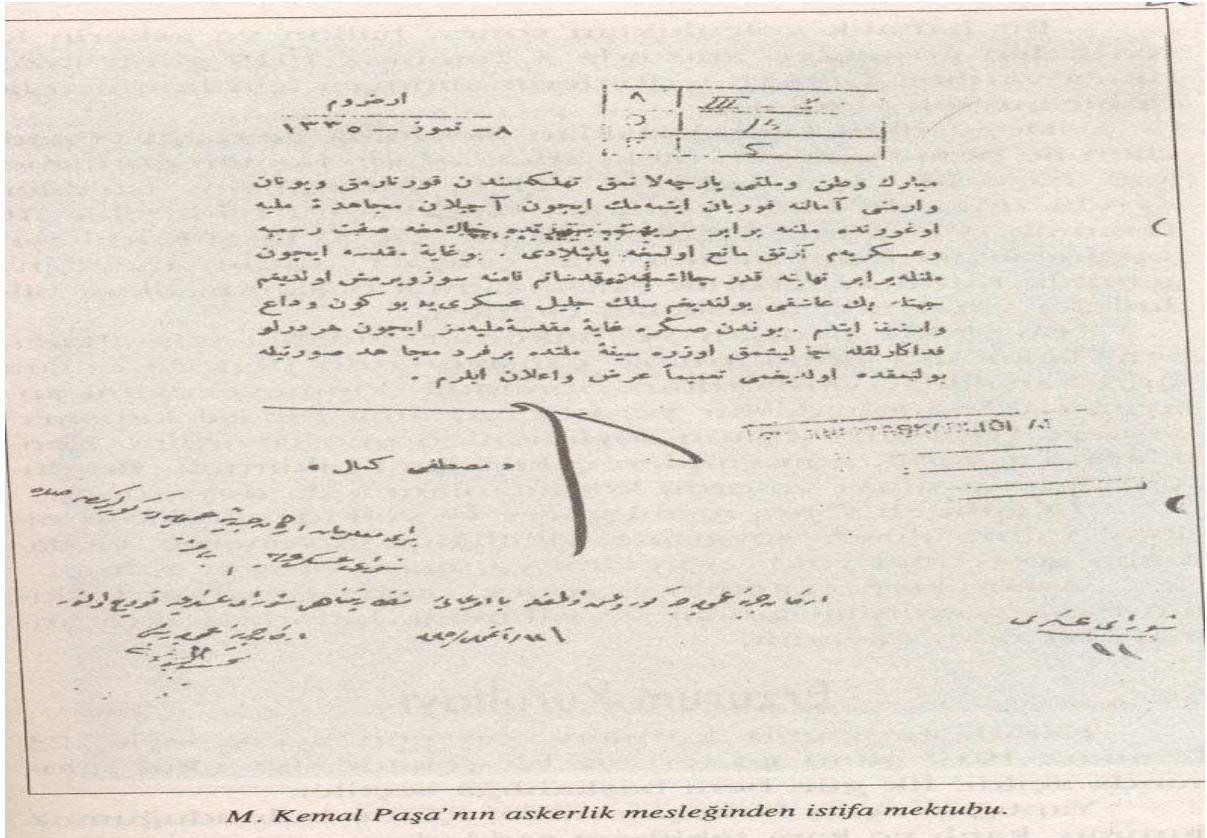
Resim: 9

Soru: Fotoğrafa bakarak Mustafa Kemal ve arkadaşlarının burada bulunmasının nedenleri hakkında neler söyleyebiliriz?



Harita: 3

Soru: Bu haritaya baktığımızda çizilen oklar neyi göstermektedir?



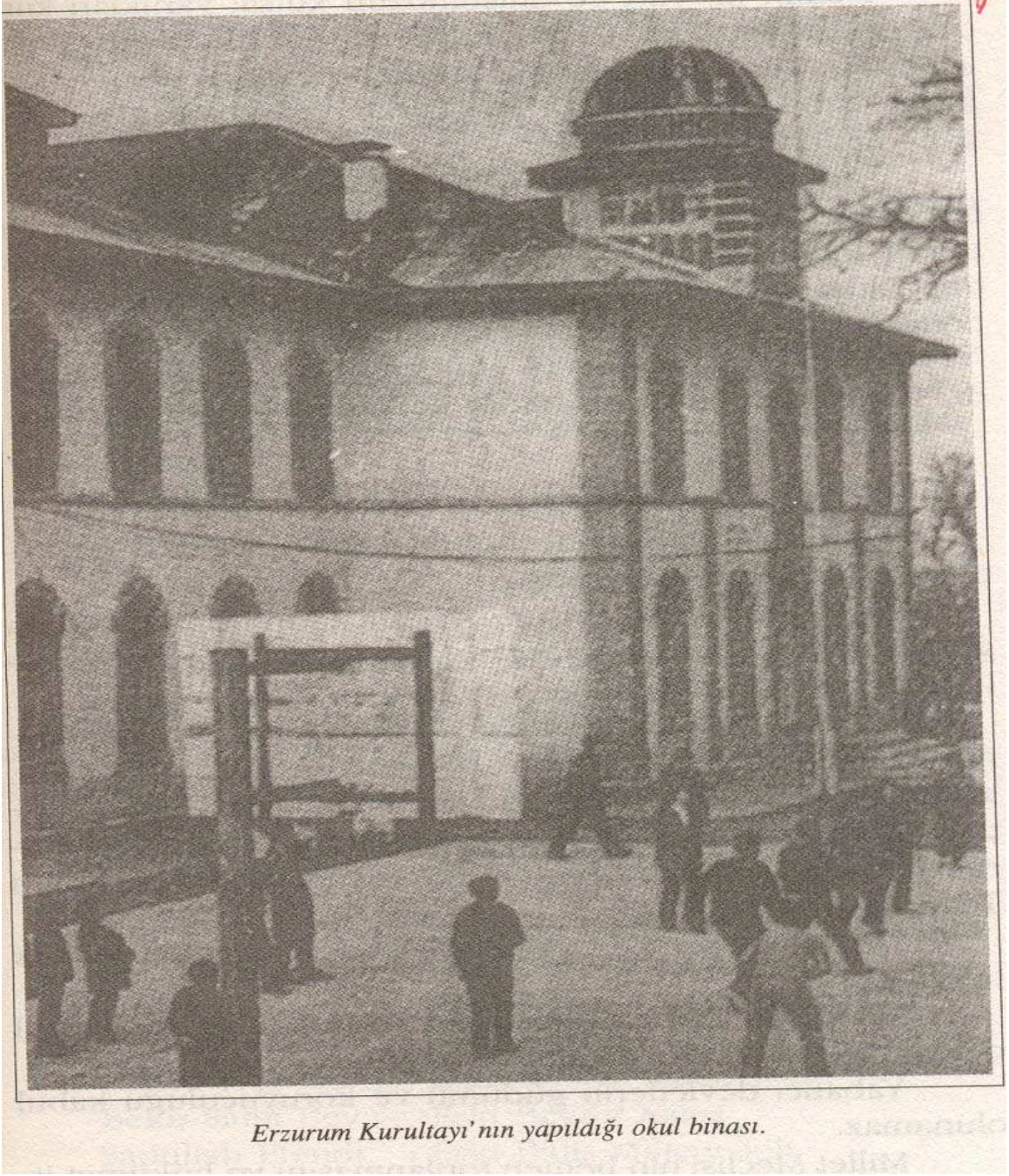
Belge: 1

Soru: Bu belgeye bakarak o zamanın kullanılan alfabesi hakkında neler söyleyebiliriz.



Resim: 10

Soru: Atatürk askerlik mesleğinden neden istifa etmiştir?

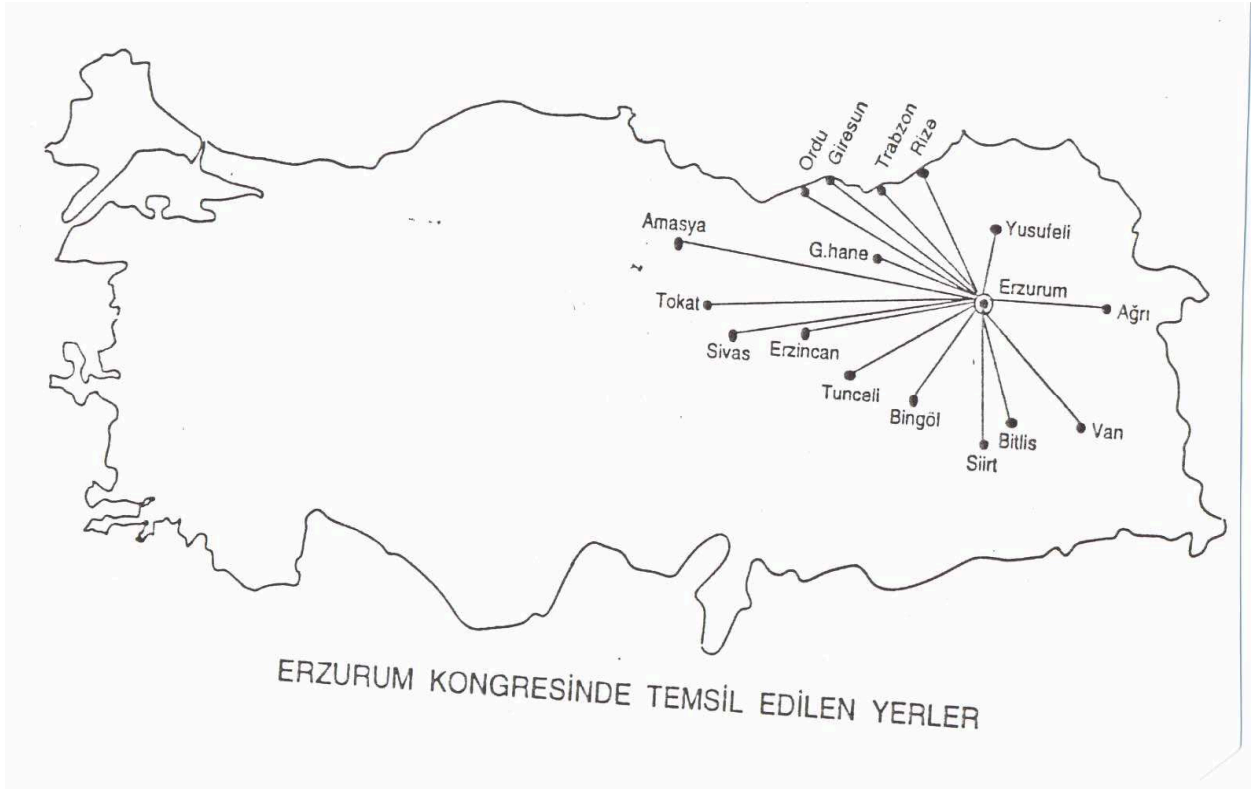


Resim: 11

Soru: Kurultay için neden bir okul binası seçildi?

Soru: Bu fotoğrafa bakarak o zaman ki okul binalarımız hakkında neler söyleyebiliriz.

Soru: Bugünkü okul binalarımızla bu bina arasındaki farklılıkları söyleyiniz.



Harita:4

Soru: Bu haritaya bakarak Erzurum Kongresi'nin toplanma şekli ve amacı hakkında neler söyleyebiliriz?

KONU HAKKINDA SORULAN SORULAR

1. Erzurum Kongresi'nin toplanmasının sebepleri nelerdir?
2. Erzurum Kongresi'ne bazı Doğu illerinden (Elazığ, Malatya, Diyarbakır) delegeler kongreye katılamamışlardır. Bunun nedeni nedir?
3. Erzurum Kongresi toplanma şekli ve amacı yönünden bölgesel olmakla birlikte aldığı kararlar vatanın bütünü ve ulusun genelini ilgilendirdiği için milli bir kongre özelliği taşır. Erzurum Kongresi'nin hangi maddelerine bakarak bunu söyleyebiliriz?
4. Yeni bir hükümetin kurulması düşüncesi ilk hangi kongrede ortaya çıktı? Bu kongrenin hangi maddesine bakarak bunu belirttiğini söyleyebiliriz?
5. Mustafa Kemal Temsil Heyeti'nin başkanı olmak istiyordu. Bunun sebebi sizce ne olabilir?
6. Mustafa Kemal Erzurum Kongresi'nde "sömürme amacı olmaması şartı ile dış yardımın alınabileceğini" söylemiştir. Buna bakarak Mustafa Kemal'in dış ilişkilerde neye önem verdiğini söyleyebiliriz?
7. Erzurum Kongresi'nde seçilen Temsil Heyeti'nin görevi nedir?

SİVAS KONGRESİ

Anı: 6

Sivas Kongre'sinde (Manda) sorunu görüşüldüğü sıralarda Mustafa Kemal'in düzenlediği toplantıda:

“Hikmet Bey, sanki birdenbire ateş ve heyecan kesilmiş olarak, yüksek sesle:Paşam, delegesi bulunduğum Tıbbiyeliler beni buraya istiklal davamızı başarmak yolundaki çalışmaya katılmak üzere gönderdiler. Manda'yı kabul edemem... Eğer kabul edecek olanlar varsa, bunlar her kim olursa olsun kesinlikle karşı koyar ve kınarız. Olmayacak şey ama, manda fikrini siz kabul ederseniz, sizi de reddeder; Mustafa Kemal'i “Vatan kurtarıcısı değil, vatan batırıcısı olarak adlandırır ve lanetleriz” diye bağırды. Bu gencin yürekten kopup gelen bu sözleri karşısında, hazır bulunanlardan birçoğunun gözleri yaşarmıştı. Mustafa Kemal Paşa da heyecanlanmıştı.Coşkun bir sesle:

-“ Evlat, müsterih ol. Gençlikle kıvanç duyuyor ve gençliğe güveniyorum. Biz, azınlık kalsak dahi Mandayı kabul etmeyeceğiz. Parolamız tektir ve değişmez: Ya istiklal ya ölüm!”

Tıbbiyeli genç hemen yerinden fırladı: “Varol Paşam...” diyerek Mustafa Kemal'in elini öptü. Tıbbiyenin askeri üniformasıyla Kongreye katılan bu biricik gencin de Mustafa Kemal alnından öptü.

-“Gençler, vatanın bütün umut ve geleceği size, genç kuşakların anlayış ve enejisine bağlanmıştır” dedi (Arıburnu'nun (1998) Kazım Karabekir'in (1959-1960, s. 176-177) İstiklal Harbimiz adlı kaynağından aktardığı bir anı).

Soru: Mustafa Kemal'in verdiği cevap söylenmeden öğrencilere böyle bir durum karşısında neler yapacakları ve nasıl bir cevap verecekleri sorulur.

Soru: Mustafa Kemal'in verdiği cevap söylendikten sonra Hikmet Bey'in yerinde olsaydınız nasıl bir tepki verirdiniz.



Sivas Kongresi'ne katılan üyelerin bir bölümü Kongre Başkanı Mustafa Kemal'e kurultayın toplandığı binanın önünde.

Resim: 12

Soru: Resimde kimleri görüyorsunuz? (Yaş ve meslek açısından)

Soru: Kongreye bazı aşiret liderlerinin çağrılmasının nedenleri neler olabilir?



Mustafa Kemal, Sivas Kongresi günlerinde Sivas'ta. Soldan sağa: Bekir Sami (Kunduh), Mustafa Kemal, Ruşen Eşref (Ünaydın), Tüm. K. Cemil Cahit (Toydemir)

Resim: 13

Soru: Bundan önceki fotoğraflara da bakarak Mustafa Kemal'i (her zaman savaşları cephede yönetmesi, kongrelere kendisinin katılması) bugünkü liderlerden ayıran özellikler hakkında neler söyleyebiliriz?

Soru: Osmanlı Devleti'nin duraklama ve gerileme döneminde savaşları kaybetmesinin en büyük sebepleri sizce nelerdir?



Resim: 14

Soru: Mustafa Kemal'in özellikle toplantı ve kongreler yapıp, milli mücadelenin içine tüm ülkeden gelen delegeleri ve temsilcileri katmasının nedeni ne olabilir?

Soru: Siz olsaydınız Kurtuluş Mücadelesi'ni halka mal etmek için neler yapardınız?



Resim:15

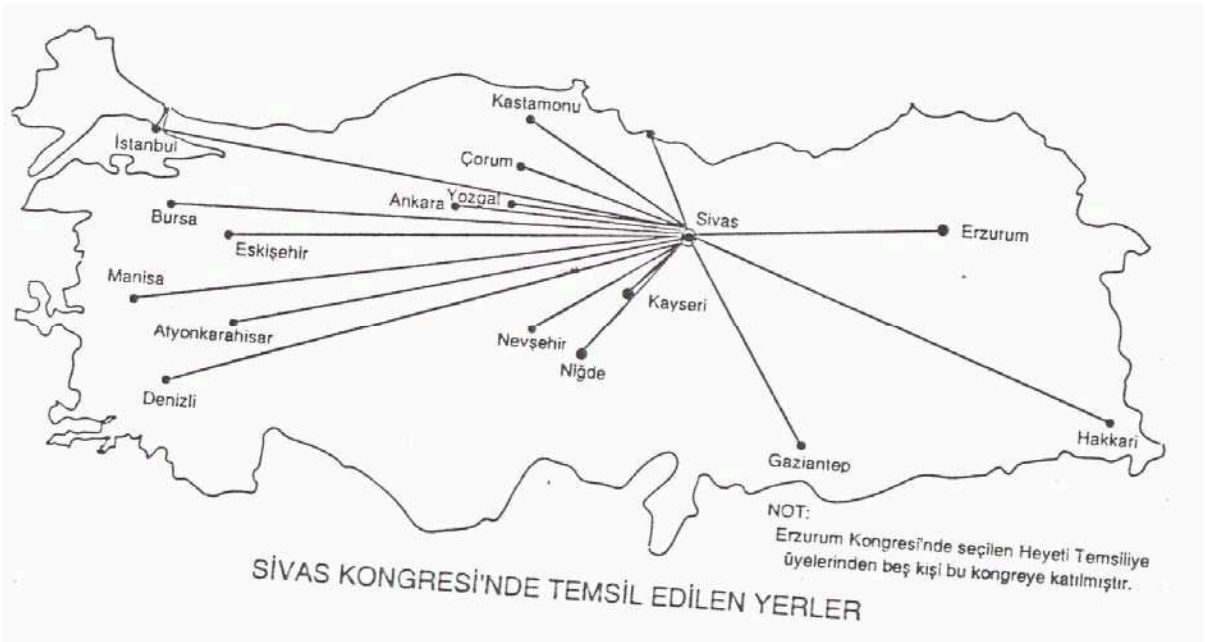
Soru: Sivas Kongresi'ne katılan üyelerin kıyafetlerine bakarak meslekleri hakkında neler söyleyebiliriz?

Soru: Heyet-i Temsiliye üyeleri nasıl iş başına gelmişlerdir?

Soru: Atatürk'ün daha sonraki yıllarda kabul edeceği devletin rejiminin hangi izleri burada görülmektedir?



