



**SOSYAL BİLGİLER 6. SINIF TARİH KONULARININ
ÖĞRETİLMESİNDE SENARYO TABANLI ÖĞRENME
YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ**

Pelin Dönmez

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EKİM, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir

YAZARIN

Adı : Pelin
Soyadı : DÖNMEZ
Bölümü : Sosyal Bilgiler Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi : 23.10.2019

TEZİN

Türkçe Adı : Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Tarih Konularının Öğretilmesinde Senaryo Tabanlı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi
İngilizce Adı : The Effect of Scenario-Based Learning Method on Student's Academic Achievement in Teaching History Subjects in 6th Grade Students Course

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Pelin DÖNMEZ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Pelin Dönmez tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Tarih Konularının Öğretilmesinde Senaryo Tabanlı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/ oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman:

Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ

Başkan:

Üye:

Üye:

Tez Savunma Tarihi: 23/09/2019

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tezimin her aşamasında yardımlarını eksik etmeyen danışmanım Prof. Dr. Cengiz Dönmez hocama tüm emekleri için teşekkürü borç bilirim. Bana olan desteklerinden dolayı eşim Ahmet Dönmez'e, Betül Öcal'a ve dostum Serbülenl Buharalı'ya teşekkür ederim. Bana olan güvenini bir an olsun kaybetmeyen anneme teşekkür ederim. Hayatıma mutluluk katan kızım Begüm'e teşekkür ederim.

ÖNSÖZ

“Dijital çağ” olarak da adlandırılan 21. yüzyılın çocukları doğdukları andan itibaren çok cazip materyallerle donanmış durumdadır. Bu çocukları bir sınıfa doldurup uzun uzun bilgi aktarımının yapıldığı tek düze derslere maruz bırakmak, onları okuldan ve derslerden uzaklaştırabilir. Okullar öğrencileri geleceğe hazırlarken onların mevcut durumları göz önünde bulundurmalıdır. Öğrencileri merkeze alan, aktif hale getiren, sosyal bir ortamda akranlarıyla işbirliği içinde çalıştıran, hayal güçlerini kullanarak faaliyetler yapmalarını ve yeni ürünler ortaya koymalarını sağlayan etkinlikler her türlü cazibenin önüne geçebilecektir. İşte Senaryo Tabanlı Öğretim Yöntemi (STÖ) böyle bir potansiyeli barındırmaktadır.

Sosyal Bilgiler derslerinin içinde çoğunlukla en fazla yeri işgal eden ve bu derslerin başlıca konusunu oluşturan tarih konularının öğretiminin geleneksel tarzda sürdürülmesi her geçen gün zorlaşmaktadır. Kaldı ki geleneksel tarzda tarih öğretimi kalıcılık ve kullanılabilirlik açısından çok sorunludur. STÖ tarih konularının ezbercilik ve sıkıcılıktan kurtularak cazip bir ders halinde gelmesinde etkili olarak kullanılabilir. STÖ tarih konularının öğretimi için çok etkili yollar sunduğu gibi, tarih de barındırdığı zengin içeriklerle öğrencilerin ilgisini çekebilecek çok güzel senaryoların kurgulanmasına fırsat vermektedir. Tarih dersinin içeriği pek çok öğrenci tarafından yalnız sınavlarda gelecek soruları yanıtlamaya yarayan bilgiler olarak görülebilmektedir. Tarih konularının öğrenciler tarafından farklı senaryolar şeklinde kurgulanıp sahnelenmesi, onların sınavlarda gelecek soruları yanıtlamanın çok ötesinde, öğrencilerin yaşamlarına anlam katan bilgi hazineleri olarak görülmesini sağlayabilecektir.

STÖ, başka bir şekilde oldukça güç olan bir tarzda, tarih konularının öğretiminde öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunmaktadır. Öğrenciler tarihi olaylar, tarihi karakterler ve benzerlerine yönelik senaryolar üretmeleri, sonrasında bunu canlandırmaları ve devamında yaptıkları değerlendirmeler sayesinde öğrenmelerin çok daha etkili hale

getirebilecektir. Geçmişi bir senaryo kapsamında ele almak, onu canlandırmak ya da canlandıran arkadaşlarını izlemek tarihin ve geçmişi yaşamanın nasıl bir şey olduğuna dair öğrencilerin zihinlerinde daha etkili fikirler oluşturabilecektir. Bu sayede öğrenciler geçmişi olayları ve insanları daha iyi anlayabilecek ve onlarla güçlü empatiler kurabilecektir. Dolayısıyla tarih konularının ğretimi ile öğrencilere kazandırılmak istenen pek çok bilgi ve beceri ST sayesinde oldukça etkili ve kalıcı bir şekilde öğrencilere kazandırılabilir.

Sosyal Bilgilerin disiplinler arası yapısı, tarihsel konularda hazırlanacak senaryoların diğer alanlara ait bilgi ve uygulamalarla da zenginleştirilmesini sağlayabilir. Bu sayede tarih konuları, tek bir alana ait soyutlanmış bilgiler olarak değil, gerçek yaşamda öğrencilerin karşısında çıktığı gibi diğer alanlarla i içe geçmişi bir tarzda ele alınabilir. Yine bu sayede öğrencilerin öğrenmeleri gerçek yaşama daha uygun ve daha işlevsel hale gelecektir. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler dersi kapsamındaki tarih konuları ST ile işlenmesi durumunda daha etkili olacaktır. Bu araştırma kapsamında yürütülen çalışmaların yanında alan yazında var olan araştırmalar da ST'nn öğrencilerin derse karşı tutumunu ve akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

**SOSYAL BİLGİLER 6. SINIF TARİH KONULARININ
ÖĞRETİLMESİNDE SENARYO TABANLI ÖĞRENME
YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Pelin Dönmez

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ekim 2019

ÖZ

Sosyal Bilgiler öğrencilerin yaşama hazırlanmasında ve gerçek yaşamda onlar için lüzumlu olacak bilgi ve becerilerin kazanılmasında çok etkili olacak konuları barındıran bir derstir. Günümüzde öğretim yöntem ve teknikleri sürekli olarak farklılaşmakta, bireylerin öğrenme yöntemleri üzerinde çalışmalar yapılmakta ve yeni yöntemler ortaya çıkarılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersleri öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunların çözümü ve onların yaşamlarını daha etkili bir şekilde sürdürmeleri ve gerekli olan bilgi ve becerilerle donatılması için çok önemlidir. Sosyal Bilgiler derslerinin ve tarih konularının bu temel amaçlarının yerine getirilmesinde olayları gerçek yaşamda karşılarına çıkan haline en yakın şekilde ele alan Senaryo Temelli Öğrenme gibi yaklaşımların kullanılmasıyla olanaklı hale gelecektir. Bu araştırmada, STÖ'nün 6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki tarih konularının öğretimine yönelik akademik başarı düzeyi üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma Kırıkkale ilindeki Şehitler Ortaokulunda 35 Deney ve 35 Kontrol Gurubu olmak üzere 70 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna 7 hafta boyunca senaryo ile ünite kazanımları verilmiş ve uygulama sonrasında araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ile veriler toplanmıştır. Araştırma verileri SPSS veri analiz programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Deney Grubu öğrencilerinin 6. sınıf Kültür ve Miras Ünitesi başarı testi ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Kontrol Grubu öğrencilerinin 6. sınıf Kültür ve Miras Ünitesi başarı testi ön test

ve son test puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı farklılık meydana geldiği tespit edilmiştir. Araştırmada, senaryo uygulamalarının öğrencilerin başarı düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.



Anahtar Kelimeler : Sosyal Bilgiler, 6. Sınıf, Senaryo, Kültür ve Miras Ünitesi

Sayfa Adedi : 110

Danışman : Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ

**THE EFFECT OF SCENARIO-BASED LEARNING METHOD ON
STUDENT’S ACADEMIC ACHIEVEMENT IN TEACHING HISTORY
SUBJECTS IN 6TH GRADE STUDENTS COURSE**

(M.S. Thesis)

Pelin Dönmez

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

October 2019

ABSTRACT

Social Studies, courses is very effective in preparing students for life and gaining the knowledge and skills necessary for them in real life. Nowadays, teaching methods and techniques are constantly differentiated, studies are carried out on individuals' learning methods and new methods are revealed. Social Studies lessons are very important for the students to be equipped with the knowledge and skills necessary to solve the problems they may face in their daily lives and to sustain their lives more effectively. It will be possible by using approaches such as Scenario-Based Learning, which deal with events in the realization of these basic goals of Social Studies lessons and history subjects as closely as possible in real life. In this research, it is aimed to examine the effect of teaching history subjects wiht Scenario-Based instruction in Social Studies lesson on the acedemic achievement level of 6th grade students. The research was conductel on experimental design wiht pretest-posttest and control groups. The research was carried out with 70 students, 35 of them were 35 in the secondary school of Krikıkkale province and 35 of them were in the control group. The experimental group were given 7-week scenario and unit gains. After the application, data were collected with the scale developed by the researcher. Research data were analyzed by SPSS data analysis program. At the end of the study, there was a significant difference in favor of the post-test scores between the sixth grade culture and heritage unit achievement test pre-test and post-test scores of the experimental group students. It was determined that there was no significant difference

between the control group students' 6th grade culture and heritage unit achievement test pre-test and post-test scores. In the research, it is concluded that the scenario applications increase the success levels of the students.



Key Words : Social Studies, 6th Grade, Scenario, Culture and Heritage Unit

Pages : 110

Supervisor : Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZ	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3. Alt Problemler	3
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Varsayımlar ve Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Tarih Konuları.....	6

2.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Tanımı ve Amaçları.....	6
2.1.2. Dünyada ve Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretiminin Gelişimi	8
2.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarih Konularının Yeri ve Önemi.....	10
2.2. STÖ Uygun Yaklaşımlar	12
2.2.1. Yapılandırmacılık	13
2.2.2. İşbirliğine Dayalı Öğretim.....	15
2.2.3. Problem Tabanlı Öğretim	17
2.2.4. Proje Tabanlı Öğretim.....	21
2.2.5. Beyin Tabanlı Öğretim	23
2.2.6. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim	27
2.3. STÖ ve Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanımı.....	30
2.3.1. Yaklaşımın Genel Özellikleri.....	32
2.3.2. STÖ’de Kullanılan Senaryo Türleri	33
2.3.3. Senaryolar Geliştirilirken Dikkat Edilecek İlkeler	35
2.3.4. Senaryo Yazım Süreci	38
2.3.5. STÖ’de Öğretim ve Değerlendirme Süreci	39
2.3.6. Yaklaşımın Olumlu Yönleri.....	40
2.3.7. Yaklaşımın Uygulamadaki Zorlukları	43
2.3.8. Sosyal Bilgiler Dersi İçin Senaryo Tasarımı	44
2.4. İlgili Araştırmalar	46
BÖLÜM III	54
YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırmanın Modeli.....	54
3.2. Çalışma Grubu	55
3.3. Veri Toplama Araçları.....	55
3.4. Uygulama Süreci	56

3.5. Verilerin Analizi	57
BÖLÜM IV	59
BULGULAR VE YORUM	59
4.1. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerinin Karşılaştırılması ve Analizi.....	59
4.2. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Sorularına Verdiği Cevapların Tanımsal Analizi.....	60
4.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Sorularına Verdiği Cevapların Karşılaştırılması ve Analizi	66
4.3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	67
4.3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	68
4.3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	68
4.3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	69
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	70
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	70
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç	73
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuç	74
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç	74
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç.....	75
5.2. Öneriler	77
KAYNAKLAR.....	78
EKLER	87
Ek 1. Uygulama Senaryoları	
Ek 2. 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Değerlendirme Testi.....	88
Ek 3. İzin belgesi.....	109

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>STÖ sürecinde öğretmen ve öğrenci rolleri</i>	36
Tablo 2. <i>6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testinin ve Testin Kazanımlarına Ait Güvenilirlik Analizi Sonuçları</i>	56
Tablo 3. <i>Araştırmada Kullanılan Veri Çözümleme Testleri</i>	58
Tablo 4. <i>Cinsiyet Durumu Dağılımı Yüzde Oranları Tablosu</i>	60
Tablo 5. <i>Öğrencilerin Ön Test Sorularına Ait İstatistiksel Bilgiler</i>	61
Tablo 6. <i>Öğrencilerin Son Test Sorularına Ait İstatistiksel Bilgiler</i>	63
Tablo 7. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi Ön Test Sorularına Ait Önemli İstatistiksel Bilgiler</i>	66
Tablo 8. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi Ön Test ve Son Test Sorularına Ait Önemli İstatistiksel Bilgiler</i>	68
Tablo 9. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi Ön Test ve Son Test Sorularına Ait Önemli İstatistiksel Bilgiler</i>	67
Tablo 10. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi Son Test Sorularına Ait Önemli İstatistiksel Bilgiler</i>	69

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

STÖ	Senaryo Tabanlı Öğretim
vd.	ve diğerleri
s.	sayfa
TDK	Türk Dil Kurumu
ABD	Amerika Birleşik Devletleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, amaç, önem, varsayım, sınırlıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Gerekli bilgi ve becerilerle donatarak öğrencileri yaşama hazırlamak okullar için temel misyondur. Diğer dersler ve konular gibi Sosyal Bilgiler ve onun temel konularından birini oluşturan tarihin de pek çok amacının önünde, böyle bir genel amaca sahip olduğu söylenebilir. Fakat bu amaca ulaşmada önemli sorunlar yaşanmaktadır. Errington (2011) okullarda verilen bilgilerin öğrencileri gerçek yaşama iyi hazırlayamadığı ve öğrencilerin mesleki yaşamlarında bundan kaynaklı sorunlar yaşadığını dile getirmektedir. Bu durum okullardaki öğretimin, STÖ gibi gerçek yaşama uygun otantik öğretim süreçleri ile gerçekleştirilmesinin önemini artırmaktadır (Elan vd. 2010'dan aktaran Errington, 2011).