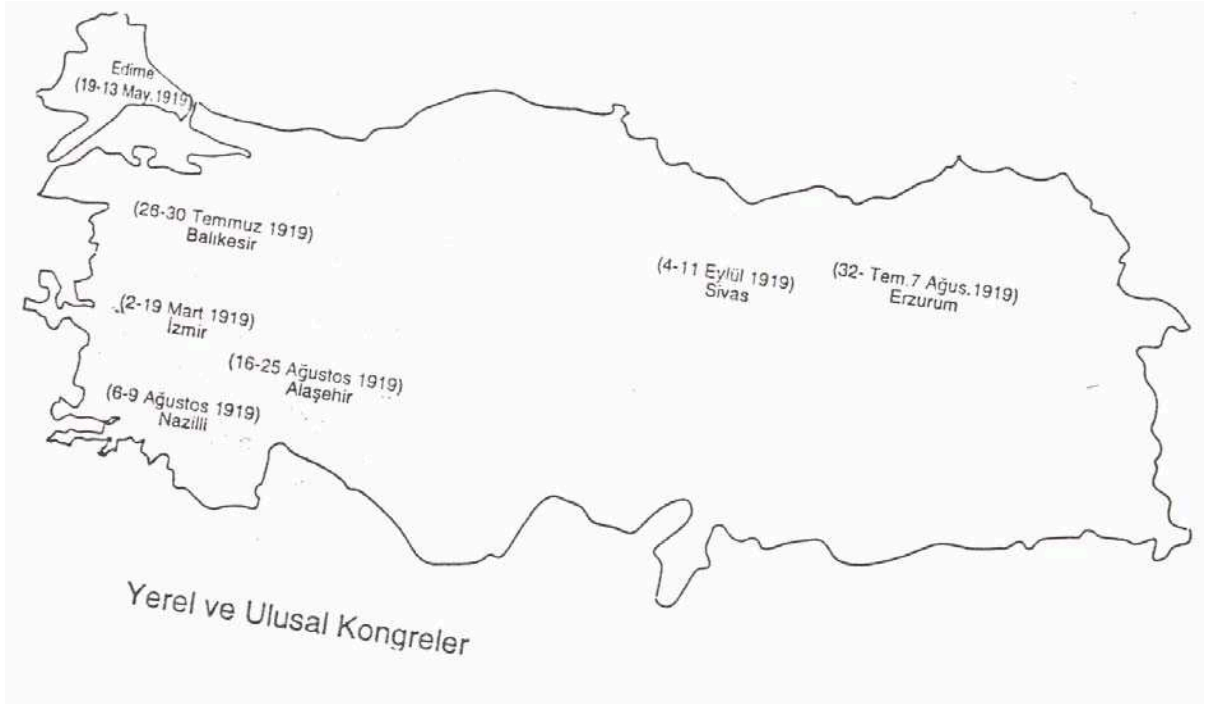
Resim: 16



Harita: 5

Soru: Bu haritaya bakarak Sivas Kongresi'nin toplanma şekli ve amacı hakkında neler söyleyebiliriz?

Soru: Burada Erzurum Kongresi'nin haritası ile Sivas Kongresi'nin haritası tepegözde asetatla gösterilerek aralarındaki farkların ne olduğu öğrencilere sorulur.



Harita: 6. Türkiye'de Kurtuluş Savaşı öncesinde yapılan yerel ve ulusal kongreler

KONU HAKKINDA SORULAN SORULAR

1. Sivas Kongresi hangi tarihler arasında toplandı?
2. Osmanlı Hükümeti ve İtilaf Devletleri'nin 4-11 Eylül tarihleri arasında düzenlenen Sivas Kongresi'nin toplanmasına engel olmak için yaptığı çalışmalar nelerdir?
3. Sivas Kongresi'nde "ülkenin geleceğiyle ilgili kararlar almak ve uygulamak" için hangi kurul oluşturulmuştur?
4. Sivas Kongresi'nde alınan kararların hangileri milli mücadelenin tek merkezden yönetilmesi amacına yöneliktir?
5. Amasya Genelgesi ile toplanacağı söylenen Sivas Kongresi'ne seçilecek delegelerin
 - Müdafa-i Hukuk Dernekleri
 - Redd-i İlhak Derneği ve
 - Belediyeler tarafından seçilecek denilmesinin nedeni sizce ne olabilir?
6. Sivas Kongresi ulusal bir kongre olmasına rağmen, Erzurum Kongresi'nden daha kısa sürmüştür. Bunun sebepleri nelerdir?

7. Hem Erzurum Kongresi'nde hem de Sivas Kongresi'nde ortaya çıkan sorun nedir?
8. Erzurum ve Sivas Kongresi'nin benzer ve farklı yönlerini söyleyiniz?
9. Mustafa Kemal neden İstanbul Hükümetiyle ilişkileri kesmek istemiştir?

Ders Öğretmeni

Okul Müdürü

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Yapıcı öğrenme kuramına göre ilköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde ders içeriğinin düzenlenip öğretimin yapıldığı ve geleneksel yöntemle öğretimin yapıldığı grupların ünite sonu akademik başarı düzeyi üzerindeki etkileri arasında önemli farklılıkların olup olmadığının saptanması için önce deney ve kontrol gruplarının başarı puanlarının aritmetik ortalaması alınmış, daha sonra, iki grubun puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Değerlendirmecilerin son test başarı testine verdikleri puanlar arasındaki ilişkinin yönünü ve derecesini; değerlendirmecilerin kendi anlamlarını oluşturmayla ilgili verdikleri puanlar arasındaki ilişkinin yönünü ve derecesini; grupların son test kavrama ve uygulama düzeyi puanları ile kendi anlamlarını oluşturma puanları arasındaki ilişkinin yönünü ve derecesini belirlemek için pearson momentler korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarından toplanan veriler SPSS 11.05 istatistik paket programı ile çözümlenmiş, sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmada, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde ders içeriğinin yapıcı öğrenme kuramına göre düzenlenip öğretimin yapıldığı grup ile ders içeriği düzenlenmesinin yapılmadığı ve geleneksel öğretimin yapıldığı grup, akademik başarıları açısından incelenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda toplanan verilerin analizleri yapılarak bulgulara ulaşılmıştır. Bu bölümde, ulaşılan bulgulara ve bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

DeneySEL işlemden sonra yapılan yazılı sınavda 10 soru sorulmuştur. Sınav hatırlama düzeyinde 15, kavrama düzeyinde 40 ve uygulama düzeyinde 45 puan olmak üzere toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

4.1. Grupların DeneySEL İşlemden Önceki Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Başarı Ortalamalarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde ders öğretmeninin deneySEL işlemden önce yaptığı yazılı sınav puanlarının aritmetik ortalamalarına ilişkin bulgu ve yorumlar verilmiştir. Ders öğretmeni tarafından deneySEL işlemden önce üç sınav yapılmıştır. Sınavlarda alınan puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.1.1. Deney ve Kontrol Grubunun DeneySEL İşlemden Önce Ders Öğretmenleri Tarafından Yapılan Yazılı Sınavlardan Elde Ettikleri Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Deney Grubu	30	57.37	20.90	58	.109	0.91
Kontrol Grubu	30	58	24.10			

Tablo 4.1.1’de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrencilerin deneysel işlemden önce yapılan yazılı sınavlardan elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması 57,37, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin deneysel işlemden önce yapılan yazılı sınavlardan elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması 58’dir. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin deneysel işlemden önce yapılan yazılı sınavlardan elde ettikleri başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan bağımsız gruplar t testinde, iki grubun deneysel işlemden önce yapılan yazılı sınavlardan elde ettikleri başarı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0,91$).

Tablo 4.1.1’de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrencilerle kontrol grubunda bulunan öğrencilerin deneysel işlemden önce yapılan yazılı sınavlardan elde ettikleri başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu bulguya dayanarak deneysel işlem için seçilen iki grubun konuyla ilgili önbilgileri arasında farkın olmadığı söylenebilir.

4.2. Grupların Son-test *Hatırlama Düzeyi* Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Burada grupların hatırlama düzeyi ile ilgili bulgular ve yorumlar verilmiştir. Öğrencilerin hatırlama düzeyindeki sorulara verdiği cevaplardan alabileceği en yüksek puan 15’tir.

Tablo 4.2.1. Deney ve Kontrol Grubunun Son-test *Hatırlama Düzeyi* Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Deney Grubu	30	10.77	2.94	58	-2.575	0.01
Kontrol Grubu	30	9.03	2.22			

Tablo 4.2.1’de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrencilerin hatırlama düzeyi son-test başarı puanlarının aritmetik ortalaması 10.77, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin hatırlama düzeyi son-test başarı puanlarının aritmetik ortalaması 9.03’tür. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin hatırlama düzeyi son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan bağımsız

gruplar t testi sonucuna göre iki grubun son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0.01$).

Tablo 4.2.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Son-test *Hatırlama Düzeyi* Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Deney Grubu Kız Öğrenciler	14	12.64	2.37	28	-5.41	0.00
Kontrol Grubu Kız Öğrenciler	16	8.19	2.14			

Tablo 4.2.2’de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan kız öğrencilerin *hatırlama düzeyi* son-test başarı puanlarının aritmetik ortalaması 12.64, kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin *hatırlama düzeyi* son-test başarı puanlarının aritmetik ortalaması ise 8.19’dur. Deney ve kontrol gruplarında bulunan kız öğrencilerin *hatırlama düzeyi* son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, iki grubun *hatırlama düzeyi* son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0.00$).

Tablo 4.2.3. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Erkek Öğrencilerin Son-test *Hatırlama Düzeyi* Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Deney Grubu Erkek Öğrenciler	16	9.13	2.39	28	1.086	0.29
Kontrol Grubu Erkek Öğrenciler	14	10	1.96			

Tablo 4.2.3'te görüldüğü gibi deney grubunda bulunan erkek öğrencilerin *hatırlama düzeyi* son-test başarı puanlarının aritmetik ortalaması 9.13, kontrol grubunda bulunan erkek öğrencilerin *hatırlama düzeyi* son-test başarı puanlarının aritmetik ortalaması ise 10'dur. Deney ve kontrol gruplarında bulunan erkek öğrencilerin *hatırlama düzeyi* son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre iki grubun *hatırlama düzeyi* son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p=0.29$).

Tablo 4.2.4. Deney Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Son-test Hatırlama Düzeyi Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Kız Öğrenciler	14	12.64	2.37	28	4.03	0.00
Erkek Öğrenciler	16	9.13	2.39			

Tablo 4.2.4'te görüldüğü gibi deney grubunda bulunan kız öğrencilerin son-test *hatırlama düzeyi* puanlarının aritmetik ortalaması 12.64, erkek öğrencilerin son-test *hatırlama düzeyi* puanlarının aritmetik ortalaması 9.13'tür. Deney grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyetlerine göre *hatırlama düzeyi* son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız gruplar t testine göre, kız ve erkek öğrencilerin *hatırlama düzeyi* son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($p=0.00$).

Tablo 4.2.5. Kontrol Grubundaki Bulunan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Son-test Hatırlama Düzeyi Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Kız Öğrenciler	16	8.19	2.14	28	-2.408	0.02
Erkek Öğrenciler	14	10	1.96			

Tablo 4.2.5'te görüldüğü gibi kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin son-test *hatırlama düzeyi* puanlarının aritmetik ortalaması 8.19, erkek öğrencilerin son-test *hatırlama düzeyi* puanlarının aritmetik ortalaması 10'dur. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyetlerine göre *hatırlama düzeyi* son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız gruplar t testinde, kız ve erkek öğrencilerin *hatırlama düzeyi* son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p=0.02$).

Tablo 4.2.1'de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrenciler kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre daha yüksek başarı düzeyine sahiptirler. Tablo 4.2.2'de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan kız öğrenciler kontrol grubunda bulunan kız öğrencilere göre daha yüksek başarı düzeyine sahiptirler. Senemoğlu (2002), okullarda bilginin hem görsel hem de sözel sembollerle sunulduğu taktirde bilginin hatırlanmasının kolay olduğunu belirtmektedir. Deryakulu (2000), öğrencilerin bir konuya ilişkin farklı görüşleri tanıma ve bu görüşleri güçlü ya da zayıf yönleriyle değerlendirerek kendilerine özgü bir anlayış geliştirebilme olanağı sağlamanın yolunun öğretimde ağırlıklı olarak birincil bilgi kaynaklarını ve ham verileri kullanmak olduğunu, buna olanak bulunamıyorsa, farklı görüş açılarını yansıtan birden fazla ikincil bilgi kaynağını kullanmak gerektiğini belirtmektedir. Şimşek (2004), sözel açıklamaların yanı sıra, bol miktarda görsel malzemeler kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Bunlara örnek olarak da grafikler, şemalar, fotoğraflar, haritalar, filmler ve karikatürleri vermektedir. Bu tür öğelerin bilgiyi somutlaştırdığını, öğrenciye daha gerçekçi yaşantılar sağladığını, öğrencinin öğrenme isteğini artırdığını ve betimsel nitelikli sözlü ya da yazılı bilginin öğrencilerden istediği zihinsel yükü azalttığını belirtmektedir. Ayrıca Herbert ve Burt'ün (2003, 74) çeşitli kaynaklardan aktardığına göre anısal bilgiler, anlamsal bilgilerin temelini oluşturmaktadır. Yapıcı kuram kapsamında önerilen birincil bilgi kaynaklarının (fotoğraf, harita, belge, vb.) öğretimde kullanılması, bilginin anısal bellekte işlenmesini sağlamaktadır. Jensen (2006, 106) yeniliklerin, beklentilerin ve merakın anısal (olaysal) belleği güdülediğini, bireyin bu tür bilgileri çok çaba harcamadan kendiliğinden kaydettiğini belirtmektedir. Bu araştırmada da öğretimde tarihi olaylarla ilgili kişilerin, yerlerin fotoğrafları, döneme ait belgeler ve anılar kullanılmıştır. Bu tür uyarıcıların, öğrencilerin anısal belleğini etkinleştirerek bilginin kalıcılığını artırdığı söylenebilir. Buna göre, yapıcı öğrenme kuramına göre içeriğin düzenlenip öğretimin yapıldığı, öğretim sırasında ham verilerin ve birincil bilgi kaynaklarının kullanıldığı yöntemle yapılan öğretimin hatırlama

düzeyindeki öğrenmelerde geleneksel öğretim yöntemi ile oluşan öğrenmelere göre daha etkili olduğu söylenebilir. Tablo 4.2.3'te görüldüğü gibi deney grubunda bulunan erkek öğrencilerle kontrol grubunda bulunan erkek öğrencilerin *hatırlama düzeyi* son-test başarı puanları arasında, kontrol grubu erkek öğrencilerin lehine fark olmasına rağmen, bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.2.4'te görüldüğü gibi deney grubunda bulunan kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek başarı düzeyine sahiptirler. Tablo 4.2.5'te görüldüğü gibi kontrol grubunda bulunan erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha yüksek başarı düzeyine sahiptirler.

4.3. Grupların Son-test Kavrama Düzeyi Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Burada grupların kavrama düzeyi ile ilgili bulgular ve yorumlar verilmiştir. Öğrencilerin kavrama düzeyindeki sorulara verdiği cevaplardan alabileceği en yüksek puan 40'tır.

Tablo 4.3.1. Deney ve Kontrol Grubunun Son-test Kavrama Düzeyi Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Deney Grubu	30	26.07	10.59	58	-3.571	0.00
Kontrol Grubu	30	16.93	9.16			

Tablo 4.3.1'de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrencilerin kavrama düzeyi son-test başarı puanlarının aritmetik ortalaması 26.07, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin kavrama düzeyi son-test başarı puanlarının aritmetik ortalaması 16.93'tür. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin kavrama düzeyi son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre iki grubun son-test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır ($p=0.00$).

Tablo 4.3.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Son-test Kavrama Düzeyi Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Deney Grubu Kız Öğrenciler	14	31.07	7.60	28	-3.674	0.00
Kontrol Grubu Kız Öğrenciler	16	19.38	9.55			

Tablo 4.3.2’de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan kız öğrencilerin *kavrama düzeyi* son-test başarı puanlarının aritmetik ortalaması 31.07, kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin *kavrama düzeyi* son-test başarı puanlarının aritmetik ortalaması ise 19.38’dir. Deney ve kontrol gruplarında bulunan kız öğrencilerin *kavrama düzeyi* son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız gruplar t testinde, iki grubun *kavrama düzeyi* son-test başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (p=0.00).

Tablo 4.3.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Son-test Kavrama Düzeyi Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Deney Grubu Erkek Öğrenciler	16	21.69	11.10	28	-2.095	0.05
Kontrol Grubu Erkek Öğrenciler	14	14.14	8.15			

Tablo 4.3.3’te görüldüğü gibi deney grubunda bulunan erkek öğrencilerin *kavrama düzeyi* son-test başarı puanlarının aritmetik ortalaması 21.69, kontrol grubunda bulunan erkek öğrencilerin *kavrama düzeyi* son-test başarı puanlarının aritmetik

ortalaması ise 14.14'tür. Deney ve kontrol gruplarında bulunan erkek öğrencilerin *kavrama düzeyi* son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız gruplar t testinde, iki grubun *kavrama düzeyi* son-test başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p=0.05$).

Tablo 4.3.1'de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrenciler kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre kavrama düzeyinde daha yüksek başarı düzeyine sahiptirler. Tablo 4.3.2'de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan kız öğrenciler kontrol grubunda bulunan kız öğrencilere göre daha yüksek başarı düzeyine sahiptirler. Tablo 4.3.3'te görüldüğü gibi deney grubunda bulunan erkek öğrenciler kontrol grubunda bulunan erkek öğrencilere göre daha yüksek başarı düzeyine sahiptirler. Aldağ ve Sezgin (2003), sözlü içeriğin görsel içerikle sunulduğunda öğrenmeyi daha etkili ve verimli duruma getirdiğini, Deryakulu da (2000) sınıftaki öğretimin demokratikleştirilmesi açısından her öğrencinin belirli bir konuya ilişkin farklı görüşleri tanıma ve bu farklı görüşleri güçlü ya da zayıf yönleriyle değerlendirerek kendine özgü bir anlayış geliştirebilme olanağını sağlamanın yolunun birincil bilgi kaynaklarını ve ham verileri kullanmak olduğunu belirtmektedir. Deney grubunda öğrencilerin etkileşimde bulunmaları için öğretmen tarafından öğrencilere fırsat verilmiş, sorulan sorularla ilgili olarak öğrencilerin kendi fikirlerini söylemeleri istenmiştir. Kaptan ve Kuşakçı (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin derse katıldıkları zaman dersten daha çok zevk aldıkları, bunun da anlamalarını kolaylaştırdığı ve başarılarını artırdığı ifade edilmiştir. Büyükkaragöz ve Çivi (1999, 77) grup içinde kendini ifade etmeye gayret eden öğrencinin cesaretle önerilerde bulunma, hipotezler kurma ve bunları destekleme şansını yakalayacağını belirtmektedirler. Bu açıklamalara bakarak kavrama düzeyindeki bilgilerin öğretiminde, yapıcı öğrenme kuramına göre içeriğin düzenlenip öğretimin yapıldığı, öğretim sırasında ham verilerin ve birincil bilgi kaynaklarının kullanıldığı, bilginin öğrencilere farklı temsil biçimleriyle sunulduğu ve sözel içeriğin görsel içerikle birlikte kullanıldığı yöntemle oluşan öğretimin geleneksel öğretim yöntem ile oluşan öğrenmelere göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3.4. Deney Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Son-test Kavrama Düzeyi Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Kız Öğrenciler	14	31.07	7.60	28	2.662	0.01
Erkek Öğrenciler	16	21.69	11.10			

Tablo 4.3.4'te görüldüğü gibi deney grubunda bulunan kız öğrencilerin son-test kavrama düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması 31.07, erkek öğrencilerin son-test kavrama düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması 21.69'dur. Deney grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyetlerine göre kavrama düzeyi son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız gruplar t testinde, kız ve erkek öğrencilerin kavrama düzeyi son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p=0.01).

Tablo 4.3.5. Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Son-test Kavrama Düzeyi Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Kız Öğrenciler	16	19.38	9.60	28	1.602	0.12
Erkek Öğrenciler	14	14.14	8.15			

Tablo 4.3.5'te görüldüğü gibi kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin son-test kavrama düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması 19.38, erkek öğrencilerin son-test kavrama düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması 14.14'tür. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyetlerine göre kavrama düzeyi son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız gruplar t testinde, kız ve erkek öğrencilerin kavrama düzeyi son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=0.12).

Tablo 4.3.1'e göre deney grubundaki öğrencilerin son test kavrama düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması 26.07, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması 16.93'tür. Hatırlama düzeyinde grupların aritmetik ortalamaları birbirine yakındır (Deney grubu: \bar{X} :10.77; Kontrol grubu: \bar{X} : 9.03). Fakat kavrama düzeyi öğrenmeler açısından gruplar arasında 10 puanlık bir fark gözlenmektedir. Kavrama düzeyi, literatürde soyutlamaların olduğu düzey veya bilginin anlamının değiştirilmeden dönüştürülmesi biçiminde tanımlanmakta, benzerlik ve farklılıkları bulma, tahmin etme, örnek olanı olmayanı ayırma, sınıflama, vb. gibi bilişsel etkinlikleri içermektedir (Doğanay ve Sarı, 2006; Demirel, 2004; Merrill, 1983). Kavrama düzeyinde öğrenmeler oluşturmak için öğrenme öğretme durumlarında da öğrencinin "karşılaştırmalar yapması, örnek olanı olmayanı ayırması, tahminler yapması, kendi sözcükleriyle anlatması, kendi görüşlerini belirtmesi, harita-grafik okuması" türünden etkinliklerde bulunması gerekmektedir. Ancak bu tür etkinlikleri öğrenciler genellikle tek başlarına gerçekleştirememektedirler ve öğretmenin içeriği sözkonusu etkinlikleri kapsayacak, vurgulayacak biçimde düzenleyerek sunması öğrenci için önemli bir yardım niteliğindedir. Bu çalışmada da derslerde birincil bilgi kaynakları kullanılırken öğrencilere sık sık, fotoğraftaki kişilerin kıyafetlerini karşılaştırınız? farkı nedir? bu kişilerin mesleklerini tahmin edebilir misiniz, sen olsaydın ne yapardın? olayın sonrasında sizce neler olmuştur? senin görüşün nedir? gibi kavrama düzeyinde öğrenmeler oluşturacağı düşünülen sorular sorulmuştur ve öğrencilerin cevap vermeleri sağlanmıştır. Mayer (1994) yapıcı öğrenme ortamlarında bilişsel etkinliğin davranışsal etkinlikten daha çok vurgulanması gerektiğini ve bu yöndeki düzenlemelerin öğrenmeyi daha olumlu etkilediğini yaptığı araştırmalarla ortaya koymuştur. Bu çalışmanın bulguları da literatürle paralellik göstermektedir. Dolayısıyla deney grubunda gerçekleştirilen öğrenme- öğretme durumlarının kavrama düzeyindeki öğrenmeleri gerçekleştirmede etkili olduğu söylenebilir.

4.4. Grupların Son-test Uygulama Düzeyi Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Burada grupların uygulama düzeyi ile ilgili bulgular ve yorumlar verilmiştir. Öğrencilerin uygulama düzeyindeki sorulara verdiği cevaplardan alabileceği en yüksek puan 45'tir.

Tablo 4.4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Son-test *Uygulama Düzeyi* Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Deney Grubu	30	24.10	10.90	58	-4.62	0.00
Kontrol Grubu	30	13.33	6.61			

Tablo 4.4.1’de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrencilerin *uygulama düzeyi* son-test başarı puanlarının aritmetik ortalaması 24.10, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin *uygulama düzeyi* son-test başarı puanlarının aritmetik ortalaması 13.33’tür. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin *uygulama düzeyi* son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan bağımsız gruplar t testinde, iki grubun son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır (p=0.00).

Tablo 4.4.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Son-test *Uygulama Düzeyi* Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Deney Grubu Kız Öğrenciler	14	28.92	11.59	28	-3.780	0.00
Kontrol Grubu Kız Öğrenciler	16	15.13	8.34			

Tablo 4.4.2’de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan kızların *uygulama düzeyi* son-test başarı puanlarının aritmetik ortalaması 28.92, kontrol grubunda bulunan kızların *uygulama düzeyi* son-test başarı puanlarının aritmetik ortalaması ise 15.13’tür. Deney ve kontrol gruplarında bulunan kızların *uygulama düzeyi* son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız gruplar t

testinde, iki grubun *uygulama düzeyi* son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($p=0.00$).

Tablo 4.4.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Son-test *Uygulama Düzeyi* Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Deney Grubu Erkek Öğrenciler	16	19.88	8.52	28	-3.581	0.00
Kontrol Grubu Erkek Öğrenciler	14	11.29	2.95			

Tablo 4.4.3'te görüldüğü gibi deney grubunda bulunan erkek öğrencilerin *uygulama düzeyi* son-test başarı puanlarının aritmetik ortalaması 19.88, kontrol grubunda bulunan erkek öğrencilerin *uygulama düzeyi* son-test başarı puanlarının aritmetik ortalaması ise 11.29'dur. Deney ve kontrol gruplarında bulunan erkek öğrencilerin *uygulama düzeyi* son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız gruplar t testinde, iki grubun *uygulama düzeyi* son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($p=0.00$).

Tablo 4.4.4. Deney Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Son-test *Uygulama Düzeyi* Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Kız Öğrenciler	14	28.93	11.59	28	2.459	0.02
Erkek Öğrenciler	16	19.88	8.52			

Tablo 4.4.4'te görüldüğü gibi deney grubunda bulunan kız öğrencilerin son-test *uygulama düzeyi* aldıkları puanların aritmetik ortalaması 28.93, erkek öğrencilerin son-

test *uygulama düzeyi* aldıkları puanların aritmetik ortalaması 19.88'dir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyetlerine göre *uygulama düzeyi* son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız gruplar t testinde, iki grubun *uygulama düzeyi* son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p=0.02$).

Tablo 4.4.5. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Son-test Uygulama Düzeyi Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Kız Öğrenciler	16	15.13	8.34	28	1.632	0.11
Erkek Öğrenciler	14	11.29	2.95			

Tablo 4.4.5'te görüldüğü gibi kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin son-test *uygulama düzeyi* aldıkları puanların aritmetik ortalaması 15.13, erkek öğrencilerin son-test *uygulama düzeyi* aldıkları puanların aritmetik ortalaması 11.29'dur. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyetlerine göre *uygulama düzeyi* son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız gruplar t testinde, kız ve erkek öğrencilerin *uygulama düzeyi* son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p=0.11$).

Tablo 4.4.1'de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrenciler kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre daha yüksek başarı düzeyine sahiptirler. Tablo 4.4.2'de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan kız öğrenciler kontrol grubunda bulunan kız öğrencilere göre daha yüksek başarı düzeyine sahiptirler. Tablo 4.4.3'te görüldüğü gibi deney grubunda bulunan erkek öğrenciler kontrol grubunda bulunan erkek öğrencilere göre daha yüksek başarı düzeyine sahiptirler. Coşkun'un çeşitli kaynaklardan aktardığına göre (1999) bilginin farklı biçimlerde temsil edilmesinin öğrencinin uygulama düzeyinde diğer temsil biçimlerini görmesi bakımından önemli olduğunu, birden fazla temsil biçimiyle sunulan bir örneğin öğrencinin seçenekli temsil biçimlerini kullanarak yeni örnekleri tanımasını kolaylaştırabildiğini ve davranışı olumlu yönde etkileyebildiğini belirtmektedir. Bundan dolayı bilginin farklı temsil biçimlerinde sunulmasının öğrencinin yeni bilgileri tanımasını kolaylaştırdığı

söylenbilir. Rieber (1990) ikili kodlama kuramına göre, sözcüklerin ve resimlerin bağımsız görsel ve sözlü kodları harekete geçirdiğini, sunulacak içerikte resim varsa, öğrenenin bu bilgiyi hem sözlü hem de görsel izi (trace) kullanarak uzun süreli belleğe kodladığını, bunun da bellekten tekrar çağırma olasılığını artırdığını belirtmektedir. Buna bakarak deney grubunda kullanılan materyallerin öğrencinin bilgiyi uzun süreli belleğe kodlamasını sağladığı söylenbilir. Seels (1994) görsel ifadeler (grafikler) ve diagramların bilgiyi sağladığını ve öğrencilerin sözel olarak hatırlayamadıkları bilgilerin geri getirilmesini kolaylaştırarak onların uzun süre saklanmasına yardım ettiklerini belirtmektedirler (Akt: İpek, 2001).

Ayrıca deney grubundaki öğrencilerle dersler sınıfta değil toplantı salonunda işlenmiştir. Sınıfın oturma yapısı bütün öğrencilerin birbirini görebileceği şekilde (U oturma düzeni) düzenlenmiştir. Bu şekilde oturma yapısının düzenlenmesiyle öğrenciler arasında etkileşimin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Vygotsky (1994) etkileşimlerin bir üst bilgi düzeyine sahip insanların yanında gerçekleştiğinde, bilgi oluşturma daha etkin olduğunu ve etkileşimler sayesinde bunların eleştirel düşünceyi ve yüksek düzey düşünme becerilerini pekiştirdiğini vurgulamaktadır. Fitzsimmons (2001) da, öğrencilerin anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için etkin öğrenme tekniklerini kullanmaları gerektiğini, bunu da grup arkadaşları ile öğrendiklerini tartışarak, bunları yazarak, önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirerek ve gerçek hayatta öğrendiklerini kullanarak yapabileceklerini belirtmektedir. Uygulama düzeyindeki bilgilerin kazanılmasında deney grubunda yapıcı öğrenme kuramına göre içeriğin düzenlenerek yapılan öğretimin kontrol grubundaki geleneksel öğretimden daha etkili ve verimli olduğu söylenbilir.

Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin başarılarının karşılaştırılmasıyla ilgili verilerin yorumu tekrara neden olacağı düşünülerek, her tablonun altında verilmemiştir. Bunun yerine bütün öğrenme düzeyleriyle ilgili veriler bir arada yorumlanmıştır.

Deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin, kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin son test hatırlama, kavrama ve uygulama düzeyi puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin son test hatırlama, kavrama ve uygulama düzeyi puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur; kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilerin puanlarından yüksektir. Kız öğrencilerin yapılan öğretimden erkek öğrencilere kıyasla daha fazla yararlandığı söylenbilir.

Kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin son test hatırlama düzeyi puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur, son test kavrama ve uygulama düzeyi puanları arasında fark yoktur. Kontrol grubunda sürekli düz anlatım yönteminin kullanılması nedeniyle öğrencilerin dikkati çekilmemiş, öğrencilerde merak uyandırılmamış olabilir. Deney grubunda fotoğraf, anı, belge gibi araçların kullanılması sınıfta bu şekilde öğrenen öğrencilere yararlanabilecekleri yaşantılar sağlamış olabilir.

Bulgulara genel olarak bakıldığında hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki kız öğrencilerin puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek başarı düzeyine sahiptirler. Yapıcı öğrenme kuramına göre içeriğin düzenlenerek öğretimin yapıldığı deney grubunda ve geleneksel yöntemle öğretimin yapıldığı kontrol grubunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puan alması, kız öğrencilerin sözel-dil becerisi gerektiren alanlarda erkeklerden daha başarılı olmalarıyla açıklanabilir (Kuzgun, 2000; Kuzgun, 2004; Lubinski, 2000; Özyurt, 2004). Filmer, Sankey (1991) yaptıkları araştırmada, erkek öğrencilerin uzay ilişkilerini görebilme ve sayısal akıl yürütme testlerinde kız öğrencilerden daha yüksek puan aldıklarını, buna karşılık kız öğrencilerin sözel testlerden erkek öğrencilere göre daha yüksek puan aldıklarını belirlemişlerdir.

4.5. Grupların Son-test Toplam Başarı Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Deney ve kontrol grubu hatırlama, kavrama, uygulama düzeyi puanları açısından karşılaştırıldığında, deney grubunun daha yüksek başarı puanlarına sahip olduğu görülmektedir. Bu başlık altında ise deney ve kontrol grubunun son test toplam başarı puanlarıyla ilgili bulgu ve yorumlara yer verilmektedir.

Tablo 4.5.1. Deney ve Kontrol Grubunun Son-testte Aldıkları Toplam Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Deney Grubu	30	60.93	21.98	58	-4.568	0.00
Kontrol Grubu	30	38.97	14.49			

Tablo 4.5.1’de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrencilerin son-test başarı puanlarının aritmetik ortalaması 60.93, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin

son-test başarı puanlarının aritmetik ortalaması 38.97'dir. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan bağımsız gruplar t testinde, iki grubun son-test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p=0.00$).

Tablo 4.5.1'de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrenciler kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre daha yüksek başarı düzeyine sahiptirler. Deryakulu (2000) sınıftaki öğretimin demokratikleştirilmesi açısından her öğrencinin belirli bir konuya ilişkin farklı görüşleri tanıma ve bu farklı görüşleri güçlü ya da zayıf yönleriyle değerlendirerek kendine özgü bir anlayış geliştirebilme olanağını sağlamanın yolunun birincil bilgi kaynaklarını ve ham verileri kullanmak olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla bilgilerin öğretiminde, deney grubunda uygulanan yapıcı öğrenme kuramına göre içeriğin düzenlenerek yapılan öğretimin, kontrol grubundaki geleneksel öğretim yöntemiyle yapılan öğretimden daha etkili ve verimli olduğu söylenebilir.

4.6. Grupların Deneysel İşlemden Sonraki Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Başarı Ortalamalarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde ders öğretmeninin deneysel işlemden sonra yaptığı yazılı sınav puanlarının aritmetik ortalamalarına ilişkin bulgu ve yorumlar verilmiştir. Ders öğretmeni tarafından deneysel işlem bittikten sonra iki sınav yapılmıştır. Sınavlarda alınan puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.6.1. Deney ve Kontrol Grubunun Deneysel İşlem Bittikten Sonra Yapılan Yazılı Sınavlardan Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Deney Grubu	30	62.86	16.07	58	-2.19	0.03
Kontrol Grubu	30	53.27	17.92			

Tablo 4.6.1'de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrencilerin deneysel işlem bittikten sonra ders öğretmeni tarafından yapılan yazılı sınavlardan elde ettikleri

puanların aritmetik ortalaması 62,86, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin deneysel işlem bittikten sonra yapılan yazılı sınavlardan elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması 53,27'dir. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin deneysel işlem bittikten sonra yapılan yazılı sınavlardan elde ettikleri başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan bağımsız gruplar t testinde, iki grubun deneysel işlem bittikten sonra yapılan sınavlardan elde ettikleri başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p=0,03$).

Tablo 4.6.1'de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrenciler kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre deneysel işlem bittikten sonra yapılan yazılı sınavlarda daha yüksek başarı düzeyine sahiptirler. Başarı düzeyinin farklı çıkmasında yapılan deneysel işlemin etkili olduğu söylenebilir.

4.7. Grupların Kendi Anlamlarını Oluşturma Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Burada grupların kendi anlamlarını oluşturma ile ilgili bulgular ve yorumlar verilmiştir. Kendi anlamlarını oluşturma, öğrenenin bir problem ya da soru ile ilgili fikirlerini, görüşlerini kendi kelime ve cümleleriyle ifade etmesi, çözüm önerileri sunması, karşılaştırmalar, sınıflamalar yapması, sonuç çıkarması gibi etkinlikleri içermektedir.

Kendi anlamlarını oluşturma değerlendirilirken, oluşturulan rubrikten yararlanılmış ve değerlendirmeciler tarafından rubrikte belirlenen ölçütler temel alınmıştır.

Grupların kavrama düzeyinde kendi anlamlarını oluşturma kapsamında 4 (dört) soru değerlendirilmiş ve alınabilecek en yüksek puan 40, uygulama düzeyinde ise kendi anlamlarını oluşturma kapsamında 3 (üç) soru değerlendirilmiş ve alınabilecek en yüksek puan 30'dur.

Tablo 4.7.1. Deney ve Kontrol Grubunun Son-test Kavrama Düzeyi Kendi Anlamlarını Oluşturmayla İlgili Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Deney Grubu	30	21.43	10.60	58	2.66	.01
Kontrol Grubu	30	14.90	9.17			

Tablo 4.7.1’de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrencilerin son-test kavrama düzeyi kendi anlamalarını oluşturmayla ilgili aldıkları puanların aritmetik ortalaması 21.43, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son-test kavrama düzeyi kendi anlamalarını oluşturmayla ilgili aldıkları puanların aritmetik ortalaması 14.9’dır. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin son-test kavrama düzeyi kendi anlamalarını oluşturmayla ilgili aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan bağımsız gruplar t testinde, iki grubun son-testte kendi anlamalarını oluşturmayla ilgili aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark vardır ($p=.01$).

Tablo 4.7.2. Deney ve Kontrol Grubunun Son-test Uygulama Düzeyi Kendi Anlamlarını Oluşturmayla İlgili Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Deney Grubu	30	20.67	5.64	58	3.28	.00
Kontrol Grubu	30	15.23	5.77			

Tablo 4.7.2’de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrencilerin son-test uygulama düzeyi kendi anlamalarını oluşturmayla ilgili aldıkları puanların aritmetik ortalaması 21.43, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son-test uygulama düzeyi kendi anlamalarını oluşturmayla ilgili aldıkları puanların aritmetik ortalaması 14.9’dır. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin son-test uygulama düzeyi kendi anlamalarını oluşturmayla ilgili aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan bağımsız gruplar t testinde, iki grubun son-test

uygulama düzeyi kendi anlamlarını oluşturmayla ilgili aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark vardır ($p=.00$).

Tablo 4.7.1 ve Tablo 4.7.2’de görüldüğü gibi deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre kavrama ve uygulama düzeyinde kendi anlamlarını oluşturmada daha iyidirler. Bundan dolayı yapıcı öğrenme kuramına göre içeriğin düzenlenerek öğretimin yapıldığı gruptaki öğrencilerin, geleneksel yöntemle öğretimin yapıldığı gruptaki öğrencilere göre kendi anlamlarını oluşturmada daha iyi ve etkili olduğu söylenebilir.

4.8. Grupların Kendi Anlamlarını Oluşturma Puanlarıyla, Son-test Kavrama ve Uygulama Düzeyi Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Burada grupların kendi anlamlarını oluşturma puanlarıyla, son-test kavrama ve uygulama düzeyi puanları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular ve yorumlar verilmiştir. Hatırlama düzeyi ile ilgili alınan puanlarla ilgili karşılaştırma yapılmamıştır. Çünkü hatırlama düzeyinde öğrencinin kendi anlamını yapılandırmasını gerektirecek ifadeler kullanması söz konusu değildir. Örneğin sorulan bir olayın tarihini yazması gibi.

Son test başarı testini puanlamada uygulama düzeyinde sorulan soruların her biri 15 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Ama hazırlanan rubrikte her soru 10 puan üzerinden değerlendirildiği için, başarı testinde uygulama düzeyindeki sorular üç değerlendirmeci tarafından 10’ar puan üzerinden tekrardan değerlendirilmiş ve başarı puanları ile kendi anlamlarını oluşturma puanları arasında karşılaştırma yapılmıştır.