Ortaokul 6. sınıf düzeyi, STÖ gibi öğrencilerin gönüllü katılımını gerektiren, öğrenci merkezli etkinliklerin uygulanması için çok elverişlidir. Öztürk'e (2011) göre; 6. sınıf öğrencileri ortaokulun diğer sınıf düzeylerine göre derslerde kendilerinin aktif rol aldığı etkinliklere daha fazla katılım göstermektedir. Sosyal Bilgilerin yanında diğer derslere yönelik olarak yapılan çalışmalarda da 6. sınıf düzeyi lehine benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Evran ve Yurdabakan, 2013; Yaman ve Dede, 2007). Öğrencilerin sınıf düzeyleri itibariyle diğer sınıflara göre daha avantajlı sayılabileceği bu sınıf düzeyinde, onların gelecek yaşamları açısından faydalı olabilecek STÖ gibi öğretim yaklaşımlarının kullanılması daha fazla önem arz etmektedir.

Sosyal Bilgiler dersleri öğrencilerin yaşama hazırlanmasında ve gerçek yaşamda onlar için lüzumlu olacak bilgi ve becerilerin kazanılmasında çok etkili olacak konuları barındıran bir

derstir (Zarrillo, 2016; Kabapınar, 2014; Öztürk, 2012). Bunların başında tarih konuları gelmektedir. Tarih konuları insanlığın bugüne nasıl geldiğinin anlaşılmasına ve geleceğin daha iyi inşa edilmesine ışık tutulmaktadır (Turan ve Ulusoy, 2012). Tarih konuları öğrencilerin toplumsal hayatta karşılaştıkları sorunları çözmelerine ve yaratıcı düşünceler geliştirmesine katkı sağlama konusunda da güçlü bir potansiyele sahiptir (Şimşek, 2012). Buna karşılık Türkiye’de Sosyal Bilgiler derslerinin ve onun içinde yer alan tarih konularının öğretiminde, geçmişten günümüze önemli sorunlar yaşanmaktadır (Çelebi, 2010; Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2018; Çoban ve Akşit, 2017; Göç, 2008; Kabapınar, 2014; Koç, 2002; Özbaran, 2011; Özel, 2014; Ünal, 2012; Paykoç, 2011; Safran, Ata ve 1998, Safran, 1993; Sakaoğlu, 2011;). Bunun yanında alanyazında Sosyal Bilgiler derslerinin ve tarih öğretiminin öğrencilerin gereksinimlerine uygun olarak çağdaş yaklaşımlar doğrultusunda gerçekleştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Aktin, 2016; Cooper, 2016; Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2018; Dilek, 2007; Demircioğlu, 2015a; Demircioğlu, 2015b; Erol Şahin, 2014; Işık, 2016; Kabapınar, 2014;).

STÖ Sosyal Bilgiler dersinin ve tarih konularının sahip olduğu öğretime ait sorunların çözümü için geniş olanaklara sahip bir öğretim yaklaşımıdır (Çubukçu, 2018; Karaçanta, 2014). Bu doğrultuda alanyazında Sosyal Bilgiler dersindeki konuların öğretiminde senaryo kullanımına yönelik araştırmalar yer almaktadır (Taneri, 2018, Taneri, 2017; Çakır, 2017). Fakat STÖ’nün Sosyal Bilgiler dersi kapsamındaki tarih konularının öğretime yönelik etkisi ile ilgili herhangi bir araştırma bulunamamıştır.

STÖ derslerde öğrencilere zengin ve pratik deneyimler sağlama potansiyeline sahiptir (Errington, 2011). STÖ’nün hukuk eğitiminde uzun yıllardır etkili olarak kullanılmasına karşılık Sosyal Bilimlerin diğer alanlarına yönelik eğitim ve öğretimlerde kullanımın yaygın olmadığı ifade edilmektedir (Golden, 2018). Ancak yapılan araştırmalar STÖ’nün Sosyal Bilgiler dersi kapsamındaki konular da etkili olarak kullanılabileceğini göstermektedir (Çakır, 2017; Taneri, 2018; Taneri, 2017). Taneri (2017) STÖ’nün Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin derse karşı dikkat ve ilgilerini yoğunlaştırmasında, derste aktif olmasında ve derse istekli katılımlarında etkili olduğu ve öğrencilerin özellikle öğrenme güçlüğü çektikleri konularda STÖ’nün kullanılmasını istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Çakır (2017) ise STÖ’nün öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarısına ve bilgi ve tutum düzeylerinin artmasına olumlu katkı sağladığını ifade etmiştir.

Ayrıca alanyazında STÖ'nün ortaokul öğrencilerinin farklı ders ve konulara yönelik akademik başarısına (Akgün ve Duruk, 2016; Güngörmez, Kemiksiz, 2016; Karıcı, 2018; Yeniceli, 2016; Özsevgeç ve Kocadağ 2013; Süğümlü, 2009; Yaman ve Süğümlü, 2009; Yaman, 2005) ve derse karşı tutumlarına (Kemiksiz, 2016; Kocadağ, 2010; Yeniceli, 2016,) olumlu katkı sağladığına dair araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmaların bazılarında öğretim programlarında STÖ'ye yer verilmediği tespiti yapılmış ve öğretim programlarında STÖ'nün yer almasına ve buna yönelik çalışmalar yapılmasına dair öneriler getirilmiştir (Kemiksiz, 2016; Temur, 2018; Özsevgeç ve Kocadağ 2013; Süğümlü, 2009; Yaman ve Süğümlü, 2009).

1.2. Problem Cümlesi

Yukarıda ifade edilen problem durumu doğrultusunda, “Sosyal Bilgiler dersindeki tarih konularının öğretimine yönelik STÖ'nün 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyi üzerindeki etkisi nedir? sorusu araştırmanın problem cümlesi olarak belirlenmiştir.

1.3. Alt Problemler

1. Deney Grubunda STÖ'nün Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisine ilişkin uygulanan başarı testi ön test puanları ile öğretim programında öngörülen yöntem ve tekniklerle yapılan öğretimi yapan Kontrol Grubunun başarı testi ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney Grubunda STÖ'ün Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisine ilişkin uygulanan başarı testi ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol Grubunda STÖ'ün Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisine ilişkin uygulanan başarı testi ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney-kontrol grubu başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Sanayileşme ve kentleşmenin büyüyen sorunları 20. yüzyıl başlarından itibaren daha da artmıştır. Eğitim bu sorunların çözümünde ilk akla gelen yollardan biridir. Bu sorunların eğitim yoluyla çözümü için bazı ülkeler, okullara insanı ilgilendiren pek çok sorunun

çözümünü günlük yaşamda onların karşısına çıktığı şekliyle ele alan Sosyal Bilgiler derslerinde bulmuştur (Öztürk, 2012). Sosyal bilgiler dersleri öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunların çözümü ve onların yaşamlarını daha etkili bir şekilde sürdürmelerini için gerekli olan bilgi ve becerilerle donatılması için çok önemlidir. Sosyal Bilgiler dersi kapsamındaki tarih konuları ise, geçmişin engin tecrübelerinin bu amaca uygun şekilde işe koşmaktadır. Sosyal Bilgiler derslerinin ve tarih konularının bu temel amaçlarının yerine getirilmesinde olayları gerçek yaşamda karşısına çıkan haline en yakın şekilde ele alana STÖ gibi yaklaşımların kullanılmasıyla olanaklı hale gelecektir. Böylece tarih konuları, Schunk (2014) tarafından ifade edildiği üzere, geçmişin gerçeklerinin öğrenilmesinin ötesinde olaylarının nedeninin ve öneminin kavranılmasına da katkı sağlar.

STÖ hazır bir senaryonun öğrenciler tarafından sahnelenmesi şeklindeki bir tiyatro ya da piyes olarak kabul edilmesi doğru değildir. STÖ tiyatro ya da piyeslerin bazı yönlerini kullanmakla birlikte öğretimsel olarak öğrenciyi olayın daha fazla içine çeken onlara daha fazla sorumluluk yükleyen bir yaklaşımdır (Errington, 2011). STÖ ele alınacak konunun belirlenmesi, görev paylaşımı, uygun bir senaryo yazımı, ortamın hazırlanması ve sonuçların değerlendirilmesi gibi pek çok uğraşın büyük oranda öğrenci tarafından gerçekleştirilmesini gerektirerek tüm aşamalarında öğrencilere önemli sorumluluklar yüklemektedir. Dolayısıyla öğrenciler bu uğraşlar sayesinde planlama, hayal etme, yazma, yaratıcılık ve işbirlikli çalışma gibi pek çok becerisinin gelişmesine katkı sağlanmaktadır.

STÖ sayesinde canlandırdıkları roller, öğrencilere gerçek yaşamda onları bekleyen rollerin provasını yaptırmaktadır (Karacanta, 2014). Bilgilerin teorik, gerçek yaşamda karşılığı olmayan ya da ne işe yaradığının öğrenci tarafından anlaşılması mümkün olmayan bir halde çıkıp yaşamın içine oturmasında bu öğretim geniş olanaklar sunmaktadır. Üstelik tarih konuları gibi ezbercilikle özdeşleşen konuların öğretim alanında çok yaygın olan hep eski olandan ve eskide kalmış olandan söz etme, sıkıcılık, gerçek yaşamdan kopukluk gibi sorunlarla gündeme geldiği göz önünde bulundurulduğunda STÖ'nün bu konularda kullanılması daha önem arz etmektedir. STÖ sayesinde öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinin gerçek yaşamda ne işe yaracağı ve geçmişe ait bilgileri yaşamlarında nasıl kullanabilecekleri yaparak yaşayarak görme fırsatı yakalamaktadır. Bu ve benzer yönleriyle STÖ Türkiye'de 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanan Yapılandırmacı Yaklaşımın gereklerinin yerine getirilmesinde çok etkili olacaktır.

1.5. Varsayımlar ve Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları ve varsayımları şunlardır;

Akademik başarı ölçeği geçerli ve güvenilirlerdir.

Öğrenciler akademik başarı ölçeğine verdikleri cevaplarda bilinçli ve samimidirler.

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

Araştırma Kırıkkale Şehitler Ortaokulundaki 70 6. sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.

Araştırmada uygulanan senaryolar ilgili ünite kazanımları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Toplumsal bir varlık olan bireyin davranışlarını istenile yönde değişme ve gelişmelerin gerçekleşmesi sürecidir (Demirel, 2015).

Öğretim: Eğitimin okullarda ya da diğer eğitim kurumlarında sistemli bir şekilde bir amaç bir program dahilinde gerçekleştirilmesidir (Sönmez, 2015).

Sosyal Bilgiler: Tarih, coğrafya, felsefe, sosyoloji, antropoloji, hukuk gibi sosyal bilimlerin ürettiği insan, toplum ve çevre ile ilgili bilgilerin eğitim ilkeleri doğrultusunda basitleştirilerek ilk ve ortaokulun değişik sınıflarında öğrencilere sunulduğu bir derstir (Kabapınar, 2014).

Tarih öğretimi: Geçmiş olayları ele alarak bugünün daha iyi anlaşılmasına ve öğrencilerin günlük yaşamda onlar için gerekli olan bazı bilgi ve becerileri kazanmasına katkı sağlayan öğretim alanı.

Senaryo: İnsanla ilgili tüm faaliyetlere uygulanabilen sanatsal oyunların sahne akışını belirlemek amacı ile kurgusal olarak yazılan planlı ve uzun metinler.

STÖ: Senaryoların, gerçek yaşam koşullarının sınıfa getirilerek öğrencilerin gerçekçi deneyimler yaşamasını ve bu şekilde öğretimsel hedefleri gerçekleştirmek amacıyla pedagojik ilkelere uygun olarak düzenlenerek kullanılmasını sağlayan bir öğretim yaklaşımı.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde STÖ'nün Sosyal Bilgiler dersindeki tarih konularının öğretimi ile ilişkisine yönelik alanyazına yer verilmiştir. Bu doğrultudaki alanyazın; “Sosyal Bilgiler öğretimi ve tarih konuları”, “STÖ ve sosyal bilgiler dersinde kullanımı” ve de “ilgili araştırmalar” başlığı altında ele alınmıştır.