Tablo 4.8.1. Deney Grubu ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son-test Kavrama ve Uygulama Düzeyi Puanlarıyla Kendi Anlamlarını Oluşturma Puanları Arasındaki İlişkinin Yönünü ve Derecesini Belirlemek İçin Yapılan Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Kavrama Düzeyi	Uygulama Düzeyi	Kavrama Düzeyi	Uygulama Düzeyi
r	.89	.89	.44	.78
p	.000	.000	.000	.000
N	30	30	30	30

Öğrencilerin son-testte kavrama ve uygulama düzeylerinde aldıkları başarı puanları ve kendi anlamlarını oluşturmayla ilgili puanlar arasında ilişkinin yönünü ve derecesini belirlemek için yapılan Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı sonucunda deney grubu öğrencilerinin kavrama düzeyinde (.89), uygulama düzeyinde (.89) yüksek derecede pozitif yönde ve anlamlı ($p=.000$) bir ilişki bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin kavrama düzeyinde (.44) orta derecede pozitif yönde, uygulama düzeyinde (.78) yüksek derecede pozitif yönde ve anlamlı ($p=.000$) bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 4.8.1'den elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin son-testte kavrama ve uygulama düzeylerinde aldıkları başarı puanları ve kendi anlamlarını oluşturmayla ilgili puanlar arasında yüksek derecede ve pozitif yönde ilişki olduğu (yani başarı testinin kavrama ve uygulama düzeyinde yüksek puan alanların kendi anlamlarını daha iyi oluşturduklarını) ve bu ilişkinin anlamlı olduğu söylenebilir.

4.9. Araştırmacının İzlenimleri

Araştırmacı, deney grubunda öğrencilerin derse karşı işbirliğine dayalı ve aktif tutumlar geliştirdiklerini, her iki grubun da hatırlama düzeyinde sorulan sorulardan sıkıldıklarını, dikkatlerinin daha kısa sürede dağıldığını ama kavrama ve uygulama düzeyinde sorulan sorulara öğrencilerin çok daha fazla ilgi gösterdikleri ve derse karşı ilgi ve dikkatlerinin daha uzun süre devam ettiğini gözlemiştir. Deney grubunda bulunan bir öğrencinin (sınıf başkanı) “Öğretmenim arkadaşlar dersinizde devamsızlık yapmıyorlar” gibi ifade kullanması üzerine araştırmacının müdür yardımcılarında yoklama fişlerini isteyerek kontrol etmesi sonucunda, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin deneysel işlemde önce olduğu gibi devamsızlık yapmaya devam ettikleri, deney grubunda bulunan öğrencilerin ise deneysel işlemde önce olduğu gibi devamsızlık yapmadıkları ve derse devam oranının arttığı görülmüştür. Kontrol grubunda öğrencilerin derse hazırlıksız geldikleri, deney grubundaki öğrencilerin derse hazırlanarak geldikleri, ellerinden geldiğince birincil ve ikincil bilgi kaynaklarını (konu ile ilgili fotoğraflar, anılar, film-belgesel, kitaplar) sınıfa getirdikleri, ders esnasında araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar ile bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Deneysel İşlemden Önceki Başarı Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın deneysel işlemde önceki başarı puanlarına ilişkin bulguları;

1. Deney grubunda bulunan öğrencilerle kontrol grubunda bulunan öğrencilerin deneysel işlemde önce öğretmenleri tarafından yapılan yazılı sınavlardan elde ettikleri başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

5.1.2. Hatırlama Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın hatırlama düzeyine ilişkin bulguları;

1. Yapıcı öğrenme kuramına göre içerik düzenlemesi yapılarak Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretimine katılan öğrencilerin (deney grubu) *hatırlama düzeyinde* son-test akademik başarı puanlarının, geleneksel yöntem ile işlenen Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretimine katılan öğrencilerin (kontrol grubu) son-test akademik başarı puanlarından daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

2. Deney grubunda bulunan kız öğrencilerin *hatırlama düzeyi* son-test akademik başarı puanlarının kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin başarı puanlarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

3. Deney grubunda bulunan erkek öğrencilerin *hatırlama düzeyindeki* son-test akademik başarı puanlarıyla kontrol grubunda bulunan erkek öğrencilerin son-test

akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen, aritmetik ortalamalara baktığımızda kontrol grubu erkek öğrencilerin son-test akademik başarı puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4. Deney grubunda bulunan kız öğrencilerin *hatırlama düzeyindeki* son-test akademik başarı puanlarının deney grubunda bulunan erkek öğrencilerin başarı puanlarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

5. Kontrol grubunda bulunan erkek öğrencilerin *hatırlama düzeyi* son-test akademik başarı puanlarının kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin başarı puanlarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

5.1.3. Kavrama Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın kavrama düzeyine ilişkin bulguları;

1. Yapıcı öğrenme kuramına göre içerik düzenlemesi yapılarak Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretimine katılan öğrencilerin *kavrama düzeyinde* son-test akademik başarı puanlarının, geleneksel yöntem ile işlenen Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretimine katılan öğrencilerin son-test akademik başarı puanlarından daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

2. Deney grubunda bulunan kız öğrencilerin *kavrama düzeyi* son-test akademik başarı puanlarının kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin başarı puanlarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

3. Deney grubunda bulunan erkek öğrencilerin *kavrama düzeyindeki* son-test akademik başarı puanlarının kontrol grubunda bulunan erkek öğrencilerin başarı puanlarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4. Deney grubunda bulunan kız öğrencilerin *kavrama düzeyi* son-test akademik başarı puanlarının deney grubunda bulunan erkek öğrencilerin başarı puanlarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

5. Kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin *kavrama düzeyindeki* son-test akademik başarı puanlarıyla kontrol grubunda bulunan erkek öğrencilerin son-test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen, aritmetik ortalamalara baktığımızda kontrol grubu kız öğrencilerin son-test akademik başarı puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

5.1.4. Uygulama Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın uygulama düzeyine ilişkin bulguları;

1. Yapıcı öğrenme kuramına göre içerik düzenlemesi yapılarak Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretimine katılan öğrencilerin *uygulama düzeyinde* son-test akademik başarı puanlarının, geleneksel yöntem ile işlenen Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretimine katılan öğrencilerin son-test akademik başarı puanlarından daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

2. Deney grubunda bulunan kız öğrencilerin *uygulama düzeyi* son-test akademik başarı puanlarının kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin başarı puanlarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

3. Deney grubunda bulunan erkek öğrencilerin *uygulama düzeyi* son-test akademik başarı puanlarının kontrol grubunda bulunan erkek öğrencilerin başarı puanlarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4. Deney grubunda bulunan kız öğrencilerin *uygulama düzeyi* son-test akademik başarı puanlarının deney grubunda bulunan erkek öğrencilerin başarı puanlarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

5. Kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin *uygulama düzeyindeki* son-test akademik başarı puanlarıyla kontrol grubunda bulunan erkek öğrencilerin son-test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen, aritmetik

ortalamalara baktığımızda kontrol grubu kız öğrencilerin son-test akademik başarı puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

5.1.5. Toplam Başarı Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın toplam başarı puanlarına ilişkin bulguları;

1. Yapıcı öğrenme kuramına göre içerik düzenlemesi yapılarak Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretimine katılan öğrencilerin son-test akademik başarı puanlarının, geleneksel yöntem ile işlenen Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretimine katılan öğrencilerin son-test akademik başarı puanlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir.

5.1.6. Deneysel İşlemden Sonraki Başarı Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın deneysel işlemden sonraki başarı puanlarına ilişkin bulguları;

1. Deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre deneysel işlem bittikten sonra öğretmenleri tarafından yapılan yazılı sınavlardan daha yüksek başarı puanlarına sahip olduklarını göstermektedir.

5.1.7. Kendi Anlamlarını Oluşturmaya İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın kendi anlamlarını oluşturmaya ilişkin bulguları;

1. Deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre kendi anlamlarını oluşturmada daha başarılı olduklarını göstermiştir.

5.1.8. Grupların Son Test Kavrama ve Uygulama Düzeyi Başarı Puanlarıyla Kendi Anlamlarını Oluşturma Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın son test kavrama ve uygulama düzeyi başarı puanlarıyla kendi anlamlarını oluşturma puanları arasındaki ilişkiye yönelik bulguları;

1. Öğrencilerin son-testte kavrama düzeyi başarı puanlarıyla kendi anlamlarını oluşturma puanları arasında yüksek derecede, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

2. Öğrencilerin son-testte uygulama düzeyi başarı puanlarıyla kendi anlamlarını oluşturma puanları arasında yüksek derecede, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

5.2. Öneriler

1. Yapıcı öğrenme kuramına göre içerik düzenlenerek yapılan öğretim bilişsel basamaklardan kavrama ve uygulama düzeyindeki bilgilerin öğretilmesinde daha etkilidir. Özellikle üst bilgi basamakları gerektiren alan ve konularda içerik yapıcı öğrenme kuramına göre düzenlenerek öğretim yapılabilir.

2. Ülkemizde İlköğretim Sosyal Bilgiler (T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük) Dersi, öğrenci aktifliğinin az sağlandığı ve az materyal kullanılan derslerden biridir. Öğrenme öğretme ortamında temel materyal olarak ders kitabı ve öğrenme ortamında da öğretmen merkezli yaklaşım, düz anlatım, sürekli tekrar ettirme ve soru cevap kullanılmaktadır (Kılıç, 2004). Bunun yerine T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde öğrencinin aktif olması sağlanmalı, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersiyle ilgili farklı materyal türleri geliştirilip (öğretmen/öğrenci tarafından) kullanılmalıdır.

3. Araştırma sonuçları incelendiğinde, yapıcı öğrenme kuramına göre içeriğin düzenlenmesinin (ham verilerin ve birincil bilgi kaynaklarının kullanılması) 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 4. Ünitesinin (Kurtuluş Savaşı) öğretiminde akademik başarıyı artırdığı görülmektedir. Buna göre T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin diğer ünitelerinin öğretiminde yapıcı öğrenme kuramına dayalı içerikler düzenlenerek öğretim yapılabilir.

4. Yapıcı kuram kapsamında önerilen öğrenme-öğretme etkinliklerinden verim alınabilmesi için öğretmenin ön hazırlık (materyalleri bulma, düzenleme, sınıfta kullanılabilir hale getirme, sorulacak soruları hazırlama gibi) yapması önerilebilir. Çünkü öğretmenin sözkonusu materyalleri derste kullanmasının, öğrencinin ilgisini

çektığı, bu tür materyalleri kendilerinin de bulabileceği yolunda onları güdülediği ve bu materyaller üzerinde düşünmelerini sağladığı araştırma boyunca gözlenmiştir.

5. Sekizinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde yapıcı kuram temelinde yapılan içerik düzenlemesi diğer sınıflar ve dersler için de hazırlanıp uygulanabilir.

6. Deney grubunda bulunan öğrencilere deneysel işlem başlamadan önce, deneysel işlem sırasında yapılacak etkinlikler hakkında bilgi verilmelidir. Böyle bir bilgilendirme deneysel işlemin daha verimli geçmesini sağlayabilir.

7. Araştırmanın amaçlarıyla doğrudan ilgili olmamakla birlikte bu araştırmada, deney grubunda birincil bilgi kaynakları (fotoğraf, anı, film vb.), materyal bulma ile ilgili öğrencilere görev verildiğinde, öğrencilerin kısa bir zaman içerisinde kendiliklerinden gruplar oluşturarak yardımlaşma ve işbirliği yaptıkları gözlenmiştir. Bu nedenle öğrenciler arasında yardımlaşma ve işbirliğini geliştirmek için öğrenme-öğretme etkinlikleri yapıcı öğrenme kuramı temelinde düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Kamile Ü. (2003). *Aktif Öğrenme* (5. Baskı), İzmir. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akar, H. & Yıldırım, A. (2004). *Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersinde Kullanılması, Bir Eylem Araştırması*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi. Ankara.
- Aldağ, H., Sezgin M. E. (2003). Çok Ortamlı Öğrenmede İkili Kodlama Kuramı ve Bilişsel Model, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Adana. (<http://sosyalbilimler.cu.edu.tr/dergi/dosyalar/2003.11.11.50.pdf>)
- Alkan, C. (1984). *Eğitim Teknolojisi*. 3. Baskı. Ankara. Yargıçoğlu Matbaası.
- Alkan, C., Deryakulu, D. & Şimşek, N. (1995). *Eğitim Teknolojisine Giriş*. Ankara. Önder Matbaacılık.
- Arıburnu, K. (1998). *Atatürk'ten Anılar*. İstanbul. İnkılap Yayınları.
- Arıcı, H. (1993). *İstatistik Yöntemler ve Uygulamalar*. Ankara. Meteksan A.Ş.
- Bayram, S. (2000). “*Fen Bilgisi Öğretiminde Bilgi İletim Biçiminin Öğrenci Başarısına Etkisi*”, İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü.
- Beishuizen, J., Stoutjesdijk, E., Spuijbroek, S., Bouwmeester & Geest, H. V. D. (2002). *Understanding Abstract Expository Texts*. Department of Developmental And Educational Psychology , Leiden University, *The Netherlands*. (<http://search.epnet.com/direct.asp?an=7167066&db=aph>)
- Brooks, Jacqueline G., Brooks, Martin G. (1993). *In search of understanding The Case For Constructivist Classrooms*, p.101-117. Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio.

- Büyükkaragöz, S., Çivi,C. (1999). *Genel Öğretim Metotları*, p.77. İstanbul. Betaş Yayın Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. 5. Baskı. Ankara. PegemA Yayıncılık.
- Cohen, V. L., (1993). Learning styles in a tecnologically-rich environment. *Journal of Research on Computing in Education.*, 24(4), 338-350.
- Coşkun, M. (1999). Öğeleri Belirleme Kuramına Dayalı Kavram Öğretiminin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi. *Doktora Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Çekbaş, Y., Yakar, H., Yıldırım, B., Savrav, A. (2003). *Bilgisayarlı Destekli Eğitimin Öğrenciler Üzerine Etkisi*, The TurkishOnline of Educational Technology, Volume:2, ıssue:4, Article:11.
- Demir,E., Uz, R. (2003). *ÖSS Tarih*. İzmir. Güvender Yayınları,
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. 4.Basım. Ankara. PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. 6. Basım. Ankara. PegemA Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. A. Şimşek (Editör) *Sınıfta Demokrasi*. (s. 53-74). Ankara: Eğitimsen Yayınları
- Dewey, J. *Constructivist Learning Theory*. www.google.com/consructivism/Dewey.htm. internet adresinden 22.06.2004 tarihinde alınmıştır.
- Dilek, D. (1999). History in the Turkish Elementary School: Perceptionsand Pedagogy, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, The University of Warwick., Coventry.

- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Ankara. Önder Matbaacılık.
- Doğan, M., Akaydın, G. (2000). Ulusal Gündem 21: Türkiye’de Fen Eğitim Programları ve Çevre Eğitimi, *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi*, Bildiriler Kitapçığı.
- Doğanay, A.(2003). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Öztürk, C. & Dilek, D. (Editör) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s.15-45). Ankara. PegemA Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2003). Sosyal Bilgiler Eğitiminin Genel Amaçları Ne Olmalıdır? *I. Sosyal Bilimler Eğitim Sempozyumu*. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Doğanay, A., Sarı, M. (2006). Öğretim Amaçlarının Belirlenmesi, İfade Edilmesi ve Uygun İçeriğin Seçimi. Doğanay, A., Karip, E.(Editör) *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara. PegemA Yayıncılık.
- Duffy, T.M. & Jonassen, D.H.(1991). *Constructivism: New Implications For Instructional Technology*. Educational Technology, 31(5), 7-12.
- Dunkhase, J.A., Hand, B.M. ve Shymansky, J.A. (1997). The effect of a teacher enhancement project designed to promote interactive- constructivist teacher strategies in elementary school science on students’ perceptions & attitudes. *Presented at the School Science & Mathematics Conference*, Milwaukee, WI.
- Elliott, C. E.& Dwyer, F.M. (1995). *Effects of prior knowledge and varied rehearsal strategies on student achievement of different educational objectives*. International Journal of Instructional Media.22(4), 341-351.
- Er, N. (1996). “Belleğimizi güçlendirmek mümkün mü?”, *Türk Psikolojisi Bülteni*, 2, 5, 100-106
- Erdem, M. (1994). Değişik İçerik Türlerinin Başarıya Etkisi. *Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- Erden, M. & Akman, Y. (2000). *Gelişim Öğrenme-Öğretme*. Eğitim Psikolojisi. 8. Baskı. Ankara. Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, Y., Sağan, B. (2002). *Oluşturmacılık Yaklaşımının Kare, Dikdörtgen ve Üçgen Çevrelerinin Hesaplanmasında Kullanılması*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Filmer-Sankey, C. (1991). *A Study of Second Year Pupils' Attitudes Towards French, German and Spanish*. Occasional Paper 5 Oxford University. Department of Educational Sciences.
- Fitzsimmons, J. (2001). *How to Design an Effective Online Unit*. <http://www.ipfw.edu/as/tohe/2001/Papers/fitzsimmons.htm> adresinden 03.05.2004 tarihinde alınmıştır.
- Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: A Psychological Theory of Learning*. C. Twomey Fosnot (Editor) *Constructivism Theory, Perspective and Practice*, (p.29-30) Teachers College Pres. Teachers College, Columbia University New York and London,
- Gagnon, G.W. & Collay, M. (1996). *Constructivist Learning Design*. <http://www.Prainbpw.com/cld/cldp.html> adresinden 24.05.2004 tarihinde alınmıştır.
- Goodrich Andrade, H. (1997). *Understanding Rubrics*. Originally published in *Educational Leadership*, 54 (4).
- Gökdaş, İ. (2003). *Bilgisayar ve Sınıf Ortamına Dayalı Durumlu Öğrenmenin Öğrenci Başarısı ve Transfer Becerilerine Etkisi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Doktora Tezi*, Van.

- Gürol, M. (2002). Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Oluşturmacı Öğrenme Tasarımının Uygulanması ve Başarıya Etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*. Fırat Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Elazığ.
- Henriques, L. (1997). *Constructivist Teaching and Learning*. <http://curriculum.calstatela.edu/faculty/psparks/theorist/501const.htm>. adresinden 23.06.2004 tarihinden alınmıştır.
- Herbert, D.M.B. & Bert, J.S. (2003). *The Effects of Different Review Opportunities on Schematisation of Knowledge*. The Teaching & Education Development Institute and School of Psychology. The University of Queensland, Brisbane Queensland 4072. www.elsevier.com/locate/learninstruc. Australia.
- Herrington, J., Oliver, R. (1995). *Critical Characteristics of Situated Learning: Implications for the Instructional Design of Multimedia*. <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne95/smtu/papers/herrington.pdf> adresinden 17.05.2004 tarihinde alınmıştır.
- Holloway, J.H. (1999). *Caution: Constructivism Ahead*. Educational Leadership. p.85-86. November,
- Honebein, P.C. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning environments. Wilson, G.B. (Ed.) *Constructing Learning Environments: Case studies in instructional design* (p.11-24). Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış Bilimleri için Araştırma Teknikleri*, Ankara. Ve-Ga Yayınları.
- Jensen, E. (2006). *Beyin Uyumlu Öğrenme* (Çev. A. Doğanay), Adana. Nobel Kitabevi.

- Jonassen, D.H. (1999). Designing Constructivist Learning Environments.
Reigeluth, C.M. (Edt.) *Instructional-Design Theories and Models. A new paradigm of instructional theory*. İndiana University, Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Mahway, New Jersey. London.
- Jonassen D.H., Peck K.L. and Wilson B.G. (1999). *Learning With Technology: A Constructivist Perspective*, p.218. Prentice Hall, New Jersey.
- İpek, İ. (2001). *Bilgisayarla Öğretim Tasarım, Geliştirme ve Yöntemler*. Ankara. Tıp Teknik Yayın.
- Kaptan, F., Kuşakçı, F. (2002). Fen öğretiminde beyin fırtınası tekniğinin öğrenci yaratıcılığına etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitapçığı*, 16-18 Eylül, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (8. Basım), Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kesal, F. (2003) *An investigation on constructivist classroom characteristics in ELT Methodology II courses. Unpublished Dissertation*, Middle East Technical University, Turkey.
- Kılıç, A. A. (2004). İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenleri Kullandıkları İçerik Düzenleme Stratejilerinin Öğeleri Belirleme Kuramı Temelinde Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Koşar, E., Yüksel, S., Özkılıç, R., Avcı, U., Alyaz, Y., Çiğdem, H. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (2. Basım), Ankara. Öğreti Yayınları.

- Köymen, Ü. (1996).*Öğretim Yöntemlerinin Kuramsal Temelleri ve Tarih Öğretiminden Bir Örnek*. Eğitim ve Bilim. 100 (20).
- Kutlu, O. (1999). Öğretimi Ayrıntılaşma Kuramına Dayalı Matematik Öğretimi ve Bilgisayar Destekli Sunumun Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi. *Doktora Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı: Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (2004). Zeka ve Yetenekler. Kuzgun, Y., Deryakulu, D. (Editör) *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. (s.44-45). Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Lebow, D. (1993). *Constructivist values for instructional systems design: Five principle* Towarda new mindset. Educational Technology Research and Development, 41(3), p.4-16.
- Lin, X. E. A. (1996). Instructional Design and Development of Learning Communities. An Invitation to a Dialogue. Wilson B.G. (Ed.), *Constructivist Learning Environments Case Studies in Instructional Design*, p.211, New Jersey. Educational Technology Publications, Inc, Englewood Cliffs
- Lubinski, D. (2000). Scientific and social significance of assessing individual differences: "Sinking shafts at a few critical points." *Annual Review of Psychology*, 51, p.405-445
- Mayer, R.E., Anderson, R.B. (1991). "Animations Need Narrations: An Experimental Test of Dual-Coding Hypothesis", *Journal of Educational Psychology*, 83, 4, p.484-490.

- Mayer, R.E.(1999). Desinging Instruction for Constructivist Learning. Reigeluth, C.M. (Edt.) *Instructional-Design Theories and Models. A new paradigm of instructional theory*. İndiana University, Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Mahway, New Jersey. London.
- McGowan, T., Guzzetti, B. (1991). *Promoting Social Studies Understanding Through Literature-Based Instruction. Social Studies*. (Çev: Doğanay, A. (2003), Arizona State University.82(1), p.16-22.
- MEB. (1995). *İlköğretim Okulu Programı*. Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 2846.
- MEB. (1995). 2000'li Yıllarda Türk Milli Eğitim Sistemi. 15. *Milli Eğitim Şurası Hazırlık Dökümanı*- 3. Ankara. MEB Yay.
- Merrill, M.D. (1983). Component Display Theory Reigeluth, C.M. (Edt.) *Instructional Design Theories and Models. A new paradigm of instructional theory*. İndiana University, Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Mahway, New Jersey. London.
- Nelson, B., Dunn, R., Griggs, S., Primavera, L., Fitzpatrick, M., Bacilious, Z., Miller, R. (1993). Effects of learning style intervention on college students' retention and achievement. *Journal of College Student Development*, 34, p.364-369.
- Newby, Timothy j., Stepich, Donald A., James, D., Russell. (1996). *Insructional Technology For Teaching and Learning*. New Jersey. Ohio. Printice Hall.
- Ormrod, J. E. (1990). *Human Learning –Theories, Principles, and Educational Applications*, USA: Merrill Publishing Company.

- Osman, M. E. & Hannafin, M. J. (1994). *Effects of advance questioning and prior Knowledge on science learning*. Journal of Educational Research, 88(1), p 5-13.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme* (5.Baskı), Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Özer, Z. (1997). “*Düşünen, tartışan, çözüm üreten toplum için etkin öğrenme*”. Bilim ve Teknik. s.355.
- Öztürk, C. & Dilek, D.(2002). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Özyurt, B. E. (2004). Cinsiyet. Kuzgun, Y., Deryakulu, D. (Editör) *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. (s.327-328). Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Paivio, A. (1991). *Dual Coding Theory: Retrospect and current status*, Canadian Journal of Psychology, 45(3), p.255-287.
- Perkins, D.N. (1992). Technology Meets Constructivism: Do They Make a Marriage? Duffy, Thomas M., Jonassen, David H.(Editör).*Constructivism and The Technology Of Instruction :A Conversation*, Have and London: Lawrence Erlbaum Associates, Puplishers.
- Perkins, D.N. (1999). *The Constructivist Classroom, The Many Faces of Costructivism*. Educational Leadership, November. p.6-11
- Rieber, L.P. (1990). “*Using computer animated graphics in science instruction with children*” Journal of Educational Psychology , 82, 1, 135-140.
- Rieber, L.P. (1992). Computer-based microworlds: A bridge between constructivism and direct instruction. *Educational Technology Research and Development*, 40(1) 93-106.

- Selley, N. (1999). *The Art of Constructivist Teaching in The Primary School*, David Fulton Publishers, p.22. London.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 28 (127) 64-70.
- Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara. Gazi Kitabevi.
- Serdar, B. (1999) Lise Öğretmenlerinin Öğrencilere Bilimsel Düşünmeyi Kazandırmaya Yönelik Tutumları ve Görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi S.B.E, Afyon.
- Sezgin, M. E. ve Köymen, Ü.(2001). İkili Kodlama Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Çoklu Ortam Ders Yazılımının Fen Bilgisi Öğretiminde Akademik Başarıya Etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4,134-145.
- Sezgin, M.E.(2002). İkili Kodlama Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Multimedya Ders Yazılımının Fen Bilgisi Öğretimindeki Akademik Başarıya, Öğrenme Düzeylerine ve Kalıcılığa Etkisi, *Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Stix, A. (Tarihsiz). *Rubrics For Web Lessons*. Eric Document ED 328 611. www.google.com.tr/rubric/ internet adresinden 03.01.2006 tarihinde alınmıştır.
- Şahin, T.Y. (2001). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturmacı Yaklaşımın Öğrenciler Üzerindeki Çok Yönlü Etkilerinin Niteliksel ve Niceliksel Olarak İncelenmesi, *Doktora sonrası yapılan bağımsız bir çalışma*. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi. Zonguldak.
- Şimşek, A. (2004). Öğrenme Biçimi. Kuzgun, Y., Deryakulu, D. (Editör) *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. (s.126-127). Ankara. Nobel Yayıncılık,

Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Bakış. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3, (5), 133. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Taş, N. (2002) *Türk Eğitim Sisteminde 'Kalabalık Sınıflar' Sorunu*.
www.google.com.tr adresinden 23.10.2005 tarihinde alınmıştır.

Turgut, R. (2003). *İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*.
Ankara. Pasifik Yayınları,

Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme*. 7. Basım. Ankara. Alkım Yayınları.

Vygotsky, L. (1994). *The development of thinking and concept formation in adolescence*. In Veer, R.& Valsiner, J. (Eds.), *The Vygotsky Reader*, p.175-184, Oxford: Blackwell

Wilson, B.G. (1996). *Reflections on Constructivism and Instructional Design*, Denver, Englewood Cliffs NJ. Educational Technology Publications.

Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An Analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), p.131-175.

Winn, W. (1993). Instructional design and situated learning: Paradox or partnership? *Educational Technology*, 33(3), p.16-21.

Yaman, S., Yalçın, N. (2003). *Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi*. *İlköğretim-Online*, 4(1), 42-52.

- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğretme-Öğrenme Süreci. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Selçuk Üniversitesi. s.596. Konya
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (1999). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. s.9, Ankara, Seçkin Yayınevi.

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

EK.1

SAYI :B.08.4.MEM.4.01.00.05.040/ 1542
KONU:Tez

25.11.2004 - 53421


VALİLİK MAKAMINA
ADANA

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 11.11.2004 tarih ve 876/2004 sayılı yazılarında;


Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Eşref BİRİŞİK'in danışmanı Yrd. Doç. Dr. Mahinur COŞKUN yönetiminde hazırlamakta olduğu **"İlköğretim 8. Sınıf sosyal Bilgiler Dersinde Ders İçeriğinin Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Düzenlenmesinin Akademik Başarıya Etkisi"** başlıklı tez çalışmasını İlimiz Seyhan ilçesine bağlı Sadıka Sabancı İlköğretim Okulunda uygulama yapmak için izin talep etmektedirler.

Enstitünün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Eşref BİRİŞİK'in danışmanı Yrd. Doç. Dr. Mahinur COŞKUN yönetiminde hazırlamakta olduğu **"İlköğretim 8. Sınıf sosyal Bilgiler Dersinde Ders İçeriğinin Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Düzenlenmesinin Akademik Başarıya Etkisi"** başlıklı tez çalışmasını İlimiz Seyhan ilçesine bağlı Sadıka Sabancı İlköğretim Okulunda eğitim-öğretim aksatılmadan uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarımıza arz ederim.


Atilla GÜLSAR
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
.../11/2004


Abdullah DÖLEK
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C. İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİ SINAVI**Adı ve Soyadı:****Sınıfı ve No:...../.....****SEVGİLİ ARKADAŞLAR,**

Soruları dikkatle okuyup cevaplayınız. Sorulara vereceğiniz cevaplar bu araştırma için ve bir yazılı notunuz için kullanılacak, hiçbir şekilde başka kişi ve kurumlara verilmeyecektir. Yazılı sorularını cevaplamak suretiyle araştırmaya yaptığımız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür eder, sınavda başarılar dilerim.

**Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
Eşref BİRİŞİK**

Not: Her sorunun kaç puan olduğu sorunun sonunda parantez içinde belirtilmiştir.

SORULAR

1. Mustafa Kemal 9. Ordu Müfettişi olarak Anadolu'ya gittiğinde İtilaf Devletleri başta ses çıkarmamışlardır. Ama bir süre sonra İstanbul Hükümeti'ne baskı yaparak Mustafa Kemal'in geri çağrılmasını istemişlerdir. Sizce İtilaf Devletleri'nin böyle davranmalarının sebepleri neler olabilir?(15 Puan)

2. TBMM Hükümeti'ne karşı olan ayaklanmaları kaç grupta toplayabiliriz? Adlarını yazarak birer örnek veriniz? (10 Puan)

3. Amasya Genelgesi ne zaman yayınlandı? Amasya Genelgesi'nin milli mücadelemiz için önemi nedir?(5 Puan)

4. Kuvay-ı Milliye'nin oluşma nedenleri nelerdir? (10 Puan)

5. Erzurum Kongresi ve Sivas Kongresi arasındaki farklılıkları yazınız. (10 Puan)

6. Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan sonra Güney Doğu Anadolu'da Antep, Urfa ve Maraş'ı işgal eden İngilizlere karşı herhangi bir direniş hareketi olmazken, daha sonra buraları işgal eden Fransızlara karşı büyük tepki verilmesinin nedenleri nelerdir? (10 Puan)

7. Lozan Barış Konferansı'nda çözümlenemeyen sorunlar hangileridir?(5 Puan)

8. İtilaf Devletleri Kurtuluş Savaşı boyunca yapılan toplantı ve konferanslara TBMM Hükümeti'nin yanı sıra İstanbul Hükümeti'ni de çağırılmışlardır. İtilaf Devletleri'nin böyle bir politika izlemelerinin nedenleri neler olabilir?(15 Puan)

9. Mustafa Kemal orduyu Sakarya Meydan Savaşı'na hazırlamak için neler yapmıştır? (5 Puan)

10. İngiltere ve Fransa Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Kuzeydoğu Anadolu'da bağımsız bir Ermenistan devletinin kurulmasını istiyorlardı. Rusya da Lozan Barış Antlaşması'nda "Boğazların askersiz hale getirilmesine ve Türkiye'nin Boğazlar üzerindeki egemenlik haklarının sınırlandırılmasına karşı çıkmıştır. Böylece Rusya da memnun olmadıkları durumun değiştirilmesini istiyordu.

İngiltere ve Fransa'nın bu tutumlarının gerçek nedeni Ermenileri, Rusya'nın bu tutumunun gerçek nedeni de Türkiye'yi desteklemek değildir. Bu paragrafa bakarak devletler arası ilişkiler hakkında neler söyleyebilirsiniz?(15 Puan)

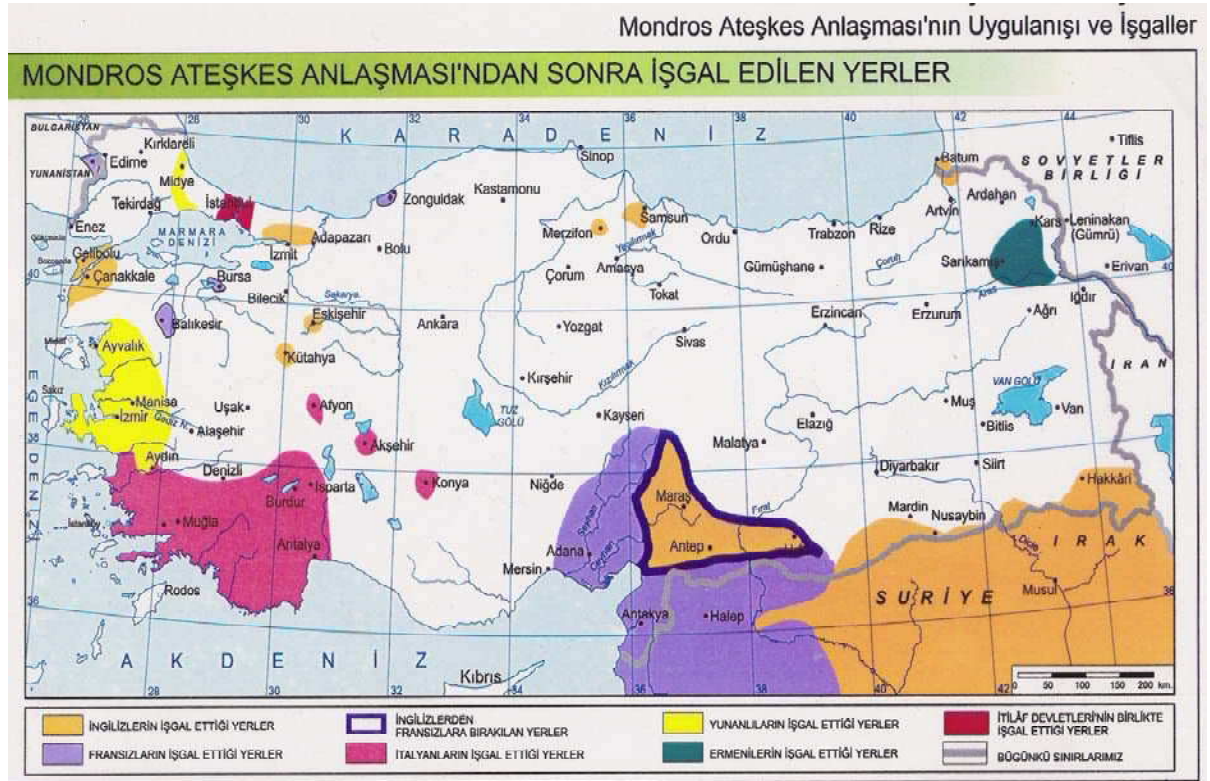
KENDİ ANLAMALRINI OLUŞTURMA DÜZEYLERİ						TOPLAM PUAN
KENDİ ANLAMLARINI OLUŞTURMA	Çok Yetersiz	Bozuk, yetersiz ve anlamı olmayan cümleler kullanılmış (2)	Yetersiz Başlangıç Düzeyi	Kitap cümlelerini olduğu gibi kullanmış (2)	Başlangıç Düzeyi	Bilgileri çok az kendine göre ifade etmiş (2)
	Yetersiz Başlangıç Düzeyi	Kitap cümlelerini olduğu gibi kullanmış (2)	Yetersiz Başlangıç Düzeyi	Bilgileri çok az kendine göre ifade etmiş (2)	Başlangıç Düzeyi	Bilgileri çok az kendine göre ifade etmiş (2)
	Yetersiz Başlangıç Düzeyi	Kitap cümlelerini olduğu gibi kullanmış (2)	Yetersiz Başlangıç Düzeyi	Bilgileri çok az kendine göre ifade etmiş (2)	Başlangıç Düzeyi	Bilgileri çok az kendine göre ifade etmiş (2)
	Yetersiz Başlangıç Düzeyi	Kitap cümlelerini olduğu gibi kullanmış (2)	Yetersiz Başlangıç Düzeyi	Bilgileri çok az kendine göre ifade etmiş (2)	Başlangıç Düzeyi	Bilgileri çok az kendine göre ifade etmiş (2)
	Yetersiz Başlangıç Düzeyi	Kitap cümlelerini olduğu gibi kullanmış (2)	Yetersiz Başlangıç Düzeyi	Bilgileri çok az kendine göre ifade etmiş (2)	Başlangıç Düzeyi	Bilgileri çok az kendine göre ifade etmiş (2)
	Yetersiz Başlangıç Düzeyi	Kitap cümlelerini olduğu gibi kullanmış (2)	Yetersiz Başlangıç Düzeyi	Bilgileri çok az kendine göre ifade etmiş (2)	Başlangıç Düzeyi	Bilgileri çok az kendine göre ifade etmiş (2)
			Gelişmekte	Örnek Bir Cevap		
			Bilgileri kendini anlam çerçevesi içinde ifade etmiş (2)	Bilgileri kendine göre mükemmel bir biçimde ifade etmiş (2)		(10)

DENEY GRUBUNDA KULLANILAN DERS PLANI ÖRNEKLERİ**DERS PLANI 1**

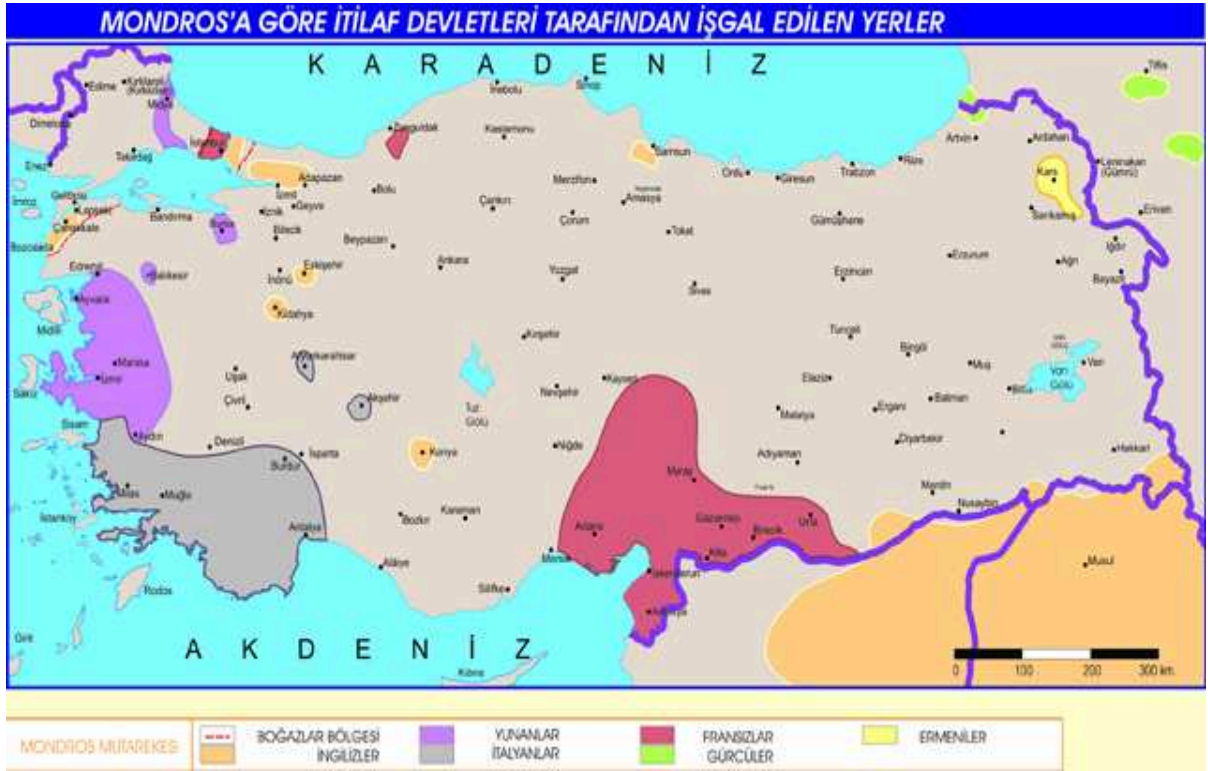
Tarih:01/12/2004

Dersin adı : T.C. İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK**Sınıf :** 8/F**Ünite :** KURTULUŞ SAVAŞI**Konu :** Kuva-yi Milliye Hareketi**Süre :** 40 dk.**Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar:****Hedef:1.** Kurtuluş Savaşı'nın ekonomik güçsüzlükler, çok ağır siyasi şartlar ile işgaller gibi olumsuzluklar aşılarak kazanıldığını kavrayabilme.