2.1. Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Tarih Konuları

Sosyal Bilgiler, kalabalıklaşan ve karmaşıklaşan dünyayı bütün olarak kavramak konusundaki gereksinimlerden ortaya çıkmıştır. Günlük yaşamda iç içe geçmiş halde karşılaşılan durumlar ve sorunlar Sosyal Bilgiler sayesinde gerçeğe olabildiğince uygun biçimde öğretilmektedir (Öztürk, 2012). Öğrencilerin yaşamlarını daha kolay ve etkili hale getirmesi için gerekli olan pek çok bilgi ve beceri bu ders sayesinde onlara kazandırılmaya çalışılmaktadır. Tarih konuları bu kazanımların gerçekleşebilmesi için gerekli görülen temel bilgi alanlarının başında gelmektedir. Bu kısımda Sosyal Bilgilerin tanımı ve amaçları ile birlikte onun dünyadaki ve Türkiye'deki gelişimine ve de tarih konularının sosyal bilgiler içindeki yeri ve önemine yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Tanımı ve Amaçları

Sosyal Bilgiler 4, 5, 6, ve 7. sınıflarda yer alan bir ders ve bu ders doğrultusunda gelişen bir çalışma alanıdır. Sosyal Bilimlerin insan, toplum ve bunlarla ilişkili çevre ile ilgili ürettiği bilgiler, pedagojik ilkeler doğrultusunda basitleştirilerek Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilere sunulmaktadır (Kabapınar, 2014, s. 3). Çocukların hayata hazırlanması için gerekli görülen bilgilerin önemli bir kısmı bu ders kapsamında yer almaktadır. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yer alan konular toplumda yüksek önceliğe sahip, öğrenilmesi ve

benimsenmesine büyük önem verilen bilgilerden oluşmaktadır (Zarrillo, 2016, s. 4). Bu derste, bireysel ve toplumsal yaşam için lüzumlu görülen farklı konu alanlarına ait bilgiler disiplinlerarası bir yaklaşımla verilmektedir (Aslan, 2016, s. 4). Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler, sosyal ve beşerî bilimlerin “vatandaşlık ideallerini desteklemeye yönelik bütünleşik” bir çalışması olarak gösterilmektedir (NCSS, 1992’den aktaran Zarrillo, 2016). Tarih, coğrafya, arkeoloji, ekonomi, hukuk, felsefe, sosyoloji başta olmak üzere sosyal ve beşerî bilimlere ait pek çok konu Sosyal Bilgiler dersi kapsamında bütünleşik ve disiplinlerarası bir tarzda yer almaktadır.

Eğitimle ilgili pek çok konuda evrensel bir tanımlama yapmak oldukça güçtür (Şimşek, 2014). Bu güçlük Sosyal Bilgilerin tanımı için de geçerlidir. Aslan (2016, s. 4) “Sosyal Bilgilerin temel amacı üzerinde uzlaşılmamış” olmasını bunun en önemli nedeni olarak göstermektedir. Seefeldt, Castle ve Falconer’e (2015, s. 2) göre; öğrencileri sorumlu bir vatandaş olarak geleceğe hazırlamak ve onları gerekli bilgi, beceri ve davranışlarla donatmak Sosyal Bilgiler öğretiminin iki temel amacıdır. İnan (2014, s. 9) erdemli, etkili demokratik sürece katılım gösteren, tarih, mekân ve sosyal düşünme ile ilgili temel bilgi ve becerilere sahip vatandaşlar yetiştirmeyi bu dersin öğretiminin genel amacı olarak göstermektedir. Kültürün devamı için gerekli görülen bilgi, değer ve becerileri kazandırmak, sosyal bilim adamlarının dünyaya bakışı hakkında öğrencileri bilgilendirmek ve öğrencileri araştıran, problem çözen vatandaşlar olarak yetiştirmek, Sosyal Bilgiler öğretimini farklı amaçlara göre sürdüren üç gelenek olarak öne çıkmıştır (Barr, Barth ve Shermis, 2013). Safran’a (2014) göre ise; Sosyal Bilgiler dersinin okullarda okutulmasının amacı: “Devletin istediği vatandaş tipini yetiştirmektir” (s. 11).

Sosyal Bilgilerin amacına yönelik bu genel ifadelerin dışında her ülke kendine yönelik özel amaçlar da belirleyebilmektedir. Farklı ülkelerin öğretim programlarında yer alan bu derse yönelik amaçlarda iyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirme vurgusu öne çıkmaktadır (Keskin ve Keskin, 2011; Öztürk ve Deveci, 2011; Tuncel ve Güngör, 2011). Türkiye’de; Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının etkili ve sorumlu bireyler olarak yetiştirilmesi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Sosyal Bilgiler dersine yönelik genel amaçtır (İnan, 201, s. 10).

Kottler ve Gallavan (2015) Sosyal Bilgiler derslerinin geçmişin koşullarını anlayabilmek, günümüzün hızla değişen koşullarına uyum sağlamak, yeni bilgileri işleyebilmek, çoklu bakış açılarına sahip bir şekilde ileriye görebilmek ve küreselleşen dünyanın gerektirdiği

bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmak için öğrencilere yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Kottler ve Gallavan (2015) ayrıca Sosyal Bilgilerin öğrencilere kazandıracağı yaşam için lüzumlu olan şu temel becerilere vurgu yapmaktadır: Sosyal Bilgiler sayesinde, haritaların nasıl hazırlandığı ve okunduğu, kariyerlerin nasıl belirlendiği ve geliştirildiği, nasıl yatırım yapılacağı ve çek defterlerinin nasıl dengeleneceği, siyasetin nasıl yapılacağı ve nasıl oy verildiği, vatandaş olunan toplumun nasıl aktif ve sorumluluk sahibi birer üyesi olunacağı ve bunun gibi daha birçok şey öğrenilir (s. 19).

İlk ortaya çıktığı 1900'lü yılların başında, değişmeyen olguların ezberlenmesi şeklinde sürdürülen Sosyal Bilgiler öğretimi; sunduğu kuru bilgilerle, hiçbir şeyi deneyimlemeye ve kalıcı olarak öğrenmeye fazla fırsat vermemiştir (Seefeldt, vd., 2015, s. 3). 1960'lı yıllardan itibaren ilerlemeci ilkeler doğrultusunda hazırlanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programları ise; öğrencilerin dünyaya ilişkin anlayışlarını geliştirip zenginleştirebilecekleri uygulamaları başlatmıştır (Zarrillo, 2016). Bu tez kapsamında ele aldığımız STÖ'de bu tarz uygulamalara fırsat veren bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

2.1.2. Dünyada ve Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretiminin Gelişimi

Doğa ve toplum içinde var olan insan, her zaman yaşadığı doğayı ve toplumu anlamlandırmaya çalışmıştır. İnsanın bu anlamlandırma çabası, doğal ve sosyal bilimlerin gelişmesine kaynaklık etmiştir (Safran, 2014, s. 10). Sosyal bilimler kapsamı içinde yer alan tarih ve coğrafya gibi bilimler 20. yüzyıl başlarına kadar okullarda ayrı dersler olarak okutulmuştur. Halen dünyanın farklı ülkelerinde, çeşitli sınıflarda Sosyal Bilimlere ait dersler ayrı olarak okutulmaya devam etse de bu tarihten itibaren Sosyal Bilimler kapsamı içine giren derslerin disiplinlerarası bir yaklaşımla okutulduğu yeni bir gelenek başlamıştır (Aslan, 2016, s. 3). Günümüzde ABD'nin dışında Türkiye, Japonya, Güney Kore, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerde Sosyal Bilgiler dersi okutulmaktadır (Safran, 2014, s. 11).

Sosyal Bilgiler bir ders olarak, 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarında ABD'de yaşanan toplumsal, kültürel ve ekonomik alanlardaki hızlı gelişme ve dönüşmelerin yol açtığı sorunlara çözüm arayışı sürecinde ortaya çıkmıştır. Geçmişte birbirinde oldukça ayrı şekilde yaşadığı halde arasında farklı nedenlerden dolayı büyük çatışmalar çıkan insanların, sanayileşme ile birlikte köyden kente göç ettiğinde aynı apartmanda yaşamak durumunda kalması gibi sorunlar bu insanların pek çok yeni bilgi, beceri ve değerler sahip hale gelmesini zorunlu kılmıştır (Öztürk, 2012, s. 23). Bu gelişme ve sorunlar karşısında

Sosyal Bilgiler ilk kez 1916 yılından itibaren ABD’de bir ders olarak kabul görmeye başlamıştır. Kendisi de bir göçmen olup göçmen ve Afrika kökenlilerinin eğitimi için çalışan ABD’li eğitimci Thomas Jesse Jones (1873-1950) Sosyal Bilgilerin bir ders olarak okutulmasını ilk kez teklif eden ve Sosyal Bilgilerin “mucidi” olarak sayılan kişidir (İnan, 2014, s. 71).

Okulun, yaşamlarında ihtiyaç duyacakları şeyleri karşılayacak ve karşılaşılabilecek sorunları çözebilecek şekilde öğrencileri yetiştirmesi gerektiğini savunan ilerlemecilik (Sönmez, 2015) Sosyal Bilgilerin felsefi temellerini oluşturmuştur. Öztürk’e (2012) göre; ilerlemeci eğitim felsefesi doğrultusunda, insanları modern toplumun ortaya çıkardığı “değişim ve kaosu yönetebilmeleri” (s. 24) için gerekli olan niteliklere sahip kılabilen Sosyal Bilgiler gibi öğretim programları okullarda yer alamaya başlamıştır. ABD’de tarih ve coğrafya ağırlıklı ünitelerin yer aldığı Sosyal Bilgiler dersleri ilk ve ortaokulun çeşitli kademelerinde 1960’lı yıllara kadar devam etmiştir. Bu tarihte başlayan “Yeni Sosyal Bilgiler” hareketi kapsamında sosyal bilgiler öğretim programlarında tarih ve coğrafya ile birlikte “sosyoloji, antropoloji, ekonomi, siyaset bilimi ve sosyal psikoloji” (s. 25) konularının da yer aldığı disiplinlerarası yaklaşım daha ilerlediği bir boyut kazanmaya başlamıştır (Öztürk, 2012). Bu gelişmelerde Bruner’in Buluş Yoluyla Öğrenme Yaklaşımı doğrultusunda öğretim sürecinin tümünden gelim ve anlatım tarzı yerine araştırma ve tümevarımla sürdürülmesi gerektiği görüşü etkili olmuştur (Tay, 2013, s. 13). Günümüzde de yeni Sosyal Bilgiler hareketi ABD’de sosyal bilgiler dersleri üzerindeki etkisini sürdürmekte olup bu uygulamalar Türkiye’yi ve diğer ülkeleri etkilemeye devam etmektedir.

Türkiye’de Sosyal Bilgiler kapsamına giren tarih ve coğrafya derslerinin okullarda okutulmasına ilk kez İkinci Abdülhamit döneminde (1876-1909) başlanmış ve ondan sonra değişik sınıflarda ve değişik adlar altında bu kapsamdaki dersler Osmanlı Devleti’nin yıkılışına kadar yer almaya devam etmiştir (Öztürk, Keskin ve Otluoğlu, 2012). Cumhuriyet döneminin başlangıcından itibaren Osmanlıdan miras kalan ve Batı Avrupa ülkeleri tarafından da uygulanan derslerin tarih, coğrafya yurt bilgisi şeklinde ayrı olarak okutulduğu anlayış devam etmiştir (Safran, 2014, s. 13). 1962 yılına gelindiğinde ise bu dersler “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı altında birleştirilmiştir. Aynı zamanda bu yıllarda ABD’deki yeni Sosyal Bilgiler hareketinin etkileri Türkiye’ye de yansımış ve disiplinlerarası ve bütünleştirilmiş bir Sosyal Bilgiler Ders Programı geliştirilmesine yönelik çalışmalar hızlanmıştır (Öztürk, 2012, s. 27). Bu çalışmalar neticesinde Sosyal

Bilgiler dersi Türkiye’de ilk kez 1968 yılında İlkokul Programlarında ve 1975 yılında ise Ortaokul Programlarında yer almıştır (Safran, 2014, s. 13). Fakat gerek araç gereç gerekse öğretmenlerin mesleki donanımlarından kaynaklanan eksiklikler nedeniyle bu ders olması gerektiği şekilde yürütülememiştir (Öztürk vd., 2012, s. 11). Neticede 1985 yılında Sosyal Bilgiler dersi tüm programlardan kaldırılarak yerine Milli Tarih, Milli Coğrafya ve vatandaşlık dersleri getirilmiştir (Safran, 2014, s. 13).

Geleneksel tarzda ve tek disiplin anlayışına göre yürütülen Sosyal Bilgiler kapsamındaki dersleri 1990’lı yıllardan itibaren dünyada eğitim ve diğer alanlarda meydana gelen gelişmelere tezat oluşturmaya başladığı görüşü ağırlık kazanmaya başlamıştır (Özbaran, 1994; Sakaoğlu, 1994; Tekeli, 1994). Mevcut durumun çağa ayak uyduracak ve toplumsal sorunların çözümüne etkin olarak katılacak nesillerin yetişmesi konusunda ihtiyaçlara cevap vermekten geri kalması, 1998 yılından itibaren yeni program geliştirme çalışmalarının hızlanmasına yol açmıştır (Dilek, 2007). Bu çalışmalar, 2005 yılından itibaren ürünlerini vermiş, bütünleşik ve disiplinler arası yaklaşıma göre hazırlanan Sosyal Bilgiler Programları ilkokullardan başlamak üzere yeniden yürürlüğe girmiştir (Öztürk, 2012, s. 27). 2005 yılında itibaren uygulanmaya başlanan bu program öğretim sürecinde öğrenciyi merkeze alarak aktif kılan Yapılandırmacı Yaklaşıma göre hazırlanmıştır (Öztürk vd., 2012, s. 13). Son olarak 2017 yılında değişikliğe gidilen Sosyal Bilgiler Öğretim Programında 2005 yılında benimsenen disiplinlerarası ve Yapılandırmacı Yaklaşım doğrultusundaki anlayışlar sürdürülmektedir (Çelikkaya ve Kürümoğlu, 2018; Çoban ve Akşit, 2018).