2. Kurtuluş Savaşı'nın hazırlık döneminde o günkü neslin mücadelesini öğrenebilme ve Kuva-yi Milliye hareketinin sebep – sonuç ve önemini kavrayabilme.

Davranışlar: Kuva-yi milliye hareketinin sebep sonuç ve önemini açıklayarak söyleme / yazma.

Harita: 1



Harita: 2

Soru: Haritalara baktığımızda Mondros Ateşkes Antlaşması'na göre;

- Erzurum – Kars çevresini,
- Adana, Urfa, Antep, Maraş ve Antakya çevrelerini,
- Muğla, Burdur, Antalya ve Bodrum çevrelerini ve
- İzmir, Manisa, Aydın, Bursa ve Balıkesir çevrelerini kimler işgal etmişlerdir?

Soru: Bu resimde kimleri görüyoruz?(Cinsiyet, yaş ve meslek açısından)

Soru: Bu resme bakarak Kuvay-ı Milliye Birlikleri hakkında neler söyleyebiliriz?



Erzurumlu Kara Fatma ve silah arkadaşları (İzmit ve Batı cephesi).

Resim: 1

Soru: Bu resimde kimleri görüyoruz?(Yaş ve meslek açısından)

Soru: Bu resme bakarak Kuvay-ı Milliye Birlikleri hakkında neler söyleyebiliriz?

Soru: Kuva-yı Milliye birlikleri ile düzenli orduyu karşılaştırırsak neler söyleyebiliriz?



Resim: 2



Resim: 3. Mustafa Kemal 1. Dünya Savaşı'nda ağır kayıplarla çıkmış olan orduyu yeniden silahlandırıp, eğitinceye kadar, Kuva-yı Milliye denilen milis kuvvetlerinden yararlanma gereğini duymuştur. Çerkez Ethem ve kuvvetleri bunlardan biridir. Ancak zaman içinde kendi başlarına buyruk ve gittikleri yerleri halka karşı keyfi tutumlara girmeleri ile ve bilhassa 27 Kasım 1920'de Albay İsmet'in (İnönü)emrine girme çağrısına red cevabı vermeleri sonucu tasfiyesine karar verildi. 27.12.1920 tarihinde yerine getirildi. Ardından da Çerkez Ethem 5 Ocak 1921 tarihinde Yunan kuvvetlerine katıldı.

Soru: Yazı kapatılıp “Resimde çizilen daire içerisinde kimleri görüyorsunuz?” sorusu sorulur

Soru: Yazı gösterildikten sonra “Çerkez Ethem’in kıyafetine bakarak onun hakkında neler söyleyebiliriz?” sorusu sorulur.

Soru: Resimde görülenlerin kıyafetlerine bakarak meslekleri hakkında neler söyleyebiliriz?



Trakya Paşaeli Derneği'nin Ankara şubesi yöneticileri ve üyeleri.

Resim: 4

Soru: Resme bakarak “Trakya Paşaeli Cemiyeti Üyeleri” hakkında neler söyleyebiliriz.

KONU HAKKINDA SORULAN SORULAR

1. Ulusal Kurtuluş Savaşı'nın yapılmasında İstanbul Hükümeti'nin görevini yerine getirmemesi etkili olmuştur. Milli mücadelemiz nasıl başlamıştır? Başladığı şekilde devam etseydi başarılı olabilir miydi? Neden?
2. Kuvay-ı Milliye'nin oluşma nedenleri nelerdir?
3. Kuva-yı Milliye birliklerinin özelliklerini söyleyiniz?
4. Batı Anadolu'da Kuva-yı Milliye birliklerinin birleştirilmesi için yapılan kongreleri söyleyiniz?
5. Kuvay-ı Milliye'nin Milli Mücadele'ye sağladığı yararlar nelerdir?
6. Kuvay-ı Milliye'nin birliklerinin kaldırılmasında hangi nedenler etkili olmuştur?

Ders Öğretmeni

Okul Müdürü

DERS PLANI 2

Tarih: 01/12/2004

Dersin adı : T.C. İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK

Sınıf : 8/F

Ünite : KURTULUŞ SAVAŞI

Konu : -1.Değerlendirme

-M. Kemal'in Samsun'a Çıkışı ve Milli Bilincin Uyandırılması

Süre : 40'

Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar:

Hedef:1. Kurtuluş Savaşı'nın ekonomik güçsüzlükler, çok ağır siyasi şartlar ile işgaller gibi olumsuzluklar aşılarak kazanıldığını kavrayabilme.

Hedef:2. Mustafa Kemal'in Samsun'a çıkışı ve bununla beraber gelişen olayları kavrayabilme

Davranışlar: M. Kemal Atatürk'ün Samsun'a çıkış sebeplerini ve bununla beraber gelişen olayları açıklayarak söyleme / yazma

MUSTAFA KEMAL'İN SAMSUN'A ÇIKIŞI VE MİLLİ BİLİNCİN UYANDIRILMASI

Anı 1

O Samsun'a çıktığı zaman, üstü başı yırtık postalları patlamış, silahsız bir er gördü. Yüzünün rengi bakıra dönmüş, yağları eriyip kemik ve sinir kalmış bu Türk askeri ağlıyordu. O'na sordu:

- Asker ağlamaz arkadaş, sen ne ağlıyorsun?

Er irkildi, başını kaldırdı. Bu sesi tanıyordu ve bu yüz ona yabancı değildi. Hemen doğruldu ve Anafartalar'daki Komutanını çelik yay gibi selamladı.

- Söyle ne için ağlıyorsun?

İç Anadolu'nun yanık yürekli çocuğu içini çekti:

-Düşman memleketi bastı, hükümet beni terhis etti. Silahımızı elimizden aldı.

Toprağıma giren düşmanı ne ile öldüreceğim?

Kemal Atatürk, er'in omzuna elini koydu:

-Üzülme çocuğum, dedi.Gel benimle!

Ve Samsun deposunda giydirilip silahlandırarak yanına aldığı ilk er bu Mehmetçik oldu (Arıburnu'nun (1998) Burhan Cahit Morkaya'dan aktardığı bir anı)

Soru: Siz bu erin durumunda olsaydınız ne yapardınız?

Soru: Buradan yola çıkarak İstanbul Hükümeti'nin Milli Mücadeleye bakışı hakkında neler söyleyebiliriz?

Anı 2

Acı işgal günlerinde, önemli devlet adamlarının da hazır buldukları toplantıda herkes, Türkiye'nin düştüğü acıklı duruma kendisine göre bir çare arıyor, Amerikan, İngiliz koruyuculuğundan söz ediyordu. Bir aralık, Mustafa Kemal Paşa'ya da ne düşündüğünü sordular. Atatürk, şu kısa cevabı verdi:

-“Efendiler, hepiniz konuştunuz, isteklerinizi beyan ettiniz ve birbirinize sordunuz, hepinizi dinledik. Fakat...Anadolu'ya bir şey sordunuz mu? Anadolu'yu dinlediniz mi? Ona da soralım, bir de onu dinleyelim efendiler!” (Arıburnu'nun (1998) Melih Sert'in (1940, s.45) Atatürk'e Ait Hatıralar adlı eserinden aktardığı bir anı).

Soru: İlk paragraf anlatıldıktan sonra Mustafa Kemal'in verdiği cevap söylenmeden “siz böyle bir toplantıda olsaydınız ne söylediniz?” sorusu sorulur.

Soru: Atatürk'ün verdiği bu cevaba bakarak “Atatürk'ün milli mücadeleyi nasıl yürüteceği” ile ilgili neler söyleyebiliriz? / Bu söylediğinden nasıl bir mesaj çıkarabiliriz.

Anı 3

General Tawsand 12 Haziran 1920 tarihinde Adana'ya geldi. Kendisine o vakit haberalmada çalışan deniz yüzbaşlarından Cemil refakat subayı olarak atanmıştı. General bir gece Adana'da Bursa Oteli'nde kaldı. Ve ertesi günü özel trenle Konya'ya geçti. O günün akşamı saat 9'da Mustafa Kemal, Tawsand'la görüşmelere başladı. Tawsand görüşmeler esnasında kendince yaptığı bir benzerliği Mustafa Kemal'e bildirerek:

-“Siz Napolyon'a benziyorsunuz.” dedi.

Mustafa Kemal bu benzerliği geri çevirerek:

-“Napolyon arkasına bir sürü çeşitli milliyetteki insanı toplayarak macera aramaya çıktı.Ve bunun içindir ki, yarı yolda kaldı. Ben bir anadan bir babadan gelen kardeşlerimle kendi vatanını kurtarmak davası yolundayım. Ve başaracağım.” karşılığını verdi (Arıburnu’nun (1998) **Yücel’den** aktardığı bir anı).

Soru: Atatürk’ün verdiği cevap okunmadan öğrencilere “ Siz olsaydınız nasıl bir cevap verirdiniz”? sorusu sorulur.

Soru: Sizce Atatürk ve Napolyon birbirine benziyor mu? Neden.

Soru: Bir mücadeleyi kazanmak için amaç önemli midir? Atatürk’ün amacıyla Napolyon’un amacını karşılaştırsak neler söyleyebiliriz?



Resim: 5

Soru: Bu fotoğrafta kimleri görüyorsunuz?

Soru: Bu fotoğrafa bakarak, fotoğraftakilerin meslekleri hakkında neler söyleyebiliriz?

KONU HAKKINDA SORULAN SORULAR

1. Mustafa Kemal'in Milli Mücadele'nin ilk yıllarında genelgeler yayınlamasının ve kongreler düzenlenmesinin amacı sizce ne olabilir?
2. Mustafa Kemal Samsun'a giderken amacı neydi? (Türk milletini birleştirip bir amaç etrafında toplamak)
3. Mustafa Kemal Samsun'a çıkınca önce işgallere karşı protesto mitinglerinin yapılmasını istemiştir. Siz olsaydınız böyle bir durumda önce ne yapardınız?
4. Mustafa Kemal 9. Ordu Müfettişi olarak Anadolu'ya gittiğinde İtilaf Devletleri başta ses çıkarmamışlardır. Ama bir süre sonra İstanbul Hükümeti'ne baskı yaparak Mustafa Kemal'in geri çağrılmasını istemişlerdir. Sizce İtilaf Devletleri'nin böyle davranmalarının sebepleri neler olabilir?
5. Kurtuluş Savaşı sırasında İstanbul Hükümeti itilaf devletlerinin baskısı altında görevini yerine getirememekteydi. Bu durum Anadolu'da bir yönetim boşluğu doğurduğu gibi Anadolu'nun bağımsızlığını da tehlikeye sokuyordu. O zaman general olsaydınız ne yapardınız?

Ders Öğretmeni

Okul Müdürü

KONTROL GRUBUNDA KULLANILAN DERS PLANI ÖRNEKLERİ

DERS PLANI 1

Tarih:01/12/2004

Dersin adı : T.C. İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK

Sınıf : 8/B

Ünite : KURTULUŞ SAVAŞI

Konu : Kuva-yi Milliye Hareketi

Süre : 40'

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar:

Hedef:1. Kurtuluş Savaşı'nın ekonomik güçsüzlükler, çok ağır siyasi şartlar ile işgaller gibi olumsuzluklar aşılarak kazanıldığını kavrayabilme.

2. Kurtuluş Savaşı'nın hazırlık döneminde o günkü neslin mücadelesini öğrenebilme ve Kuva-yi Milliye hareketinin sebep – sonuç ve önemini kavrayabilme.

Davranışlar: Kuva-yi milliye hareketinin sebep sonuç ve önemini açıklayarak söyleme / yazma.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, Soru-Cevap, Kaynak Okutma, Tartışma

Araç-gereç ve kaynakça : Ders Kitabı, Yardımcı kitaplar

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

Güdüleme: Bu derste Öğreneceğimiz bilgiler bizim olaylara bakış açımıza yeni bir yön kazandıracaktır. Burada öğrendiğiniz bilgilerle Atatürk'ün ne kadar ileri görüşlü olduğunu öğreneceğiz. Çünkü Atatürk Kuva-yi Milliye fikrinin şekillenmesinin baş mimarı idi. M. Kemal'in yaptığı tüm çalışmalarda dayandığı en büyük gücün kendi zekası ve arkasına aldığı halk olduğunu öğreneceğiz. Bu konularda öğreneceğimiz bilgilerle özgürlüğün ve tam bağımsızlığın ne anlama geldiğini ve bu kavramların önemlerini daha iyi anlayacağız. Milli birlik ve beraberlik yönünden dayanışmanın önemini öğreneceğiz. Çünkü bir milletin varlığını sürdürebilmesi için dayanışma içerisinde olması gerekir.

Gözden geçirme: Bu dersin sonunda, bu konuyla ilgili kavramları, olguları ve ilkeleri öğrenecek ve bunları yeni durumlarda kullanabileceğiz.

Derse Geçiş: Konu kitaptan bölümler halinde okutturulacak. Hazırlanan öğrencilere anlatılacak. Soru cevap şeklinde tekrar edilecek. Azami davranışlardaki bilgilere yer verilerek ders tarafımdan sözlü olarak anlatılacak. Önemli kısımlar soru-cevap şeklinde yazdırılacak. Sonraki dersin konuları verilip öğrenciler görevlendirilecek.

Etkinlikler:

- Derse geçmeden önce 30 Ekim 1918'de imzalanan Mondros Mütarekesi hakkında bilgi verilerek işlenecek konu ile bağlantı kurulacak.
- Anadolu'nun işgal edilmesiyle beraber İtilaf Devletlerinin hesaba katmadıkları şeyin Türk milletinin esareti kabul etmeyeceği, her ne pahasına olursa olsun yurdunu düşmana çiğnetmeyeceği söylenecek.
- İşgallerle birlikte halkın teşkilatlanarak silahlı direnişe geçtiği böylece Kuva-yi Milliye hareketinin başladığı belirtilecek.
- Kuva-yi Milliye fikrinin şekillenmesinde Atatürk'ün büyük rolü olduğu vurgulanarak konuyla ilgili olarak örnek olay anlatılacak. Kuva-yi Milliye hareketinin milli mücadeleye sağladığı katkılar not tutturulacak.
- Milli mücadele ilk kurşunun Güney Cephesinde Fransızlara karşı, Dört Yol'un Karakese köyünde Kara Mehmet Çavuş tarafından atıldığı söylenerek Kara Mehmet Çavuş hakkında bilgi verilecek.

Özet: KUVA-Yİ MİLLİYE HAREKETİ

Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan sonra İtilaf devletleri Anadolu'nun önemli yerlerini işgal etmeye başlamışlardı. Savaştan yenik çıkan Osmanlı devleti ve ordusu da işgallere karşı çıkma imkanına sahip değildi. Bu durum karşısında artık yapılacak tek bir şey kalıyordu. O da halkın kendi kendini savunabilmesi idi. Kuva-yi Milliye : Türk milletinin, vatanını işgal etmeye çalışan düşmanı yurttan atmak düşüncesinden kaynaklanan harekete Kuva-yi Milliye hareketi adı verilmektedir.

İstanbul Hükümeti'nin işgaller karşısındaki çaresizliği, Mondros Ateşkes Antlaşması ile orduların dağıtılması Kuva-yi Milliye'nin ortaya çıkmasına neden olan etkenlerdir.

İlk Oluşum :Kuva-yi Milliye ilk olarak güney cephesinde oluşmuştur.

İkinci Oluşum : Yunanlıların işgali sırasında Batı Anadolu'da Balıkesir merkez olmak üzere başlamıştır.

Sivas Kongresinde alınan bir kararla Ali Fuat Paşa Batı Anadolu'daki Kuvva-yi Milliye komutanlığına getirildi. Bu şekilde Kurtuluş Savaşı tarihimizin Batı cephesi de kurulmuş oldu.

Amacı : Düşmanın ilerleyişini yavaşlatmak, Düzenli ordunun kurulması için zaman kazandırmak, Rum ve Ermeni çetelerinin baskınlarını önlemektir. Daha sonra da düzenli orduya katılacaklardır.

Ölçme-Değerlendirme:

- 1- Kuva-yi Milliye ne demektir?
- 2- Kuva-yi Milliye'yi ortaya çıkaran faktörler nelerdir?
- 3- Kuva-yi Milliye Hareketi ilk olarak nerede başlamıştır?
- 4- Kuva-yi Milliye hareketinin faydaları ne olmuştur?

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar:

Ders Öğretmeni

Okul Müdürü

DERS PLANI 2

Tarih: 01/12/2004

Dersin adı : T.C. İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK
Sınıf : 8/B
Ünite : KURTULUŞ SAVAŞI
Konu : -1.Değerlendirme
 -M. Kemal'in Samsun'a Çıkışı ve Milli Bilincin Uyandırılması
Süre : 40'

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar:

Hedef:1. Kurtuluş Savaşı'nın ekonomik güçsüzlükler, çok ağır siyasi şartlar ile işgaller gibi olumsuzluklar aşılarak kazanıldığını kavrayabilme.

Hedef:2. Mustafa Kemal'in Samsun'a çıkışı ve bununla beraber gelişen olayları kavrayabilme
 Davranışlar: M. Kemal Atatürk'ün Samsun'a çıkış sebeplerini ve bununla beraber gelişen olayları açıklayarak söyleme / yazma

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, Soru-Cevap, Kaynak Okutma, Tartışma

Araç-gereç ve kaynakça : Ders Kitabı, Türkiye haritası, Yardımcı kitaplar

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:

Güdüleme: Bu derste Öğreneceğimiz bilgiler bizim olaylara bakış açımıza yeni bir yön kazandıracaktır. Burada öğrendiğiniz bilgilerle Atatürk'ün ne kadar ileri görüşlü olduğunu öğreneceğiz. Çünkü M. Kemal'in yaptığı tüm çalışmalarda dayandığı en büyük gücün kendi zekası ve arkasına aldığı halk olduğunu göreceksiniz.

Gözden geçirme: Bu dersin sonunda, bu konuyla ilgili kavramları, olguları ve ilkeleri öğrenecek ve bunları yeni durumlarda kullanabileceğiz.

Derse Geçiş: Konu kitaptan bölümler halinde okutturulacak. Hazırlanan öğrencilere anlatılacaktır. Soru cevap şeklinde tekrar edilecek. Ders tarafımdan sözlü olarak anlatılacak. Önemli kısımlar soru-cevap şeklinde yazdırılacak. Sonraki dersin konuları verilip öğrenciler görevlendirilecek.

Etkinlikler:

- Derse geçmeden önce 30 Ekim 1918'de imzalanan Mondros Mütarekesi hakkında bilgi verilerek işlenecek konu ile bağlantı kurulacaktır.
- Anadolu'nun işgal edilmesiyle beraber İtilaf Devletlerinin hesaba katmadıkları şeyin Türk milletinin esareti kabul etmeyeceği, her ne pahasına olursa olsun yurdunu düşmana çığnetmeyeceği söylenecek.
- Atatürk'ün 19 Mayıs 1919'da Samsun'a çıktığı söylenerek burada yaptığı çalışmalar hakkında bilgi verilecek.
- 2.ders saatinde yazılı sınav yapılacaktır.

Özet: MUSTAFA KEMAL'İN SAMSUN'A ÇIKIŞI VE MİLLİ BİLİNCİN UYANDIRILMASI

I. Dünya Savaşı'nda Suriye'de görev yapan Mustafa Kemal , Mondros Ateşkes Antlaşması sonrası İstanbul'a geldi. İstanbul'dan vatanın kurtuluşunu mümkün görmeyen Mustafa Kemal Anadolu'ya geçmeye karar verdi.

Samsun ve çevresinde Türkler ile Rumlar arasındaki çatışmaları önlemek isteyen İstanbul Hükümeti, Mustafa Kemal'i 9.Ordu Müfettişi olarak görevlendirdi.

Mustafa Kemal,Doğu Anadolu'da sivil ve askeri kurumlara emretme yetkisini de alarak 16 Mayıs 1919 tarihinde Samsun'a hareket etti.

Asıl amacı milli mücadeleyi başlatmak ve organize etmek olan Mustafa Kemal arkadaşlarıyla birlikte 19 Mayıs 1919 tarihinde Samsun'a ayak bastı.

Bu tarih ,Kurtuluş Savaşı'nın başlangıç tarihi olarak kabul edilir.

Ölçme-Değerlendirme: 1.Mustafa Kemal Samsun'a hangi görev için gönderilmiştir?
 2.M. Kemal'in Samsun'daki faaliyetleri nelerdir?

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar:

Ders Öğretmeni

Okul Müdürü

Adı ve Soyadı:
Sınıfı ve No: 8.../...

EK.5

SEVGİLİ ARKADAŞLAR,

Soruları dikkatle okuyup cevaplayınız. Sorulara vereceğiniz cevaplar bu araştırma için ve bir yazılı notunuz için kullanılacak. hiçbir şekilde başka kişi ve kurumlara verilmeyecektir. Yazılı sorularını cevaplamak suretiyle araştırmaya yaptığınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür eder, sınavda başarılar dilerim.

Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
Eşref BİRİŞİK

Not: Her sorunun kaç puan olduğu sorunun sonunda parantez içinde belirtilmiştir.

SORULAR

1. Mustafa Kemal 9. Ordu Müfettişi olarak Anadolu'ya gittiğinde İtilaf Devletleri başta ses çıkarmamışlardır. Ama bir süre sonra İstanbul Hükümeti'ne baskı yaparak Mustafa Kemal'in geri çağrılmasını istemişlerdir. Sizce İtilaf Devletleri'nin böyle davranmalarının sebepleri neler olabilir?(15 Puan)

Türklerle karşı yaptıkları baskılar, önterör işlere gitmişti. Ancak Atatürk'ün her geçen gün daha da artan milli bilinci durduramaz için Atatürk'ün yeni çağırıldı.

2. TBMM Hükümeti'ne karşı olan ayaklanmaları kaç grupta toplayabiliriz? Adlarını yazarak birer örnek veriniz? (10 Puan)

1. Osmanlı Hükümeti ve İngilizler tarafından desteklenen Anzavur, Konya, Bolu, Düzce, Trabzon, Hakkâri ayaklanmaları
2. Azeri'lerin çıkardığı Pontus Rum ve Ermeni ayaklanmaları
3. Kuvaççi millîye birliklerinin çıkardığı Çerkez Etem ve Demirci Mehmet Efe

3. Amasya Genelgesi ne zaman yayınlandı? Amasya Genelgesi'nin milli mücadelemiz için önemi nedir?(5 Puan)

Amasya genelgesi yeni bir hükümetin kurulması yolunda atılan ilk adımdır. Aynı zamanda Kurtuluş Savaşı'nın gereğini ve millî mücadelenin milletten azmi ve kararlılığı ile yürütülmesini söylüyor.

4. Kuvay-ı Milliye'nin oluşma nedenleri nelerdir? (10 Puan)

- Radikalizm, işçilere tektisiz kalması
- Mondros Ateskes antlaşmasının maddelerinin tek taraflı uygulanması
- Vatan tapraklarının işgali
- Özgür ve bağımsız yaşam isteği
- Vatan tapraklarını koruma
- Başka bir milletin egemenliği altına girmez istenmesi

5. Erzurum Kongresi ve Sivas Kongresi arasındaki farklılıkları yazınız. (10 Puan)

Erzurum Kongresi toplanma amacı batımdan istisnai atlı kararlar bakımından ulusal. Sivas kongresi toplanma amacı, sivil ve sivil kararlar // ulusaldır. Erzurum kongresinde bazı kararlar alınmış sivas kongresinde aynı kabul edilmiştir. Erzurum kongresi Erzurumda sivas kongresi Sivas'ta toplanmıştır.

6. Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan sonra Güney Doğu Anadolu'da Antep, Urfa ve Maraş'ı işgal eden İngilizlere karşı herhangi bir direniş hareketi olmazken, daha sonra buraları işgal eden Fransızlara karşı büyük tepki verilmesinin nedenleri nelerdir? (10 Puan)

Çünkü Fransızlar beraberinde Ermenileri getirmişti. Ermenilerin silah, yiyecek, piyaset ve asker ihtiyacını karşılamışlardı. Ermeniler Türk ulusuna ateş köks dumanmışlardı. Onları acımasızca öldürmüşlerdi. Bunun için büyük tepki verilmişti.

7. Lozan Barış Konferansı'nda çözümlenemeyen sorunlar hangileridir?(5 Puan)

Çözümlenemeyen konular özellikle boğazlar sorunu ve mütahid milliyet kabul ettirme düşüncesi. ayrıca kapitülasyonlarla ilgili konular çözümlenememiştir.

8. İtilaf Devletleri Kurtuluş Savaşı boyunca yapılan toplantı ve konferanslara TBMM

Hükümeti'nin yanı sıra İstanbul Hükümeti'ni de çağırılmışlardır. İtilaf Devletleri'nin böyle bir politika izlemelerinin nedenleri neler olabilir?(15 Puan)

Böyle politika izlemelerinin nedeni İstanbul Hükümeti ve TBMM arasında itilaf devletleri ile Sevr antlaşmasının koşullarını kabul ettirmek ve iki hükümeti birbirine düşürmektir.

9. Mustafa Kemal orduyu Sakarya Meydan Savaşı'na hazırlamak için neler yapmıştır? (5 Puan)

- Tebalifi Milliyet Emri ile artırıldı.
- Asker sayısı artırıldı.
- Barınma ve yiyecek maddeleri artırıldı.
- İstiklal mahkemeleri kuruldu.
- Ordunun yiyecek, piyaset ve sivil ihtiyacalarını halktan temin etmeye çalıştı.

10. İngiltere ve Fransa Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Kuzeydoğu Anadolu'da bağımsız bir Ermenistan devletinin kurulmasını istiyorlardı. Rusya da Lozan Barış Antlaşması'nda "Boğazların askersiz hale getirilmesine ve Türkiye'nin Boğazlar üzerindeki egemenlik haklarının sınırlandırılmasına karşı çıkmıştır. Böylece Rusya da memnun olmadıkları durumun değiştirilmesini istiyordu.

İngiltere ve Fransa'nın bu tutumlarının gerçek nedeni Ermenileri, Rusya'nın bu tutumunun gerçek nedeni de Türkiye'yi desteklemek değildir. Bu paragrafa bakarak devletler arası ilişkiler hakkında neler söyleyebilirsiniz?(15 Puan)

İngiltere ve Fransa'da güçlü bir devlet bulunmasını istiyorlardı, bunun için Ermenileri kendi çıkarları doğrultusunda kullanıyorlardı. Rusya da boğazlarda güçlü bir devlet olursa Rusya'nın sızma denizlere inme isteği körelerecekti. Bunun için Türkiye'yi güçlü bir devlet görmeyi için sızma denizlere inmesi kolay olacaktı.

Adı ve Soyadı:
Sınıfı ve No: 8.1.f.1.

SEVGİLİ ARKADAŞLAR,

Soruları dikkatle okuyup cevaplayınız. Sorulara vereceğiniz cevaplar bu araştırma için ve bir yazılı notunuz için kullanılacak, hiçbir şekilde başka kişi ve kurumlara verilmeyecektir. Yazılı sorularını cevaplamak suretiyle araştırmaya yaptığınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür eder, sınavda başarılar dilerim.

Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
Eşref BİRİŞİK

Not: Her sorunun kaç puan olduğu sorunun sonunda parantez içinde belirtilmiştir.

SORULAR

1. Mustafa Kemal 9. Ordu Müfettişi olarak Anadolu'ya gittiğinde İtilaf Devletleri başta ses çıkarmamışlardır. Ama bir süre sonra İstanbul Hükümeti'ne baskı yaparak Mustafa Kemal'in geri çağrılmasını istemişlerdir. Sizce İtilaf Devletleri'nin böyle davranmalarının sebepleri neler olabilir?(15 Puan)

Gönlü; Mustafa Kemal Anadolu'ya işyanları bastırması için gönderilmişti. Ve Mustafa Kemal Anadolu'ya gelirken İtilaf Devletleri başlangıçta kendileriyle birsey yapmamışlardır. Fakat, Mustafa Kemal Anadolu'ya gittiğinde Anadolu'da milli bilinci uyandırmaya çalışmış ve Kurtuluş Savaşı'nın yapılması için ortamı hazırlanmaya çalışmıştır. Bu yüzden İtilaf Devletleri Mustafa Kemal'in geri çağrılmasını istemiştir.

2. TBMM Hükümeti'ne karşı olan ayaklanmaları kaç grupta toplayabiliriz? Adlarını yazarak birer örnek veriniz? (10 Puan)

1. İtilaf Devletleri Karşısı Olanların Aylık Ayaklanmalar → Anzavur Ayet,
2. İtilaf Devleti ve Osmanlı Devleti Karşısı Olanların Aylık Ayaklanmalar → Konya, Afyon Ayaklanmaları (Adapazarı)
3. İlk önce Kuvayi Milliye Karşısı Olanlardan Ayaklanmalar → Gerçek Ethem Ayaklanması ve Demirci Mehmet Efe Ayaklanması.

3. Amasya Genelgesi ne zaman yayınlandı? Amasya Genelgesi'nin milli mücadelemiz için önemi nedir?(5 Puan)

Amasya Genelgesi'nin yayımlanmasıyla milli bilincin temeli atılmıştır. Kurtuluş Savaşı'nın yöntemi ve hedefleri belirlenmiştir. Kurtuluş Savaşı'na sığılması yapılmıştır.

"Madde 1. Türk Milletini yine Türk Milletinin azmi ve kararı kurtaracaktır."

4. Kuvay-ı Milliye'nin oluşma nedenleri nelerdir? (10 Puan)

1. Mardros Ateskes Antı maddelerinin tek tarafı olması
2. Mordumzun yer yer işgal edilmesi
3. Azınlık taskestiricileri
4. Postus Rum Cemiyeti Hareketleri
5. Osmanlı Hükümetinin işgallere teslimiyet kalması.
6. Türk milletinin bağımsız yazane isteği.

5. Erzurum Kongresi ve Sivas Kongresi arasındaki farklılıkları yazınız. (10 Puan)

a. Erzurum Kongresi Bölgesel amaçla toplanmış; format ulusal konular alınmıştır.

a. Sivas Kongresi tamamen ulustadır.

b. Erzurum Kongresi Sivas Kongresinden uzun sürmüştür.

c. Sivas Kongresinde bütün yerel cemiyetler Anadolu Rumeli Müdafai Müluk Cemiyetleri olarak

6. Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan sonra Güney Doğu Anadolu'da Antep, Urfa ve Maras'ı işgal eden İngilizlere karşı herhangi bir direniş hareketi olmazken, daha sonra buraları işgal eden Fransızlara karşı büyük tepki verilmesinin nedenleri nelerdir? (10 Puan)

Çünkü; İngilizler halka zulüm ve eziyet selettirmemişler, Fransız halka işgince ederek işgal yapmışlardır. Bu yüzden Fransızlara büyük tepki verilmiştir. Ya da daha sonra Kuva-yı Milliye gerilemiş, Düzelti Ordusu kurulmuş ve tepki verilecek güçte gelmişliği için böyle bir tutum sergilenmiştir.

7. Lozan Barış Konferansı'nda çözümlenemeyen sorunlar hangileridir? (5 Puan)

1. Irak Sınırımız.

2. Boğazların Durumu.

8. İtilaf Devletleri Kurtuluş Savaşı boyunca yapılan toplantı ve konferanslara TBMM

Hükümeti'nin yanı sıra İstanbul Hükümeti'ni de çağırmışlardır. İtilaf Devletleri'nin böyle bir politika izlemelerinin nedenleri neler olabilir? (15 Puan)

Çünkü; İtilaf Devletleri, hem TBMM hükümetini hem de İstanbul Hükümetini kaçırmakla onları birbirine düşürüp bir iş birliği kurmak istemişlerdir. Böylelikle İtilaf Devletlerinin toprakların daha sabde paylaşabileceklerini düşüncelerindedir.

9. Mustafa Kemal orduyu Sakarya Meydan Savaşı'na hazırlamak için neler yapmıştır? (5 Puan)

1. Başkomutanlık Kenarı çıkarılmıştır.

2. Tekalifi Milliye Emri yayınlamıştır.

3. Asker sayısı çoğaltılmıştır.

4. Rütbe Dereceleri yükseltilmiştir.

10. İngiltere ve Fransa Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Kuzeydoğu Anadolu'da bağımsız bir Ermenistan devletinin kurulmasını istiyorlardı. Rusya da Lozan Barış Antlaşması'nda "Boğazların askersiz hale getirilmesine ve Türkiye'nin Boğazlar üzerindeki egemenlik haklarının sınırlandırılmasına karşı çıkmıştır. Böylece Rusya da memnun olmadıkları durumun değiştirilmesini istiyordu.

İngiltere ve Fransa'nın bu tutumlarının gerçek nedeni Ermenileri, Rusya'nın bu tutumunun gerçek nedeni de Türkiye'yi desteklemek değildir. Bu paragrafa bakarak devletler arası ilişkiler hakkında neler söyleyebilirsiniz? (15 Puan)

Devletler arası ilişkiler çıkarılara dayanmaktadır. Kendi siyasi ve ekonomik düşüncelerini başka elgilerle kendi bazı devletleri dostmuş gibi göstererek bu çıkarları gerçekleştirmek istenmektedir. Rusya sınırlarından beri imkân olan Osmanlıyı dostmuş gibi gösteriyordu. İngiltere ve Fransa Ermeni devletini kurularak Rusya'nın emellerini yok etmek istiyorlardı. Osmanlıyı parçalamak isteniyordu. Bu yüzden Devletler arası ilişkiler ittifakla dayanmaktadır.

Adı ve Soyadı:
Sınıfı ve No: S. f. 1.

SEVGİLİ ARKADAŞLAR,

Soruları dikkatle okuyup cevaplayınız. Sorulara vereceğiniz cevaplar bu araştırma için ve bir yazılı notunuz için kullanılacak, hiçbir şekilde başka kişi ve kurumlara verilmeyecektir. Yazılı sorularını cevaplamak suretiyle araştırmaya yaptığınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür eder, sınavda başarılar dilerim.

Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
Eşref BİRİŞİK

Not: Her sorunun kaç puan olduğu sorunun sonunda parantez içinde belirtilmiştir.

SORULAR

1. Mustafa Kemal 9. Ordu Müfettişi olarak Anadolu'ya gittiğinde İtilaf Devletleri başta ses çıkarmamışlardır. Ama bir süre sonra İstanbul Hükümeti'ne baskı yaparak Mustafa Kemal'in geri çağrılmasını istemişlerdir. Sizce İtilaf Devletleri'nin böyle davranmalarının sebepleri neler olabilir?(15 Puan)

Çünkü, Mustafa Kemal'in görevi isyanları bastırmaktı. İsyancıları bastırmak yerine milli bilinci uyandırma çabası içerisinde olduğundan dolayı, bunu alehlerine düşünüp seri sağlamışlardır.

2. TBMM Hükümeti'ne karşı olan ayaklanmaları kaç grupta toplayabiliriz? Adlarını yazarak birer örnek veriniz?(10 Puan) 4 gruptur.

- 1- Azınlıkların çıkardığı isyanlar,
- 2- Kuvay-ı Milliye'nin çıkardığı isyanlar,
- 3- İtilaf devletlerin ve Osmanlı devletinin ç. isyanları.
- 4- Dönücü
- 5- İtilaf devletleri vb.

3. Amasya Genelgesi ne zaman yayınlandı? Amasya Genelgesi'nin milli mücadelemiz için önemi nedir?(5 Puan)

22 Haziran 1919'da yayınlanmıştır. Halk uyandırmıştır. Bütün dünyaya duyurulmuştur. Mitingler düzenlenmiş, milli bilinci uyandırmıştır. Halk uyandırılmış ve ilk kez Vatan'ın tehlike de olduğu vurgulanmıştır.

4. Kuvay-ı Milliye'nin oluşma nedenleri nelerdir? (10 Puan)

- 1- İstanbul Hükümeti'nin işlere tepkisiz kalması,
- 2- Vatan tapraklarının işgali,
- 3- Mondros Ateşkes Antlaşması maddelerinin tek tarafı uygulanması,
- 4- Düşmanca yoldan atılmak,
- 5- Bağımsızlık çabası ve özgür olma düşüncesi,
- 6- Eriyeth'den ve baskıdan kurtulmak istenmesi,
- 7- Vatan sevgisi.

5. Erzurum Kongresi ve Sivas Kongresi arasındaki farklılıkları yazınız. (10 Puan)

1- Biri bölgesel, diğeri buralar bakımından ulusal,
2- Herkes herkes aynı kararlar içlenmiştir.

1- Birinci Türkiye'nin her tarafından temsilciler gelmiştir.
2- İlk kez vatan bütünlüğü fevri kade obürü uygulanmış. ist. hük. görevini yerine geti.

6. Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan sonra Güney Doğu Anadolu'da Antep, Urfa ve Maras'ı işgal eden İngilizlere karşı herhangi bir direniş hareketi olmazken, daha sonra buraları işgal eden Fransızlara karşı büyük tepki verilmesinin nedenleri nelerdir? (10 Puan)

İngilizler millete (halqa) toleranslı davranmışlardır. Hiç bir baskı uygulamamışlardır. Fransızlar ise tamamen işgalleri önemseyip, kendilerine karşı en şiddetli bir tepkiyle baskı uygulamıştır.