Felsefi temeller açısından ABD’deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programları örnek alınmakla birlikte Türkiye’de Sosyal Bilgiler derslerinde bazı sorunlar varlığını sürdürmeye devam ettiği ifade edilmektedir (Öztürk vd. 2012). Öğretmenlere yeterli hizmet içi eğitim verilmemesinden, ders kitaplarının niteliğinden, içeriğin yoğunluğunda ve ders sayısının azlığından kaynaklanan sorunların Türkiye’de belirli oranlarda halen Sosyal Bilgiler öğretimi için sorun oluşturmaya devam ettiği anlaşılmaktadır (Çelikkaya ve Kürümoğlu, 2018; Çoban ve Akşit, 2018).

2.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarih Konularının Yeri ve Önemi

Tarih, Sosyal Bilimler içinde en fazla öne çıkan ve bu doğrultuda “Sosyal Bilgiler öğretimine de temel anlamının veren disiplinlerden biridir” (Kabapınar, 2014, s. 12). Tarih,

geçmişte olup bitenleri ortaya koyarak bugüne nasıl gelindiğinin ve bu günün olaylarının anlaşılması ve anlamlandırılmasına yardım etmektedir. Bu doğrultuda tarih insanların ve toplumların geleceklerine yönelik önemli çıkarsamalar yapmasına ve geleceklerini sağlıklı bir biçimde planlama konusunda daha bilinçli hale gelmesine katkı sağlamaktadır (Turan ve Ulusoy, 2014, s. 149).

Türkiye’de son yıllarda hazırlanan tüm öğretim programları gibi Sosyal Bilgiler Öğretim Programları da öğrencileri yaşamlarında gerekli olacak, topluma etkin ve faydalı bireyler olarak katılmalarını sağlayacak becerilerle donatmaya önem vermektedir. Bu doğrultuda Şimşek’e (2012) göre; Sosyal Bilgiler dersindeki tüm konular gibi tarih konuları ile de öğrencilerin problem çözmelerine, eleştirel ve yaratıcı düşünme ve benzeri becerileri kazanmalarına katkı sağlanmaya çalışılmaktadır. Bunun yanında tarih konuları öğrenciler için önemli bir yaşam becerisi olan zaman ve kronolojinin ve de değişim ve süreklilik gibi becerilerin algılanması konusunda daha fazla öneme sahiptir (Şimşek, 2012).

20. yüzyılında başlarına kadar vatandaşlık eğitimi okullarda büyük oranda tarih öğretimi ile sürdürülmüştür. Bu zaman dilimi; sanayileşme, kentleşme, hızlı nüfus artışı ve gelişen teknoloji ile dünyanın daha karmaşık ve küresel bir yapıya büründüğü bir döneme denk gelmektedir. Küreselleşen ve giderek daha karmaşıklaşan bir dünyada vatandaşlık eğitimini tek başına tarih öğretimi ile gerçekleştirmenin yeterli olamayacağı düşüncesi, içinde tarihle birlikte diğer sosyal bilimlerinin de yer aldığı Sosyal Bilgiler öğretiminin ortaya çıkmasında etkili olmuştur (Kottler ve Gallavan, 2015, s. 21). Bununla birlikte kültürel mirasın aktarımı ve yeni nesillerde ulusal kimlik oluşumu gibi uluslar için önemini hiç kaybetmeyen hususlardaki vazgeçilmezliği ile tarih konuları Sosyal Bilgiler öğretiminin başlıca konu alanı olmayı sürdürmüştür. Zaman ve kronoloji, değişim ve süreklilik, benzerlik ve farklılıklar, neden-sonuç bağlantıları gibi yaşam için gerekli konularının kavranmasında sağladığı avantajlar da tarih konularının çağdaş öğretim yaklaşımları doğrultusunda Sosyal Bilgiler dersi içinde önemini korumasını sağlamaktadır (Dilek, 2007). Kottler ve Gallavan (2015) tarih konularının Sosyal Bilgiler dersi içindeki misyonuna şu şekilde ifade etmektedir: Tarih, geleceğin temellerini oluştururken modern varoluşa önemli ölçüde katkı sağlayarak, eski çağlardan yakın geçmişe kadar kişileri, yerleri ve olayları inceler. Sosyal, politik, ekonomik ve dini etkileşimler arasında neden-sonuç ilişkisi dâhilinde tarihi temaları anlamaya ve kavramaya yardımcı olan içeriği, süreçleri ve bağlamı izler (s. 26).

Zarrillo'ya (2016, s. 8) göre; Sosyal Bilgiler kapsamında tarih konularının hangi bakış açısıyla öğretileceği, hangi konular üzerinde daha fazla durulacağı, kapsam ve sıralamanın ne olması gerektiği gibi konular tartışmalara yol açmaktadır. Bunun yanında yine Zarrillo (2016) 1950'lili yıllardan itibaren tarihin Sosyal Bilgiler dersindeki rolü ve ağırlığına yönelik süregiden önemli anlaşmazlıkların söz konusu olduğunu ifade etmektedir. Tarihsel konulara ait içeriklerin Sosyal Bilimlerin diğer disiplinlerine oranla Sosyal Bilgiler dersi içindeki baskınlığı antropoloji, ekonomi, coğrafya ve sosyoloji gibi diğer bilimlerin bu dersin öğretiminde daha fazla rol oynaması gerektiğine yönelik tartışmalara yol açmaktadır (Zarrillo, 2016, s. 8).

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yenilikçi öğretim uygulamalarından çekinmemesi ve bu doğrultuda tarih konularının öğretiminde öğrencilerin bir tarihçi gibi hareket etmesine, tarihçilerin yaptığı şeyleri yapmasına fırsat verilmesi ve birincil kaynakları kullanarak ve delilleri ortaya koyarak sonuçlar çıkarmaya teşvik edilmesi önerilmektedir (Barr ve diğerleri, 2013). Tarih konularının öğretiminde tarihçilerin kullandığı yöntemlerin kullanılması konusunda genel bir uzlaşma söz konusudur (Aktin, 2016, s. 91). STÖ bu doğrultuda öğrencilerin bir tarihçi gibi hareket ederek tarih öğrenmeleri açısından önemli fırsatlar sunabilecektir.

2.2. STÖ Uygun Yaklaşımlar

Kottler ve Gallavan (2015, s. 20) “Sosyal Bilgiler ezberlenecek ve istenildiğinde ezbere söylenecek olan, rakamsal veriler, tarihler, mekânlar ve kişiler listesi değildir” demektedir. Sosyal Bilgiler sayesinde dünyayı farklı açılardan görebilmek, mevcut bilgi kaynaklarının bolluğunu kavramak, sınırsız kaynaklara erişebilmek ve çeşitli deneyimler kazanmak gerekir (Kottler ve Gallavan, 2015, s. 0). STÖ bu kazanımlara yönelik önemli olanaklar sunmaktadır. İşbirlikli Öğretim, Yapılandırmacılık, Beyin Tabanlı Öğretim, Problem Tabanlı Öğretim, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim, Proje Tabanlı Öğretim ve Yaratıcı Drama STÖ’de sıklıkla kullanılan ve ona dayanak oluşturan diğer yaklaşımlardır. Bu kısımda söz konusu yaklaşımlara yönelik açıklamalara STÖ bağlamında yer verilecektir.

2.2.1. Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılık öncelikle öğrenmeye dair felsefi bir açıklamadır (Simpson, 2002'den aktaran Schunk, 2014, s. 236). Bu yönüyle, bilginin ve onu bilmenin nasıl bir şey olduğuna dair görüşlerimizden başlayarak eğitim ve öğretim yaşantılarını temelden düzenlemeyi sağlar (Özden, 2011). Yapılandırmacılık, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin ortak yönlelere sahip açıklamalardan oluşan bir teori ya da benzer uygulamalara sahip bir öğrenme yaklaşımı olarak da ifade edilmektedir. Öğrenmenin, sosyal ve kültürel durumların ve de bireysel deneyimlerin etkisiyle, bilgilerin bireylerin zihninde yeniden oluşturulmasıyla gerçekleştiğini savunmaktadır (Yurdakul, 2011, s. 40). Yapılandırmacılığa göre; öğrenme bireyin aktif olduğu bir süreçte, çevresinden ve deneyimlerinden etkilenerek gerçekleştirdiği sürekli bir yeniden yapılandırma sürecidir (Schunk, 2014, s. 237). Bu yaklaşıma göre bilgi öğrenenden bağımsız bir şekilde ve onun dışında mevcut olmayıp bireyin aktif olduğu bir süreçte anlamlandırılarak oluşturulmaktadır. Bu doğrultuda bilginin sabit gerçeklikler veya öğretmen ya da kitaplardan tarafından aktarıldığı şekliyle ezberlenebilecek bir şey olmadığı, onun öğrenci tarafından bizzat yaşantılarla oluşturulması gerektiği ifade edilmektedir (Özden, 2011, s. 57).

Öğrenciye bu yaşantıyı en iyi sağlayacak, onun bilgisini aktif bir şekilde yeniden oluşturulmasına en iyi katkıyı verecek öğretimsel etkinliklerden biri STÖ'dür. Çubukçu'ya (2018, s. 665) göre; STÖ sınıf ortamında farklı senaryoların Yapılandırmacılığa uygun olarak bütünleştirilmesini ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bu yolla öğrenmelerin anlamlı hale gelmesinin yanında karmaşıklıklardan kurtulması ve zevkli hale gelmesi de sağlanmaktadır (Çubukçu, 2018, s. 665).

Yurdakul (2011), Yapılandırmacılığa göre; "birey bilgi ile uğraşırsa ve o bilginin alanında derinleşirse, oluşturulan bilginin, bireyi yaşadığı sürece bırakmayacağı düşünülmektedir" (s. 41) demektedir. Yapılandırmacılık bilginin öğrenci tarafından işlenmesini, keşfedilmesini ve yeniden oluşturulması için çevre ile etkileşimi gerektirmektedir. Schunk'a (2014, s. 265) göre; Yapılandırmacılığın uygulandığı öğretim ortamlarında öğrenciler birlikte etkinlikler gerçekleştirerek, birinci elden kaynaklar kullanarak ve araştırmalar yaparak ortaya ürünler koyarlar. Bu yaklaşımda öğrencinin derse karşı motivasyonu yüksek tutularak sorunların gerçekte yaşamda karşısına nasıl çıkabileceğine ve ona karşı nasıl bir tutum takınabileceğine dair deneyimler kazanmasına çalışılır (Shcunk, 2014, s. 265). Tüm bunlar Sosyal Bilgiler derslerindeki tarih konularının öğretiminde STÖ ile gerçekleşebilecektir.

Özden (2011) Yapılandırmacı Öğrenmenin temel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Öğretmen değil, öğrenme ön planadır.
2. Öğrencinin özerkliği ve girişimciliği cesaretlendirilir.
3. Öğrencide öğrenme istek ve amacı yaratmak önemlidir.
4. Öğrenci bilgiyi sorgulamalıdır.
5. Öğrenmede yaşantı önemli yer tutar.
6. Öğrencinin doğal merakı desteklenmelidir.
7. Öğrenme öğrencinin zihinsel modeli üzerine kurulur.
8. Öğretmen öğrencinin sadece ne öğrendiği ile değil, nasıl öğrendiği ile de ilgilenmelidir.
9. Öğrenmenin içinde olduğu bağlam önemlidir.
10. Öğrencilere, kendi deneyimlerinden öğrenme fırsatı sunulmalıdır.
11. Öğrenmede tahmin etme, yaratma ve analiz önemli yer tutar.
12. Öğrencinin inanç ve tutumları onun öğrenmesini etkiler (s. 58).

Türkiye’de 2005 yılından itibaren uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Yapılandırmacılık esas alınmaktadır. 2017 yılında yeniden düzenlenen bu programda yine Yapılandırmacılığın etkisi devam etmektedir (Çoban ve Akşit, 2018). Bu durum bize Yapılandırmacılığın öğrencilerin 21. yüzyıla ayak uydurması için gerekli ve bu gün itibariyle vaz geçilmez olduğunu göstermektedir.