7. Lozan Barış Konferansı'nda çözümlenemeyen sorunlar hangileridir? (5 Puan)

Boğazlar sorunu, ve bağımsızlık sorunu vardır. Fakat bunda ahlaklılar düşünür ve kabul etmemişlerdir.

8. İtilaf Devletleri Kurtuluş Savaşı boyunca yapılan toplantı ve konferanslara TBMM

Hükümeti'nin yanı sıra İstanbul Hükümeti'ni de çağırılmışlardır. İtilaf Devletleri'nin böyle bir politika izlemelerinin nedenleri neler olabilir? (15 Puan)

Orta Karşı karşıya getirip iş konular yaratmak ve kendilerine karşı olan TBMM karşı İstanbul hükümetini kısıtlayarak bunda yok etmektir. Fakat TBMM bu ayuna karar almıştır.

9. Mustafa Kemal orduyu Sakarya Meydan Savaşı'na hazırlamak için neler yapmıştır? (5 Puan)

Tebalifi - Milliye, kanunu çıkartılmıştır. Halktan duyarlı olmaları istenmiştir. Halka orduya yardım etmiştir. İstikbal mahkemeleri kurulmuştur.

10. İngiltere ve Fransa Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Kuzeydoğu Anadolu'da bağımsız bir Ermenistan devletinin kurulmasını istiyorlardı. Rusya da Lozan Barış Antlaşması'nda "Boğazların askersiz hale getirilmesine ve Türkiye'nin Boğazlar üzerindeki egemenlik haklarının sınırlandırılmasına karşı çıkmıştır. Böylece Rusya da memnun olmadığı durumun değiştirilmesini istiyordu.

İngiltere ve Fransa'nın bu tutumlarının gerçek nedeni Ermenileri, Rusya'nın bu tutumunun gerçek nedeni de Türkiye'yi desteklemek değildir. Bu paragrafa bakarak devletler arası ilişkiler hakkında neler söyleyebilirsiniz? (15 Puan)

Her devlet kendi çıkarını doğrultusunda hareket etmiştir. Burada kendi çıkarları için arabalarının iyi olduğu devletleri bile sorumluluktan gelmiştir. Sömürsüzce ilk garişi, çıkarı katılmaları çıkmıştır. Birbirlerini bir yere kadar dinlemiş. Sonra arabalarından uyarılmışlardır.

Adı ve Soyadı:

Sınıfı ve No: 218.../...

SEVGİLİ ARKADAŞLAR,

Soruları dikkatle okuyup cevaplayınız. Sorulara vereceğiniz cevaplar bu araştırma için ve bir yazılı notunuz için kullanılacak, hiçbir şekilde başka kişi ve kurumlara verilmeyecektir. Yazılı sorularını cevaplamak suretiyle araştırmaya yaptığınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür eder, sınavda başarılar dilerim.

Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
Eşref BİRİŞİK

Not: Her sorunun kaç puan olduğu sorunun sonunda parantez içinde belirtilmiştir.

SORULAR

1. Mustafa Kemal 9. Ordu Müfettişi olarak Anadolu'ya gittiğinde İtilaf Devletleri başta ses çıkarmamışlardır. Ama bir süre sonra İstanbul Hükümeti'ne baskı yaparak Mustafa Kemal'in geri çağrılmasını istemişlerdir. Sizce İtilaf Devletleri'nin böyle davranmalarının sebepleri neler olabilir?(15 Puan)

Mustafa Kemal'in onların istemediği kararlar yapmasıdır. Mustafa Kemal vatanını korumak için ellinden geleni yaptı. Mustafa Kemal'in çalışmalarına istemiyen Os. Hükümeti onun resmî görevini ellinden aldı. Mustafa Kemal'i ortaya getiren ilk istenenler de İtilaf Devletleri'ne yazacağına sanırlardır. Bu yüzden Akıncıların eğitimlerini...

2. TBMM Hükümeti'ne karşı olan ayaklanmaları kaç grupta toplayabiliriz? Adlarını yazarak birer örnek veriniz? (10 Puan)

4 grupta incelenebilir.
- Os. Dev. desteklediği ayak.; Anzo ayak. kuveyt inilbatise
- Os. Dev. ile İtilaf Dev. çıkardığı ayak.; Yozgat, Balı
- Azeri'lerin çıkardığı ayak.; Doğu Karadeniz'de Rusyanın çıkar. ayak.
- Eski kuveyt milliyetçilerin çıkardığı ayak.; Denizci mehtap efe ve Celal e tanrı

3. Amasya Genelgesi ne zaman yayınlandı? Amasya Genelgesi'nin milli mücadele için önemi nedir?(5 Puan)

22 Haziran 1919'da yayınlandı. Milli kullandın uyandırılması gerekiyordu. Bunda devletin koruyucu rolü vardı. halde anlatılmıktı. Amasya Genelgesi bir siyaseti anlatırmadı.

4. Kuvay-ı Milliye'nin oluşma nedenleri nelerdir? (10 Puan)

vatanın topraklarını korumak, Hıabir devletin egemenliği ni kabul etmemek ve Türk bayrağı altında özgür ve bağımsız yaşamaktır.

5. Erzurum Kongresi ve Sivas Kongresi arasındaki farklılıkları yazınız. (10 Puan)

Erzurum Kong.	Sivas Kong.
• Atama yetkisi yoktur.	• Atama yetkisi vardır.
• 9 temsil heyet bulunur.	• 9'dan 16'ya çıkarılmıştır.
• Bâğımsel bir amacıdır.	• Ulusal bir kongredir.
• Osm. ulusal kongrelerdir.	

6. Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan sonra Güney Doğu Anadolu'da Antep, Urfa ve Maraş'ı işgal eden İngilizlere karşı herhangi bir direniş hareketi olmazken, daha sonra buraları işgal eden Fransızlara karşı büyük tepki verilmesinin nedenleri nelerdir? (10 Puan)

Kendi istedikleri gibi davranmışlardır. Salihli, Nozilli, Akcehik, Soma ve Ödenişke kadar ilerlediler. Bunun üzerine Türk ordusu buna dayanmayıp ilk direniş yaptılar. Burada Ödenişke çatışmalarına "İlk kurşun savaşı" denildi. Bu savaşta akılları için kadınlar ve çocukları hisse almada öldürmeleride nedatelerdendir.

7. Lozan Barış Konferansı'nda çözümlenemeyen sorunlar hangileridir?(5 Puan)

Fransa, İngiltere ve Rusya arasında paylaşma anlaşması-ğidir. Barış.

8. İtilaf Devletleri Kurtuluş Savaşı boyunca yapılan toplantı ve konferanslara TBMM Hükümeti'nin yanı sıra İstanbul Hükümeti'ni de çağırılmışlardır. İtilaf Devletleri'nin böyle bir politika izlemelerinin nedenleri neler olabilir?(15 Puan)

Özelliklerde İstanbul'un bir daha Türkiyenin başkanı olmayacağı görüldü. Burada İstanbul Hükümeti için ağır emellerdir.

9. Mustafa Kemal orduyu Sakarya Meydan Savaşı'na hazırlamak için neler yapmıştır? (5 Puan)

Kongreler toplanmıştır. Bu ordunun yardımları halktan alınan yardımla olacaktı. Mustafa Kemal Sıhla katılmak istedi savaşa. Hiçbir maddi sağlanmaları yoktu, millete milli bilincinde uyandırılmasını sağladı. Milli mücadele sonucunda Türk ordusu bu savaşı zafere sonlandırdı.

10. İngiltere ve Fransa Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Kuzeydoğu Anadolu'da bağımsız bir Ermenistan devletinin kurulmasını istiyorlardı. Rusya da Lozan Barış Antlaşması'nda "Boğazların askersiz hale getirilmesine ve Türkiye'nin Boğazlar üzerindeki egemenlik haklarının sınırlandırılmasına karşı çıkmıştır. Böylece Rusya da memnun olmadıkları durumun değiştirilmesini istiyordu.

İngiltere ve Fransa'nın bu tutumlarının gerçek nedeni Ermenileri, Rusya'nın bu tutumunun gerçek nedeni de Türkiye'yi desteklemek değildir. Bu paragrafa bakarak devletler arası ilişkiler hakkında neler söyleyebilirsiniz?(15 Puan)

İngiltere ve Fransa akılları için Rusya'ya destek çıkıyorlardı. Burada Türkiye'yi nefetmeye getiriyorlar. Doğu illerinde bir Ermeni devleti kurmayı isteyen sadece Rusya değil akılları için İngiltere ve Fransa'da rol oynadı.

Adı ve Soyadı:

Sınıfı ve No: .../.../.....

SEVGİLİ ARKADAŞLAR,

Soruları dikkatle okuyup cevaplayınız. Sorulara vereceğiniz cevaplar bu araştırma için ve bir yazılı notunuz için kullanılacak, hiçbir şekilde başka kişi ve kurumlara verilmeyecektir. Yazılı sorularını cevaplamak suretiyle araştırmaya yaptığınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür eder, sınavda başarılar dilerim.

Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
Eşref BİRİŞİK

Not: Her sorunun kaç puan olduğu sorunun sonunda parantez içinde belirtilmiştir.

SORULAR

1. Mustafa Kemal 9. Ordu Müfettişi olarak Anadolu'ya gittiğinde İtilaf Devletleri başta ses çıkarmamışlardır. Ama bir süre sonra İstanbul Hükümeti'ne baskı yaparak Mustafa Kemal'in geri çağrılmasını istemişlerdir. Sizce İtilaf Devletleri'nin böyle davranmalarının sebepleri neler olabilir?(15 Puan)

Atatürk Samsun'da İstanbul Hükümetine telgraf ederek yardım büyük bir bölümünün izaf edilmiş denhal bir paylar yapılmadı peroktığını yolsa yardım tamamını elden çıkaracağını bildirdi. Bunun üzerine İtilaf devletleri Mustafa Kemal'in geri gelmesi konusunda baskı yaptı.

2. TBMM Hükümeti'ne karşı olan ayaklanmaları kaç grupta toplayabiliriz? Adlarını yazarak birer örnek veriniz? (10 Puan)

4 grupta 1) Ermeni devletinin doğuda devletleri (Kuvay-ı Milliye)
2) Ermeni ve İtilaf devletinin (Bolu, Rüzce)
3) Azınlıkların sikiatipi ayaklanmaları (Ermeni İntikamı Ayaklanması)
4) Eski Kuvay-ı Milliye'nin sikiatipi ayaklanmaları (Çaltbez, Ethen)

3. Amasya Genelgesi ne zaman yayımlandı? Amasya Genelgesi'nin milli mücadele için önemi nedir?(5 Puan)

22 Haziran 1919 yılında Milli mücadele de yopracasına bütün devletler yayımlandı ve böylece halk milli inadesta kullanılmak için daha da bilinstermistin

4. Kuvay-ı Milliye'nin oluşma nedenleri nelerdir? (10 Puan)

Millet ve toprak bütünlüğü parçalanmada milletin Türk bayrağı altında özgür ve bağımsız yaşama isteği ile olmuştur.

5. Erzurum Kongresi ve Sivas Kongresi arasındaki farklılıkları yazınız. (10 Puan)

Erzurum Kongresi'si jürat bir kongre idi, ulusal değil bölgesel bir kongreydi.
Sivas Kongresi'si jürat bir kongre idi, ulusal bir kongreydi.

6. Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan sonra Güney Doğu Anadolu'da Antep, Urfa ve Maraş'ı işgal eden İngilizlere karşı herhangi bir direniş hareketi olmazken, daha sonra buraları işgal eden Fransızlara karşı büyük tepki verilmesinin nedenleri nelerdir? (10 Puan)

Fransızlara verilen bu tepkinin nedeni Fransızların Ermeni devletini desteklemiş olması.

7. Lozan Barış Konferansı'nda çözümlenemeyen sorunlar hangileridir?(5 Puan)

Ermeni ve Boğazlar sorunu çözümlenemedi.

8. İtilaf Devletleri Kurtuluş Savaşı boyunca yapılan toplantı ve konferanslara TBMM Hükümeti'nin yanı sıra İstanbul Hükümeti'ni de çağırılmışlardır. İtilaf Devletleri'nin böyle bir politika izlemelerinin nedenleri neler olabilir?(15 Puan)

İtilaf devletlerinin böyle bir politika izlemelerinin sebebi Osmanlı Devleti ile TBMM'yi birbirine düşürüp ortak bir önüne ayılıpı yaratmaktır. Ve böylece iş çabasına girecekleri, onlar burada yerleşip Türkiye'yi feth edebilecekler.

9. Mustafa Kemal orduyu Sakarya Meydan Savaşı'na hazırlamak için neler yapmıştır? (5 Puan)

10. İngiltere ve Fransa Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Kuzeydoğu Anadolu'da bağımsız bir Ermenistan devletinin kurulmasını istiyorlardı. Rusya da Lozan Barış Antlaşması'nda "Boğazların askersiz hale getirilmesine ve Türkiye'nin Boğazlar üzerindeki egemenlik haklarının sınırlandırılmasına karşı çıkmıştır. Böylece Rusya da memnun olmadıkları durumun değiştirilmesini istiyordu.

İngiltere ve Fransa'nın bu tutumlarının gerçek nedeni Ermenileri, Rusya'nın bu tutumunun gerçek nedeni de Türkiye'yi desteklemek değildir. Bu paragrafa bakarak devletler arası ilişkiler hakkında neler söyleyebilirsiniz?(15 Puan)

Türkiye'yi daha kolay yolda feth etme yolları arıyorlardı. Bunun için de kendi fikirlerini ya başka devletlere ya da destekleniş gibi göründükleri devletlerin sınırları tahdit eder kalınan yerleri etkisiz hale getirmeye çalışarak kullanıyorlardı. Yeni destek verir gibi göründükleri devletleri fikir amelleri üzerine kullanıyorlardı.

Adı ve Soyadı:
Sınıfı ve No: S.B.../..

SEVGİLİ ARKADAŞLAR,

Soruları dikkatle okuyup cevaplayınız. Sorulara vereceğiniz cevaplar bu araştırma için ve bir yazılı notunuz için kullanılacak, hiçbir şekilde başka kişi ve kurumlara verilmeyecektir. Yazılı sorularını cevaplamak suretiyle araştırmaya yaptığınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür eder, sınavda başarılar dilerim.

Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
Eşref BİRİŞİK

Not: Her sorunun kaç puan olduğu sorunun sonunda parantez içinde belirtilmiştir.

SORULAR

1. Mustafa Kemal 9. Ordu Müfettişi olarak Anadolu'ya gittiğinde İtilaf Devletleri başta ses çıkarmamışlardır. Ama bir süre sonra İstanbul Hükümeti'ne baskı yaparak Mustafa Kemal'in geri çağrılmasını istemişlerdir. Sizce İtilaf Devletleri'nin böyle davranmalarının sebepleri neler olabilir?(15 Puan)

M. Kemal halkı bilincelendirerek İtilaf devletlerine karşı bir savas tutumunu içinde olmasında Halkın İstanbul Hükümetine karşı bilincelendirilmesidir.

2. TBMM Hükümeti'ne karşı olan ayaklanmaları kaç grupta toplayabiliriz? Adlarını yazarak birer örnek veriniz? (10 Puan)

3 grupta toplanmıştır.

3. Amasya Genelgesi ne zaman yayınlandı? Amasya Genelgesi'nin milli mücadelemiz için önemi nedir?(5 Puan)

22 Ağustos 1920'de yayınlandı.
→ Halkın bilincelendirmesine sebep olmuştur.
→ Manda ve himaye kabul edilmemiştir.

4. Kuvay-ı Milliye'nin oluşma nedenleri nelerdir? (10 Puan)

İnsanların kendi topraklarında hür bir şekilde yaşamaları.
Bozka bir devletin manda ve himayesi altında yaşamamak.
Halkın savasa karşı bilincelendirme.

5. Erzurum Kongresi ve Sivas Kongresi arasındaki farklılıkları yazınız. (10 Puan)

Katılan temsilat sayısı farklıdır.
Bazı kararları farklıdır.
Katılan temsilatler farklıdır.

6. Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan sonra Güney Doğu Anadolu'da Antep, Urfa ve Maraş'ı işgal eden İngilizlere karşı herhangi bir direniş hareketi olmazken, daha sonra buraları işgal eden Fransızlara karşı büyük tepki verilmesinin nedenleri nelerdir? (10 Puan)

İngilizler buradaki yaşayan insanlara herhangi bir baskı koymamışlardır. Fakat Fransızlar buradaki yaşayan insanlara karşı baskı koymuşlardır.

7. Lozan Barış Konferansı'nda çözümlenemeyen sorunlar hangileridir?(5 Puan)

Türkiye boğazların askersiz hale getirilmesini istiyordu fakat bir takım devletler buna karşı çıktı.

8. İtilaf Devletleri Kurtuluş Savaşı boyunca yapılan toplantı ve konferanslara TBMM Hükümeti'nin yanı sıra İstanbul Hükümeti'ni de çağırılmışlardır. İtilaf Devletleri'nin böyle bir politika izlemelerinin nedenleri neler olabilir?(15 Puan)

Sonradan herhangi bir sonuç çıkmazsa diye iki tarafıda çağırılmıştır. Eğer bir tarafı seçmişse diğeriyle ortaklık ortaya çıkardı.

9. Mustafa Kemal orduyu Sakarya Meydan Savaşı'na hazırlamak için neler yapmıştır?

(5 Puan) Bütün halkı yardıma çağırmıştır. İnsanların bozları cepheye mermi toplamıştır. Bozları yiyecek göndermiştir. Bazılarında elbise ve araba göndermiştir. Zorluklar içinde yapılan savaş kazanılmıştır.

10. İngiltere ve Fransa Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Kuzeydoğu Anadolu'da bağımsız bir Ermenistan devletinin kurulmasını istiyorlardı. Rusya da Lozan Barış Antlaşması'nda "Boğazların askersiz hale getirilmesine ve Türkiye'nin Boğazlar üzerindeki egemenlik haklarının sınırlandırılmasına karşı çıkmıştır. Böylece Rusya da memnun olmadıkları durumun değiştirilmesini istiyordu.

İngiltere ve Fransa'nın bu tutumlarının gerçek nedeni Ermenileri, Rusya'nın bu tutumunun gerçek nedeni de Türkiye'yi desteklemek değildir. Bu paragrafa bakarak devletler arası ilişkiler hakkında neler söyleyebilirsiniz?(15 Puan)

İngiltere ve Fransa burada bir Ermeni devleti kurulmasını istiyordu çünkü eğer kurulursa Anadolu'nun merkezinden Osmanlı devletini ele geçirebilirler.

Boğazlar askersiz hale getirilirse boğazları Rusya'da kullanılabilecekti.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

ADI SOYADI : Eşref BİRİŞİK
DOĞUM YERİ VE YILI : Doğanşehir / 29.06.1977
ADRES : Abdulkadir Konukoğlu İ.Ö.O. ve İş Okulu
 Şhitkamil / GAZİANTEP
TELEFON : 05056830341



ÖĞRENİM DURUMU

YÜKSEK LİSANS : Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (2001-2006)
LİSANS : Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü (1997-2001)
LİSE : Hacı Ahmet Akıncı Lisesi (1993-1996) / Malatya
ORTAOKUL : Kurucaova Kasabası Ortaokulu (1990-1993) / Malatya
İLKOKUL : Kasımlar Köyü İlkokulu (1985-1990) / Malatya

ÇALIŞMA HAYATI

G.ANTEP / Abdulkadir Konukoğlu İ.Ö.O. ve İş Okulu 2005-.....
ADANA / Mehmet Kamuran Tekin Eğitim Uyg. Ok. ve İş Eğit. Merk. 2002-2005