Öğretim sürecinin Yapılandırmacılığa göre şekillenmesi için öğretmenlerin bu yaklaşımı iyi kavraması ve derslerini bu doğrultuda yürütmeleri önem arz etmektedir. Demircioğlu (2015a) tarih konularının öğretiminin Yapılandırmacılık çerçevesinden sürdürülebilmesi için “bu felsefeye uygun öğretimin nasıl yapılacağının tarih öğretmenleri tarafından bilinmesi gereklidir” (s. 53) demektedir. Yapılandırmacılığın uygulanabilmesi için derslerin öğrencilere aktif ve üretken yaşantılar sağlayacak şekilde planlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda Yapılandırmacılığı uygulayan bir öğretmenin özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Brooks ve Brooks, 1993’ten aktaran Demircioğlu, 2015b, s. 178):

1. Öğrencilerin öğrenme etkinliklerindeki özerkliğini ve önceliğini kabul ederek onları destekler,
2. Öğrencilerin bizzat kullanabilecekleri ve onlar arasında etkileşim sağlayabilecek ham ve fiziki materyallerin yanı sıra birinci elden kaynakları kullanır,

3. Öğretim etkinliklerinde öğrencilerin yaratma, tahmin, analiz ve sınıflama gibi bilişsel etkinlikleri kullanmalarına olanak sağlar,
4. Öğrencilerin kavramlar hakkındaki görüşlerini sormadan önce öğrencilerin kavramları anlama düzeylerini araştırır,
5. Öğrenme sürecinde öğrencileri birbirleri arasında ve öğretmenleriyle diyaloga girmeleri konusunda teşvik eder ve yüreklendirir,
6. Öğrencilerine açık uçlu ve düşünceye dayalı sorular sorarak onları araştırmaya sevk etmenin yanında öğrencilerin birbirlerine sorular sormalarını teşvik eder,
7. Öğrencilerin ilk tepkilerinin ayrıntılarını araştırır,
8. Öğrencilerine öğretimi yapılan konularla ilgili olarak ortaya koydukları hipotezlere zıt ve onlarla çatışan ortamlar yaratmanın yanında onları tartışmaya teşvik eder,
9. Öğrencilerine sordukları sorulardan sonra uygun cevaplama süresi verir,
10. Öğretimi yapılan konularla ilgili olarak, öğrencilere karşılıklı etkileşime girmeleri konusunda yardımcı olur,
11. Öğrencilerin doğal meraklarını düzenledikleri etkinlikler aracılığıyla besler ve geliştirir (s. 178).

Akınoğlu'na (2018b) göre; Yapılandırmacılık öğrenmeyi öğrencinin “yetenekleri, güdülleri, inançları, tutumu ve deneyimlerinden oluşan bir karar verme süreci...” (s. 522) olarak görmektedir. Öğrencinin öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılımı, gerçek durumlarla karşılaşması, deneyimler yaşaması, bu süreçte vermek durumunda kaldığı kararlar, kendi anlam ve yorumları, tüm bunları çevre ile etkileşim halinde yapması ve öğrendiklerini günlük yaşamda kullanılabilmesi Yapılandırmacılığın vurguladığı hususlardır (Akınoğlu, 2018b, s. 523). Bu doğrultuda STÖ'nün Yapılandırmacı Öğretimin gereklerinin yerine getirilmesine çok uygun bir yaklaşım olduğu görülmektedir.

2.2.2. İşbirliğine Dayalı Öğretim

STÖ'ye uygun diğer bir öğretim yaklaşımı işbirliğine dayalı öğretimdir. Bu öğretim öğrencilerin ortak hedefleri gerçekleştirmek için küçük gruplar halinde birlikte çalışıp birlikte ödüllendirilmesi şeklinde gerçekleşmektedir (Ekinci, 2011-94). Açıkgöz (2014) İşbirlikli Öğrenmeyi “öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci” (s. 172) olarak tanımlamaktadır. Öğretmen öğrenci etkileşiminin yanında öğretim sürecinin daha etkili

hale gelmesi için gerekli olan öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşiminin uygun şekilde yapılandırılmasında bu öğretim çok etkili olmaktadır (Ekinci, 2011, s. 93). Zarrillo (2016-215) İşbirliğine Dayalı Öğretimin tarih konularının içeriğini öğretmek için etkin bir şekilde kullanılabileceğini ve bu tür öğretimin öğrencilerin tarih konularını analiz etmeleri ve yorumlamaları için gerekli olan uygulamaları sağlayacağını ifade etmektedir.

Öğrencinin merkezde olduğu işbirlikli öğretimlerde etkinlikler küçük gruplar halinde çalışan öğrenciler tarafından yürütülürken öğretmen grupların arasında dolaşarak ihtiyaç halinde onlara yardımcı olmaktadır (Açıkgöz, 2014, s. 172). Bu tür öğretimde, değerlendirmelerin bireysel ya da sınav yoluyla yapılmaktan çok grupla birlikte yürütülen etkinlik süreçleri göz önünde bulundurularak yapılması (Doymuş ve Doğan, 2014, s. 148) bireysel sorumlulukların yanında gurubun diğer üyelerine karşı da sorumlu olmayı teşvik etmektedir. İşbirliğine Dayalı Öğretim, öğrenmenin öğrenciler arasında kazananın çok az olduğu sınavlar eşliğinde sürdürülen bir yarış haline dönüşmesinin olumsuz etkilerinin giderilmesinde çare olarak en fazla öne çıkan yaklaşımların başında gelmektedir (Cruickshank vd. 1999'dan aktaran Ekinci, 2011, s. 94).

İşbirliğine Dayalı Öğretimde öğrencilerinin başkalarıyla işbirliği içinde çalışma yeteneğini geliştirmek amaçlanmaktadır (Schunk, 2014, s. 271). Toplumda olduğu gibi okul ortamında da tek başına yürütülmesi oldukça güç ya da olanaksız olan bazı görevlerin başkaları ile birlikte yürütülmesi gerekmektedir. Bunun yanında insanlar sosyal bir varlık olarak tek başına yürütebilecekleri bir işi de başkalarıyla birlikte yapmayı tercih edebilmektedir. İşbirlikli çalışmalar öğrencilerin kapasitelerini olabildiğince geliştirmelerine katkı sağlamak ve grup halinde yürütülen çalışmaların her bireye olan katkısı ya da sağladığı kazanım tek başına yürütülen çalışmalara göre daha fazla olmaktadır (Açıkgöz, 2014, s. 172). Akıl akıldan üstün olduğu için başka kişilerle birlikte çalışmak, farklı yaklaşımları görmemeye ve kendi bilgimizi netleştirmeye yardımcı olacaktır (Zarrillo, 2014, s. 125).

İşbirlikli çalışmalarda aynı grupta birlikte çalışacak olan insanların iyi bir çalışma süreci geçirebilmeleri ve başarılı sonuçlar elde edebilmeleri için bazı ilkelere dikkat etmek gerekir. Bu ilkelerin başında çalışma gruplarının bir çalışmayı birlikte yürütebilecek kişilerden oluşması, belirlenen göreve olabildiğince eşit katkı sağlamaları, ne tür davranışlar göstermeleri ve neyi başarmaları gerektiği konusunda onlara rehberlik yapılması gelmektedir (Schunk, 2014, s. 272). Gurubun bir bütün olarak kabul edilmesi,

başarı ve başarısızlıktan tüm üyelerin sorumlu sayılması, bir üyenin başarısızlığının gruptaki tüm üyeler tarafından da kendi başarısızlıklarınıymış gibi görülmesi işbirliğine dayalı öğretimde esastır (Demircioğlu, 2015a).

Öğrencilere görevleri birlikte planlamayı, birlikte yürütmeyi, sorunlarla birlikte yüzleşmeyi, güçlükleri aşmaya birlikte çalışmayı, birlikte değerlendirilmeyi ve gerektiğinde birlikte kazanıp birlikte kaybetmeyi öğreten İşbirliğine Dayalı Öğretim yaklaşımı öğretim ortamlarında pek çok etkinlik kapsamında kullanılabilmektedir. İşbirlikli etkinlikler bu konuda deneyimi olmayan öğrenci ve öğretmenler için başlangıçta alışma ve benimseme konusunda güçlükler oluştursa da gerekli becerileri kazanıldıktan sonra vazgeçilmez hale gelmektedir (Açıkgöz, 2014, s. 219).

Zarrillo (2016, s. 124) öğrenciler arasındaki işbirlikli çalışmaların yüz yılı aşkın bir zamandır Sosyal Bilgiler dersinin önemli bir parçası olduğunu ifade etmektedir. Konu içeriklerinden daha ileri olarak süreçlerin ve değerlerinde öğretilmek durumunda olduğu sosyal bilgiler derslerine yönelik iyi hazırlanmış programlar “ortak bir amaç doğrultusunda, işbirliği içerisinde çalışmayı kapsayan sosyal süreçlere vurgu yapar” (Zarrillo, 2016, s. 125).

İşbirlikli Öğrenme “Sosyal Bilgilerin toplumsal bir ders olmasına yardımcı” (s. 131) olmakta, öğrencilerin toplumun bir parçası olarak sosyal bir gurubun içinde çalışmak için gerekli olan yeterlilikleri kazanması için uygulamalı bir şekilde öğrenme olanağı sağlamaktadır (Zarrillo, 2016). Seefeldt, ve diğerlerine (2015) göre; İşbirlikli Öğrenmede gruplardaki her üyenin göreve olumlu ve üretken katkı sağlamak durumunda olması, öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde kazanmaları gereken bazı becerilerinin gelişiminde etkili olmaktadır. Benzerlik ve farklılıklarla baş etme ve de farklılıkları engelden çok bir değer olarak görme bunların başında gelmektedir (Seefeldt, vd., 2015, s. 199).

2.2.3. Problem Tabanlı Öğretim

Öğretim sürecinin belirlenen bir problemin etrafında yürütülmesini sağlayan Problem Tabanlı Öğretim çok ilgi çeken bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda ele alınan problemler, öğrencileri gerçek yaşamda karşılarına çıkabilecek sorunlara karşı hazırlayacak ve onları özgün çalışmalar yapamaya yönlendirerek problemleri etkili şekilde çözen bireyler haline getirecek tarzda düzenlenmektedir (Erdem Gürlen, 2011, s. 81). Özerbaş ve Özerbaş’a (2015) göre; Problem Tabanlı Öğretimde gerçek yaşamın karmaşık

sorunları problemlerden oluşan senaryolar haline getirilmektedir. Sonrasında öğrenciler zihinlerini ve becerilerini kullanarak, aktif katılıma ve deneyime dayalı olarak bunlara çözümler araştırmaktadır (Özerbaş ve Özerbaş, 2015, s. 375). Bu tür gerçek yaşam problemlerinin çözümü, STÖ gibi pek çok yaklaşım ve yöntemin kullanılmasını gerekli kılmaktadır.

Tok'a (2012-259) göre; bilgi birikiminin büyük bir hızla artması ve çok hızlı yayılması onun ezber yollardan kullanılmasını imkânsızlaştırmış ve etkili yollarla kullanım, sorgulama, tartışma ve problem çözme ön plana çıkarmıştır. Problem Tabanlı Öğretim, bunların yapılabildiği bir öğretim ortamı oluşturulmasının ve öğrencilerin bu özelliklere sahip bir şekilde yetiştirilebilmesinin etkili yollarından biri olarak görülmektedir (Tok, 2012, s. 259).

Schunk (2014, s. 401) Problem Tabanlı Öğretimin öğrencileri öğrenme sürecine katan ve onların motive olmalarına katkıda bulunan etkili bir yöntem olduğunu ifade etmektedir. Problem Tabanlı Öğretim sürecinin bilgilerin özgün şekilde kullanılmasını ve yaratıcı düşünmeyi gerektirdiği ifade eden Schunk'un (2014) bu öğretimle ilgili ifadeleri şu şekildedir: Bu yöntemin etkinliği, beyin araştırmalarında elde edilen bulgular tarafından desteklenmektedir. Onca bağlantısıyla, insan beyni problem çözmek için düzenlenmiştir (Jensen, 2005). Öğrenciler problem çözmek için birlikte çalıştıkça, bilgilerin birleştirilebileceği ve kullanılabileceği yeni yolların farkına varırlar; bu da yeni saptık bağlantılar oluşturur. Ayrıca Problem Temelli Öğrenme, öğrencilerin motivasyonunu artırır ve duygusal katılımlarını sağlar ve böylece daha kapsamlı sinirsel bağlar oluşabilir (s. 401).

Farklı şekillerde karşımıza çıkan problemler insan yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır. İnsanların yaşam kalitelerinin artmasında problemler karşısında aldığı tavırlar ve onları çözmek için izlediği yollar belirleyici olmaktadır. Doğanay (2016, s. 403) Problem Tabanlı Öğretimin, öğrencileri toplumsal yaşamın temel bilgi ve becerileriyle donatmaya çalışan sosyal bilgiler derslerinin bir parçası haline getirilmesi gerektiğini söylemektedir. Böylece, toplumsal yaşamın öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılmasına ve öğrencilerin toplumsal yaşamda gerekli olan çok önemli bir beceriyi geliştirmesine katkı sağlanacaktır (Doğanay, 2016, s. 403).

Seefeldt, ve diğerlerine (2015, s. 117) göre; çocukların kafalarında, okul öncesinden başlamak üzere sorgulamalar yaptıkları pek çok problem bulunmaktadır. Sahip oldukları

bu problemlere ya da karşılaştığı farklı problemlere yanıt aramak çocukların öğretim sürecine olan ilgisini artıracaktır. Fakat problemlere yönelik yapılacak uygulamaların etkili olabilmesi için ortaya konan yaklaşımlar, çocuklardan doğru cevapların ezberlenmesinin istendiği ya da onların bilgilerini yoklamak için soruların sorulduğu türden olmamalıdır (Seefeldt, vd., 2015).

Problem Tabanlı Öğretimde kullanılan sorular gerçek yaşama dair açık uçlu sorunları temele alan, araştırmalar, analizler ve keşifler yapmayı ve de daha çok işbirlikli çalışmaları gerektiren sorulardır (Özerbaş ve Özerbaş, 2015, s. 375). Bu yaklaşımda, soruların gerçek yaşama uygun olması veya gerçek yaşamla irtibatlandırılması önemle vurgulanmaktadır. Doğanay (2016, s. 407) tarih gibi geçmişe dayanan konulardaki problemlerin de bugüne ilişkilendirilebileceğini, örnek olarak; geçmişteki savaşlarla ilgili problemlere yönelik soruların günümüzdeki insanlar arasındaki çatışmalarla veya sınıftaki öğrencilerin arasındaki anlaşmazlıklarla ilişkilendirecek şekilde oluşturulabileceğini ifade etmektedir. Turan (2015) ise; tarih konularının öğretiminde Probleme Dayalı Öğretimin, geçmişteki sorunlara karşı meydana geldiği dönemin koşullarını göz önünde bulunduran öneriler getirmek ve bu sorunlarla ilgili ortaya konulan çözüm önerilerinin doğruluk ya da yanlışlığını tartışmak şeklinde uygulanabileceğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda “Osmanlı Devleti Coğrafi Keşifler nedeniyle kaybettiği ticaret yolları üzerindeki üstünlüğünü yeniden kazanabilmek için neler yapabilirdi?” veya “Celali İsyanları sırasında Osmanlı Devleti’nin uyguladığı sert tedbirler sizce doğru mudur?” gibi sorular örnek soru tipleri olarak gösterilmektedir (Turan, 2015, s. 209).

Problem Tabanlı Öğretimin özünde, öğrenilmesi gereken konuların problem haline getirilerek sunulması ve bilimsel yollar takip edilerek bu probleme çözüm araştırılması yer almaktadır (Doğanay, 2016, s. 403). Farklı uygulamaları bulunan Problem Tabanlı Öğretimde “gerçek ya da gerçeğe çok benzeyen problemlerin” (s. 222) kullanılması etkinliklerin odak noktasını oluşturmaktadır (Açıkgöz, 2014). Bir problemin belirlenip tanımlanması, olası çözüm yollarına dair alternatiflerin belirlenmesi ve bu doğrultuda verilerin toplanması ve de bilgilerin analiz edilip değerlendirilerek sonuçlara ulaşılması bilimsel problem çözme sürecinde takip edilmesi gereken aşamalardır (Özerbaş ve Özerbaş, 2016, s. 376). Açıkgöz (2014) ele alınan problemlerin ne nitelikte olduğunun Probleme Dayalı Öğretimde özel bir önem taşıdığını ifade etmektedir. Problemlerin, ilgili “alanın tipik sorunlarını yansıtan, öğretimsel amaçlara hizmet eden, öğrencilerin öğrendiklerini sentezleyip kullanmalarına elverişli olan ve onları düşünmeye yöneltten açık

uçlu problemlerin kullanılmasına özen” (s. 222) gösteren bir tarzda düzenlemesi gerekmektedir (Açıkgöz, 2014). Probleme Dayalı Öğretimin tüm aşamalarında öğretmen öğrencinin öğrenmesine yardımcı olan bir rehber rolünde iken, öğrenci bilgiyi aktif şekilde yapılandırarak sorunları tespit eden ve uygun yollar kullanarak bu sorunlara etkili çözüm alternatifleri sunan merkezi bir pozisyonudadır (Tok, 2012, s. 263).

Doğanay (2016) Sosyal Bilgiler derslerinin problem tabanlı öğretimin uygulanması için çok elverişli bir ders olduğunu vurgulamakta ve bu doğrultuda şu açıklamada bulunmaktadır:

Sosyal Bilgiler dersinde problem oluşturmak oldukça kolaydır. Sosyal Bilgiler insan yaşamıyla ilgili olduğu için insanların karşılaştıkları her türlü güçlük derste bir problem olarak ele alınabilir. Örneğin, insanlar niçin çatışmaktadır? Teknoloji insanları nasıl etkilemektedir? Erozyona neler neden olmaktadır? İnsanlar neden sürekli yer değiştirirler? Demokrasinin gelişmesi için vatandaşlara ne tür görev ve sorumluluklar düşmektedir?. Gardner, Demirtaş ve Doğanay (1997) Sosyal Bilimlerde her konunun bir problem olarak ele alınabileceğini belirtmektedirler. Eğer bir öğrenci bir konuda bir şey bilmiyorsa ve öğrenmek istiyorsa bu da bir problem olarak düşünülebilir. Piaget öğrenmeyi zihinde denge ve dengesizlik oluşturma olarak açıklamaktadır. Eğer öğrenci bir konuyu bilmiyorsa ve bilmek istiyorsa zihinde bir dengesizlik oluşmuş demektir. Zihin bu dengesizliği gidermek için bir çabaya girer. Zihnin dengesizliği bir problem, bunu gidermek için girişilen çaba ise bir problem çözme sürecidir. Bu nedenle sosyal bilgilerde her konuyu bir problem durumu olarak ifade etmek olasıdır (s. 407).

Turan (2015, s. 210) tarih konularının öğretiminde Problem Tabanlı Öğretim etkinliklerinin sağladığı başlıca yararlar olarak; öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, analiz yapma, kaynak bulma ve kullanma, farklı alanlardan edindiği bilgi ve becerileri bir arada kullanma, kendi başlarına iş yapma ve kendi kendilerini yönetme, işbirliği ve iletişim becerilerinin gelişmesini göstermektedir. Bunun yanında öğrencilerin tarihsel empati becerilerinin gelişmesi ve gerçek yaşam deneyimlerinin artırılarak okul sonrası yaşama hazırlanmasında da bu uygulamalar etkili olmaktadır (Turan, 2015, s. 210).

Problem Tabanlı Öğretimde, problemin hangi koşullarda ortaya çıktığının ve problemin ne olduğunun açıkça anlatılmasının gerekmesi ve problemlerin genellikle, “ilgili konudaki olayların anlatıldığı senaryolar şeklinde” sunulması (Açıkgöz, 2014, s. 222), onu STÖ’ye en uygun yaklaşımlardan biri haline getirmektedir. Probleme dayalı öğrenmeler, senaryoya

dayalı öğrenmeler ile öğretim sürecinde birbirini içinde kullanılabilmektedir. Çubukçu'ya (2018, s. 664) göre; “Senaryo Tabanlı Öğrenme ile Probleme Dayalı Öğrenme birlikte etkili bir öğretim sağlayabilmektedir. Senaryoların içerisinde bir problemin üzerinde kurgu oluşturulur. Oluşturulan kurgunun sonunda problemin çözümüyle birlikte öğretimde gerçekleşmiş olur.” Geçek ya da gerçeğe yakın bir problemden yola çıkarak belli bir konunun tüm yönleri ile öğrenilmesini amaçlayan probleme dayalı öğrenmenin amacının öğrenci tarafından daha iyi kavranması, öğrencinin motivasyonunun sağlanması, öğrencinin konunun kahramanları ile birlikte problemin içinde yer alabilmesi ve probleme yönelik çözümler geliştirebilmesi hazırlanacak uygun senaryolarla daha kolay hale gelmektedir (Çubukçu, 2018, s. 664).

2.2.4. Proje Tabanlı Öğretim

Bir konunun derinlemesine araştırılmasına odaklanan öğretim yaklaşımıdır (Özerbaş ve Özerbaş, 2015). Proje, öğrencilerin bir konuda yaptıkları detaylı araştırmalar neticesinde topladıkları bilgileri sentezleyerek ve problemleri çözerek yeni bir ürün ortaya koymasındır (Açıkgöz, 2014-94). Başbay'a (2011) göre; Proje Tabanlı Öğretimde “gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunlar bir senaryo çerçevesinde verilerek” (s. 69) öğrencilerden bu sorunlara çözümler bulmaları istenmektedir. Bu şekilde yine Başbay'a (2011) göre; “Öğrenenler kendilerine verilen senaryoda genellikle bir rol çerçevesinde soruna çözüm getirmek için çalışmaktadır” (s. 69). Böylece onların yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunlara çözümler bulma yeterliğine kavuşmaları hedeflenmektedir. Proje Tabanlı Öğretimde çalışmaların bir öğrenci tarafından, tek bir konu alanı ile ve yalnız bir yol takip edilerek yürütülmesi güçtür. Bu öğretim araştırma, problem çözme ile birlikte STÖ'nünde dâhil olduğu pek çok yaklaşımın değişik aşamalarda kullanılmasını gerektiren bir öğretim türüdür. Öğrencilerin işbirlikli çalışmasını ve farklı derslerin kapsamına giren bilgilerin disiplinlerarası bir tarzda sentezlemesini gerektirmektedir (Başbay, 2011, s. 67). Özerbaş ve özerbaş (2015) bu doğrultuda şunları söylemektedir: Proje Tabanlı Öğrenmeye göre, konuların birbirinden bağımsız küçük bilgiler yığını olarak öğretilmesine karşı geliştirilmiş ve çağdaş ülkelerde uygulanmakta olan bir öğretim ve öğrenme modelidir. Bu model ders senaryosu içinde mümkünse birden fazla dersin öğrenme hedeflerini kapsar. Öğrenci “kendi şehrinizi kendiniz yaratın” gibi senaryosu içinde gerçek problemlerin çözümüne yönelik, ağırlıklı olarak, düşünme, problem çözme, yaratıcılık, bilgiye erişim, işleme, yenine harmanlama, sorgulama ve uzlaşma gibi aktiviteler yapar. Bu, hem bireysel

etkinliğe hem de küçük gruplar içinde ekip çalışmasına olanak veren bir süreçtir. Bu modelde öğretmen yardımcı ve yönlendirici, öğrenci ise özerk ve kurgulayıcıdır. Her senaryonun sonunda gerçekçi ve öğrenci tarafından geliştirilmiş bir ürün ortaya çıkar. Proje Tabanlı Öğrenme, öğrencilerin yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemleri sınıf ortamında farklı disiplinlerle bağlantı kurarak bir senaryo çerçevesinde çözmeye çalıştıkları öğrenme yöntemidir (s. 379).

Seefeldt, ve diğerleri (2015) Dewey'in Öğretim Programlarının anlamlı hale gelmesi için soyut gerçekleri ezberletme yerine bütüncül bir yapıya sahip olması ve Piaget ve Vygotsky öncülüğünde gelişen bilginin çocuk tarafından sosyal, fiziksel ve zihinsel aktivitelerle yapılandırılması anlayışının projelerle yürütülen öğrenmeyi şekillendirdiğini ifade etmektedir. Bütüncüllük ifadesi, proje yoluyla öğrenmelerin basit ve tek yönlü bir hadise değil, ele alınan sorunların gerçek yaşamda olduğu gibi pek çok konu alanını iç içe geçmiş olarak kabul etmesini ifade etmektedir (Başbay, 2011, s. 72).

Sosyal Bilgiler dersi kapsamındaki projelerin günler, haftalar, aylar ve hatta tüm yıl boyunca sürebileceği, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve sorunlarını dikkate alan bu tür projelerin öğrencilere kaynaklara ulaşarak aktif bir şekilde araştırmalar yaptıkları ve fikirlerini yansıttıkları bir öğrenme ortamı sağlayacağı söylenmektedir (Seefeldt, vd., 2015). Kottler ve Gallavan (2015, s. 66) ise; Sosyal Bilgiler derslerinin her türlü projenin geliştirilmesi için mükemmel bir alan olduğunu, projelerin “formal ya da informal, kısa ya da uzun dönemli, tek bir göreve ya da birden fazla göreve yönelik” olabileceğini, “bireysel olarak, eşli olarak, küçük gruplar halinde ya da sınıfça” yapılabileceğini belirtmektedir. Konusu itibarıyla ise projeler “akademik olabileceği gibi akademik ve sosyal etkileşimin bileşiminden de” (s. 86) meydana gelebilmektedir (Kottler ve Gallavan, 2015)

Açıkgöz'e (2014, s. 123) göre; bir çalışmanın proje olarak sayılabilmesi için olabildiğince fazla kaynağa başvurulması, onlardan sentezlemeler yapılması, yeni bakış açılarının veya yeni ürünlerin ortaya konması gerekmektedir. Dolayısı ile öğrencilerin birkaç ya da daha fazla kaynaktan aldığı bilgileri doğrudan veya özetleyerek aktardığı ve bunların sunumunu yaptığı çalışmalar proje olarak kabul edilmemektedir (Açıkgöz, 2014, s. 94).

Proje Tabanlı Öğretimde öğrenme, proje ve süreç olmak üzere üç temel kavrama vurgu yapılmaktadır. Öğrenme kavramı; dikkatin öğrenene odaklanmasını, proje kavramı; hayal etme, planlama ve kurgulamaya dayalı bir tasarımı, süreç ise; üründen çok sürece önem

verildiğini göstermektedir (Çubukçu, 2018, s. 639). Açıkgöz (2014) proje çalışması sırasında takip edilmesi gereken aşamaları şu şekilde sıralamaktadır:

- Ölçütlerin Saptanması: Öğretmen iyi bir projenin ölçütlerini netleştirir.
- Amacın Belirlenmesi: Bu aşamada, projede incelenecek olan konular, yanıtlanması gereken sorular saptanır.
- Gerekli Malzemenin Belirlenmesi: Hangi kaynaklardan yararlanılacağı, kimlerden yardım alınacağı ve projenin tamamlanması için gereksinim duyulan başka olanaklar saptanır.
- İzlenecek Yolum Belirlenmesi: Proje sırasında yapılacaklar sıralanır. Önce kaynakların okunması, konunun ana hatlarının çıkarılması, uzmanlarla görüşme vb. işlemlerin sırası saptanır.
- Zamanlama: Yapılacak işler için tahmini süreler planlanır.
- Proje Sunumu için Hazırlık: Projenin nasıl sunulacağı tasarlanır ve sunum, uygun kişilerin gözetiminde denenerek geri bildirim alınır.
- Projenin Sunumu ve Değerlendirme: Bu aşamada proje sunulur ve değerlendirilir. Değerlendirme öğretmen, dinleyiciler ve proje yürütücüsünün kendisi tarafından daha önceden belirlenmiş ölçütler ışığında yapılır (s. 124).

Çok zaman ve çaba gerektiren proje çalışmaları öğrencinin ilgi ve imkânlarına uygun olmalı ve onun gelişimine önemli katkılar sağlamalıdır (Açıkgöz, 2014, s. 94). Projelere rehberlik ederken öğretmenlerin öğrencilere yönergeler sunması, gerekli kaynak ve materyallere ulaşma konusunda onlara yardımcı olması önerilmekle birlikte burada öğretmenin temel görevinin bir adım geride durarak yardımca ihtiyaç duyan öğrenciler için süreci kolaylaştırmak olduğu vurgulanmaktadır (Kottler ve Gallavan, 2015).

2.2.5. Beyin Tabanlı Öğretim

Beynin nasıl çalıştığını, onun kapasitesinin en iyi nasıl kullanılacağını ortaya koyarak öğretim süreçlerini bu kurallara göre düzenlemeye çalışan yaklaşımdır (Açıkgöz, 2014, s. 236). Öğretim sürecinin beynin işleyiş kuralları göz önünde bulundurularak yürütülmesini ve bu yolla anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesini ön gören bir öğretim şekli olarak tanımlanmaktadır (Caine ve Caine, 2002'den aktaran Ünsal, 2014, s. 252). Erişti ve Akdeniz'e (2012, s. 233) göre; Beyin Tabanlı Öğretim, insan nörolojisi ve fizyoloji üzerine yapılan araştırmalardan hareketle, öğrenmenin beyindeki nöronlar arasındaki veri

alışverişinin yeni bağlantılar oluşturmayayla gerçekleştğini savunmaktadır. Dolayısı ile öğrenme beynin bir fonksiyonu olup çoğunlukla bireyin bilinçli davranışlarıyla gerçekleşen biyolojik bir süreçtir (Erişti ve Akdeniz, 2012, s. 233). Duman (2013, s. 265) Beyin Tabanlı Öğrenmenin, takip etmek üzere kullanılabilecek bir yol haritası ya da öğrenmeye yönelik belirli bir tarif sunmadığını, fakat öğrenme konusunda beynin yapısını düşünerek daha iyi kararlar vermeyi ve öğrenmeyi daha fazla öğrenci için kolaylaştırmayı sağladığını söylemektedir.

Beyin Tabanlı Öğretim beynin zekâ, güdülenme ve öğrenmenin merkezi olduğunu, beynin “çalışma şeklini bilmeksizin öğrenmenin doğasının anlaşılamayacağını savunmaktadır” (Özden, 2011, s. 46). Bu doğrultuda Ünsal (2014) Beyin Tabanlı Öğrenmenin “öğrenci açısından öğrenme ve öğretme sürecinde beynin en etkili ve doğal bir biçimde işletilmesi, öğretmen açısından ise bu süreçte beynin özelliklerine göre zengin bir öğrenme ortamının sağlanması, esnek ve duygulu, hareketlerin yoğun olduğu yani öğrenci için anlamlı faaliyetlerin organize” (s. 274) edilmesi şeklinde gerçekleştiğini söylemektedir.

Demircioğlu (2015a) Sosyal Bilimler ve Tarih öğretiminden istenilen verimin alınabilmesinde, beynin potansiyelinin en ileri düzeyde kullanılmasına imkân sağlayan beyin tabanlı öğretim ilkelerinin etkili olarak kullanılmasını gerektiği üzerinde durmaktadır. Tarih öğretimi için çok önemli olan “Öğrenenler için, hayatla iç içe, zengin ve uygun tecrübelerin tasarlanması ve ahenkli bir şekilde uygulanması” ve “Öğrenci tecrübelerinin anlamının özünü kavrayacak şekilde işleyişinin sağlanması” (Caine ve Caine, 2002’den aktaran Demircioğlu, 2015a, s. 95) Beyin Tabanlı Öğretimin dayandığı iki temel özellik olarak gösterilmektedir.

Özden (2011, s. 40) insan beyni için “Evrenin en kompleks makinesi...” ve “uyuyan dev” benzetmelerini yapmaktadır. Yaklaşık iki yumruk büyüklüğünde ve 1,4 kg ağırlığında olan insan beyni, henüz üzerinde yeterli araştırmalar yapılmamasına ve pek çok yönünün ortaya çıkmamış olmasına rağmen, bilindiği kadarıyla bu benzetmelerle ifade edilebilecek özellikler barındırmaktadır. Yaklaşık 100 milyar nörona, 10-15 milyar sinir hücresine sahip olması, nöronlarının olası bağlantı sayısının tüm evrendeki atom sayısından daha fazla olması ve kapasitesinin normal bir insan tarafından ancak %1-2 oranında kullanılabilmesi beynin bilinen özelliklerinden bazılarıdır (Özden, 2011, s. 40-41). Duman (2013) ise; beyni vücudun oyun kurucusuna benzemektedir. Duman’a (2013) göre; öğrenme bir keşfetme süreci olup bu süreçteki en büyük keşif “insanın kendi beyin ve öğrenme-düşünme

potansiyelini keşfetmesidir” (s. 235). İnsan beyni hakkında daha fazla şey keşfedildikçe, öğrenmeler beynin yapısına daha uygun hale geldikçe öğrenmelerin kolaylık ve etkililiği de o ölçüde artacaktır.

Schunk (2014, s. 397) öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine yönelik süreçleri ele alan çalışmalarla beyin üzerinde yapılan araştırmaların birçoğunun birbirini destekler nitelikte olmasının beyin üzerinde yapılan araştırmalara olan ilgiyi artırdığını ifade etmektedir. Bu çalışmalar; çocukların erken eğitimlerinin onların öğrenme düzeylerini geliştirdiğini, dikkatin ve bilginin işlenmesinin duruma ve bilgi türüne göre farklılıklar barındıran karmaşık süreçler olduğunu, öğrencilerin öğrenme zorluklarının tespit edilerek özel olarak onlara eğilmek gerektiğini ortaya çıkarmıştır (Schunk, 2014, s. 399).

Erişti ve Akdeniz (2012, s. 229) beyne ait temel özelliklerin bilinmesinin Beyin Tabanlı Öğretimin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağını söylemektedir. Beyin araştırmalarına göre; beyinde iki yarı küre ve bunlarda yer alan dört lob bulunmaktadır. Sol yarı küre analitik düşünme ile ilgili işlemlerin, sağ yarı küre ise; mekânsal, işitsel, duygusal ve sanatsal işlemlerin ağırlık olarak gerçekleştiği yerlerdir. Kasların fiziksel egzersizlerle gelişmesine benzer şekilde beyin de zihinsel egzersizler sayesinde gelişmektedir. Özden (2011) hangi kasların gelişmesine yönelik egzersizler yapılıyorsa o kasların gelişmesi gibi beyinde de hangi kısım daha çok kullanılırsa o kısmın gelişeceğini söylemekte ve daha çok analitik düşünen birinin analitik düşünme becerisinin, sözel düşünen birisinin ise sözel becerisinin gelişeceğini vurgulamaktadır. Fakat Schunk’a (2014, s. 404) göre; bunlar fazla genelleştirilmesi gereken ve daha çok göreceli olan açıklamalardır. Dolayısıyla öğrencilerin sağ ya da sol beyinli olarak etiketlenmesi doğru olmayıp öğrenmeler bu iki yarımkürenin de etkili olarak kullanılmasını gerektirmektedir. Özden (2011) beynin de kaslar gibi kullandıkça gelişip kullanılmayınca tembelleştiğini, bu doğrultuda dâhilerin çalışmaları sürecinde oluşturduğu milyonlarca sayfa çalışma notunun bunu dahi oldukları için yaptıkları gibi bunu yaparak dahi olduklarını da doğruladığını ifade etmektedir.

Beyin araştırmaları doğrultusunda Problem Tabanlı Öğrenme, tartışma ve grafiklerin kullanımının yanında, bir senaryo etrafında şekillenen simülasyon ve rol yapmanın da öğrenmeye yardımcı uygulamalar sağladığı ifade edilmektedir (Schunk, 2014, s. 399). Erişti ve Akdeniz’e (2012, s. 227) göre; davranışlarının çok az bir kısmının doğuştan, büyük bir kısmı ise sonradan kazanılan yeterliliklerden kaynaklanmakta olup insanlar yaşantılar yoluyla geliştirilebilir bir kapasiteye sahiptir. Dolayısıyla beynin kapasitesini

artırmaya yönelik uygulamalara odaklanan beyin tabanlı öğretim öğrenmeyi daha kolay ve etkili hale getirmek için avantajlar sağlayabilecektir.

Beyin Tabanlı Öğrenme beyin araştırmalarından hareketle öğrenme ile ilgili şu tespitlerde bulunmaktadır (Açıkgöz, 2014, s. 236):

- Başlangıç önemlidir. Beyin araştırmaları, yaşamın ilk beş yılının çok önemli olduğunu doğrulamaktadır.
- Öğrenme ve olgunlaşma gerçekten ayrılamaz. Çevreyle etkileşime başladığımız andan itibaren biyolojik olarak büyüyen beyin, yaşantılarla yeni bağlantılar oluşturur. Bu bağlar daha sonraki yaşantıları etkiler. Bundan dolayı doğuştan getirdiğimiz programlar öğrendiklerimizi etkilemektedir.
- Çevre, beynin fizyolojisini etkiler. Her ne kadar daha çalışılması gerekiyor ise de zenginleştirilmiş çevrelerde büyüyen çocukların öğrenme kapasitelerinin arttığı söylenebilir. Kuşkusuz buradaki zenginlik her şeye sahip olma anlamında değil; yaşantıların, zihinsel etkinliklerin çeşitliliği anlamındadır.
- Değişme takvimi değişkenlik gösterir. Beynin gelişme hızı bireyler arasında farklılık gösterir. Kronolojik yaşa bakmamak gerekmektedir.
- Beynin yarılarının çalışması öğrenme biçimlerinin önemini ortaya koymuştur. Öğrenme tercihleri, o andaki havaya, uyku gereksinimine, etkinlik zamanına, duygusal çeşitliliğe, gelişimsel etkenlere ve fiziksel sağlığa göre değişmektedir.
- Beynin yarıları üzerindeki araştırmalar, parçalarla bütünlerin her zaman etkileştiğini ortaya çıkarmıştır. Bir şey hem daha büyük bir şeyin parçasıdır hem de kendisi parçalardan yapılmıştır. Bilgiler de böyledir. Bu nedenle konuları birbirinin içine yedirmek iyi bir fikir olabilir. Tematik öğrenme ve bütünleştirilmiş program düşünceleri buradan çıkmıştır.
- Davranışlarımıza tematik haritalar yön verir. Tematik haritalar zihinde yer alırlar. Bilginin transferine yardım ederler ve karmaşık bağların oluşumunda önemli rol oynarlar. Kişisel ilişkilerimizde politik görüş ve temalarla hareket ederiz. Bu nedenle zihinsel haritalara gereksinim vardır. Fiziksel bir mekânda dolaşırken coğrafi haritanın bize yol göstermesinde olduğu gibi, bilgi dünyasında da zihinsel haritalar çıkış yolumuzu bulmamızı sağlar (s. 236-237).

Açıkgöz (2014, s. 137) ayrıca, Beyin Tabanlı Öğrenmenin beyne ve onun çalışmasına uygun olan bu ilkelerinden hareket ederek öğrencilere elverişli öğrenme yaşantıları

sunulması gerektiğini vurgulamaktadır. Konuların örüntü, içerik ve kavramlar yaratılarak, anlaşılıp ölçülebilen parçalara ayrılarak, öğrenci merkezli bir şekilde ve tüm öğrencilerin aktif katılımı sağlanarak ve de onların tercihlerine uygun çeşitli etkinlikler kullanılarak öğretilmesi beyin tabanlı öğrenme doğrultusunda öğretmenlerin göz önünde bulundurması gereken diğer önerilerdir (Kaufman vd., 2008’den aktaran Ünsal, 2014).

Demircioğlu’na (2015a) göre; Beyin Tabanlı Öğretim bazı öğrenciler tarafından bilgi aktarımına dayalı, ezber gerektiren, sıkıcı ve gerçek yaşamda bir faydası olmayan konular olarak görülebilen tarih konularının bu sorunlarının çözülmesinde etkili olarak kullanılabilir. Beyin Tabanlı Öğretim sayesinde öğretim etkinlikleri beynin doğasına en uygun şekilde düzenlenebilir ve bu doğrultuda kavram ve zihin haritaları oluşturmak, farklı görüşleri analiz etmek, benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak gibi etkinliklerle tarih konularında da etkili ve kalıcı bir şekilde öğretime katkı sağlayabilir (Demircioğlu, 2015a). Öğrenmenin beyinde nasıl gerçekleştiği konusundaki araştırmalar öğretime yönelik sahip olunan yaklaşımları ve uygulamaları gözden geçirmeyi gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda STÖ’nün öğrencinin aktif kılınmasına dönük uygulamalarıyla beynin yapısına ve beyin tabanlı öğretimin ilkelerine çok uygun yaklaşımlara sahip olduğu söylenebilir.

2.2.6. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim

Zekâ, insanın problemleri çözmeye, bir ürün ortaya koymaya ve değer verilen bir şeyler yapmaya yarayan yeteneğidir (Açıkgöz, 2014, s. 283). Özden (2011) zekâyı uyum, öğrenme ve ilişkileri belirleyebilme ile ilgili bir kapasite ya da güç olarak tanımlamaktadır. Çoklu Zekâ Kuramını geliştiren Gardner’e göre ise; “Zekâ, bir veya daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözme yeteneğidir” (Bümen, 2011, s. 3). Çoklu Zekâ Kuramı, dil ve matematik yeteneklerine dayanan geleneksel zekâ anlayışının insanın zekâsının sahip olduğu potansiyeli açıklayamadığını, bu nedenle düşük ya da üstün zekâ tanımlaması yerine farklı zekâ tipleri ve potansiyellerine odaklanılması gerektiğin savunmaktadır (Akınoğlu, 2018a, s. 496). Çoklu Zekâ Kuramına göre sözel ve sayısal yeteneklerin yanında spor, müzik gibi yetenekler de zekâ alanı olarak kabul edilmektedir (Özden, 2011-109). Aynı zamanda Çoklu Zekâ Kuramına göre zekâ kültürel değerlere ve fırsatlara bağlı olarak ortaya çıkan bir potansiyel olarak görülmektedir (Bümen, 2011, s. 3). Çoklu Zekâ Kuramı; “bilişsel bilim, gelişimsel psikoloji ve nöro-bilimden yararlanarak her bireyin zekâ seviyesinin özerk güçler ve yetenekler tarafından

şekillendiği ve her çocuğunu bir veya birkaç alanda zekâ potansiyeline sahip olduğu iddiasındadır” (Akınoğlu, 2018a, s. 496).

İnsanların zekâ yeteneklerinin nasıl belirlenebileceği, diğer bir ifadeyle zekânın nasıl ölçülebileceği konusundaki görüş ve uygulamalar farklılaşmaktadır. İnsanların zekâsı uzun yıllar standart zekâ testleri ile ölçülmüştür ve bu uygulama bazı yerlerde halen devam ettirilmektedir. Fakat Bümen’e (2011) göre; insanların zekâ ve yetenekleri standart bir teste sığmayacak kadar karmaşıktır ve onların yaşamdaki etkinlikleri zekâ olarak tanımlanabilecek pek çok özelliğe sahip olduğundan bunlar tek boyutlu düşünülüp ölçüldüğünde sınırlı bilgi verecektir. Çoklu Zekâ Kuramına göre; bir insan zekâ testlerindeki sayısal ya da sözel problemleri çözdüğü hale gerçek yaşamında karşılaştığı problemleri çözemiyorsa onun zekâsının yüksek oluşu bir önem taşımamaktadır. Açıkgöz (2014, s. 284) bu kuramın kurucusu olan Gardner’in araştırılması gereken ve önemli olanın insanları gerçek yaşamda neyin başarılı yaptığı konusu olduğunu ve zekâ testleri yerine insanların gerçek yaşamda işleri nasıl yaptıklarına bakılması gerektiğini vurguladığını ifade etmektedir. Daha çok IQ testleri şeklinde yürütülen zekâ testleri ise müzik spor gibi entelektüel yeteneklerin yanında okuldaki akademik başarıyı da açıklayamamaktadır (Açıkgöz, 2014, s. 284). Standartlaştırılmış zekâ testleri sözel ve matematiksel zekâyâ dayanmakta ve zekânın çoklu boyutunu yansıtmamaktadır (Anderson, 1998, Seefeldt, 1998’den aktaran Seefeldt vd. 2015, s. 65) Bu nedenle Çoklu Zekâ Kuramı insan zekâsının IQ temelli olarak ölçülmesine karşı gelmiş, zekânın çok boyutlu ve ölçülmeyecek kadar karmaşık olduğunu ve insanların zekânın farklı boyutlarına öncelik verdiğini savunmuştur.

Gardner 1983 yılında yayımladığı “Zihnin Çerçevesi: Çoklu Zekâ Teorisi” (s. 110) adlı kitabıyla zekânın yalnızca sözel ve sayısal olarak ölçülemeyeceğini, matematik gibi müziğin de bir zekâ alanı olduğu gibi görüşleri ortaya koyarak zekânın tanımı ve ölçümü şeklini değiştirmenin yanında eğitime de yeni bir bakış açısı getirmiştir (Özden, 2011).

Çoklu Zekâ Kuramının belirlediği sözel/dilsel, mantıksal matematiksel, görsel/uzaysal, bedensel/hareketsel, müziksel/ritmik, kişilerarası, kişi içi ve doğalcı zekâ türleri Açıkgöz (2011) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

Sözel/Dilsel Zeka: Anadilini ya da yabancı dili kullanma, okuyarak, konuşarak, yazarak ve dinleyerek iletişim kurma, düşüncelerini ifade edebilme ve diğer insanları anlayabilme yeteneğidir....

Mantıksal/Matematiksel Zeka: Mantıksal/Matematiksel zekası gelişmiş kişiler bir bilim insanı ya da mantıkçı gibi düşünürler. Çok çeşitli alanlardaki mantık örüntülerin fark etme, etkili akıl

yürütme, ilkeleri ve neden sonuç ilişkilerini keşfetme, öncelik sırasına koyma, sınıflama, yordama, hipotez geliştirme, karmaşık ilişkileri anlama bu zekanın göstergelerindendir....

Görsel/Uzaysal Zeka: Görsel-şekilsel dünyayı, mekânsal ilişkileri net olarak kavrama, algıları dönüştürme, uzaysal dünyayı zihinde temsil etme yeteneğidir....

Bedensel/HaraketselZeka: Vücudumuzun tümünü ya da el, ayak, parmak gibi organları; bir problemi çözme, bir şey yapmak, bir ürün ortaya çıkarmak amacıyla kullanma yeteneğidir.

Müziksel/Ritmik Zeka: Müziksel/ritmik zeka müzikten hoşlanma, melodi üretme, melodileri hatırlama, tonal örüntüleri fark etme, sesleri tanıyabilme ve onlara duygusal tepki gösterebilme yeteneğidir....

Kişilerarası Zeka: Diğer insanları anlama, onların kişilik özelliklerini, niyetlerini fark etme, onlarla olumlu ilişkiler kurma yeteneğidir....

Kişi İçi Zeka: İnsanın kendini anlaması; kim olduğunu, zayıf ve güçlü yönlerini, isteklerini, duygularını fark etmesi; ne zaman nasıl davranacağını bilmesi yeteneğidir....

DoğalcıZeka: Canlı ve cansız doğal varlıkların özelliklerini kavrama yeteneğidir... (s. 285-286).

Her insan bu temel sekiz adet zekâ alanına sahip olmakla birlikte, biyolojik, psikolojik ve çevre gibi faktörlerin etkisiyle bunların bir bölümünün daha yoğunluklu bir şekilde ön plana çıktığı, bir bölümünün ise diğerlerine göre görece daha zayıf kalabildiği belirtilmektedir (Kabapınar, 2014, s. 144). Bununla birlikte zekâ alanları birbiriyle etkileşim halindedir. Örnek olarak bir futbolcu koşarken ve topa vururken bedensel zekâyı, oyun sahasını ve oyun içindeki görevini tanıırken görsel zekâyı, oyun kurallarını öğrenip bunlar konusunda takımıyla paylaşımlarda bulunurken sözel zekâyı, kendini değerlendirirken ise kişi içi zekâyı kullanmaktadır (Armstrong, 1994'den aktaran Bümen, 2011, s. 5).

Sosyal Bilgiler dersinde çoklu zekânın kullanılmasının bu dersin öğretimini zenginleştirecektir. Kottler ve Gallavan (2015, s. 49) öğretmenlerin kendi güçlü yönlerinin farkında olmaları ve sürekli olarak kendi güçlü oldukları zekâ alanına yönelik bir öğretim yapmamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Yine Kottler ve Gallavan (2015) öğretmenlerin öğrencilerin güçlü yönlerinden haberdar olmasını ve öğrencilerin sosyal bilgiler öğrenmeleri ve bu derste başarı göstermeleri için onların güçlü yönlerinden yararlanılmasını önermektedir. Öğrencilerin zamanla, büyükçe ve karşılına çıkan fırsatları değerlendirdikçe sekiz zekâ alanının hepsini kullanabilecekleri ifade edilmektedir (Kottler ve Gallavan, 2015, s. 49).

Akınoğlu'na (2018a, s. 269) göre; Çoklu Zekâ Kuramı çocukların zekâlarının uygun eğitim anlayışları ve uygulamalarıyla geliştirilebileceğini ve bunun hem birey hem de toplum açısından daha verimli sonuçlar sağlayacağını savunmaktadır. Bu kuram bir öğretim yaklaşım ya da modeli olarak ortaya çıkmamakla birlikte, bu kuramın tespit ettiği zekâ

alanlarının öğretmen hedeflerine ulaşmada göz önünde bulundurulması öğretimin daha esnek ve zengin hale gelmesine ve öğretim ortamlarının daha etkili ve olumlu bir atmosfere kavuşmasına katkı sağlayacaktır (Akınoğlu, 2018a). Bu doğrultuda STÖ bu kuramın ön gördüğü pek çok zekâ alanına hitap edecek etkinliklerle sahiptir. Dolayısıyla STÖ Çoklu Zekâ Kuramının öngörülerine en uygun yaklaşımlardan biri olarak gösterilebilir.

2.3. STÖ ve Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanımı

İnsanı ilgilendiren hemen her konudaki dönüşüm ve gelişimler son 200 yıldır her geçen gün büyük bir ivme kazanarak devam etmektedir. Bu dönüşüm ve gelişmeler öğretim alanını için de geçerlidir. Öğrenme ve öğretme ile ilgili geleneksel olarak ifade edilen yaklaşım ve uygulamaların hiç işlevsel olmadığı, bunların 21. yüzyıl öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayamayacağı kabul edilmektedir. Geleneksel yaklaşımlarla devam ettirilen ders uygulamalarına karşı tepkiler her geçen gün artmaktadır (Gatto, 2018). Bu açıdan öğretim ortamlarında zamanın ihtiyaç ve anlayışlarına uygun yaklaşımların kullanılması fazlasıyla önem kazanmıştır. STÖ; zamanın gerekleri doğrultusunda öğrencilerin kendini yenileyebilmesi, öğrendiğini uygulayabilmesi, olayları etkili bir şekilde sorgulayabilmesi, yeni tasarımlar geliştirebilmesi, etkili iletişim becerilerine sahip olabilmesi ve işbirlikli çalışmalar gerçekleştirebilmesinin sağlanmasına destek olabilecek etkili bir öğrenme yaklaşımıdır (Çubukçu, 2018, s. 664).

Senaryo: “Tiyatro oyunu, piyes, film, dizi film ve benzeri eserlerin sahnelerini ve akışını gösteren yazılı metin” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011, s. 2065). Aynı zamanda senaryolar sanatsal oyunların girişlerini, çıkışlarını eylemlerini belirleyen haritalar olarak gösterilmektedir (Errington, 2011). Senaryolar kurgusal ürünlerdir. Çubukçu (2018, s. 665)’ya göre; iç içe girmiş birçok öyküden oluşan uzun planlı yazılar olan senaryolar, yaşamdan alınmış kesitleri ve kesitlerin içindeki olaylar dizisini anlatır ve de öğretim hedeflerine ulaşmada öğrencilere yol göstererek onları teşvik ederler. Errington (2011)’a göre; senaryo, modern bir ifade olarak insanların tüm faaliyet ve durumlarına uygulanabilir bir anlam kazanmıştır (Errington, 2011).

Senaryoların eğitim alanında pedagojik amaçlarla öğretim hedeflerini gerçekleştirmek kastıyla kullanılması Senaryo Tabanlı Öğrenmeyi ifade etmektedir (Errington, 2005’den aktaran Errington, 2011). Gerçek olaylara dayanarak, gerçek olaylarda amaca uygun

değişiklikler yaparak ya da geçeğe benzetilerek oluşturulan senaryoların eğitimde kullanımı da öğrenciye verilmek istenenlerin senaryolaştırılarak verilmesi ile gerçekleşmektedir (Karaçanta, 2018, s. 372). Farklı ders konuları ile senaryolar hazırlanarak, bu konular bağlamında gerçek dünya koşulları sınıfa getirilebilmektedir (Açıkgöz, 2014, s. 118).

Senaryolar, yazma becerisinin yanında araştırma, gözlem yapma, yaratıcılık ve hayal gücünü kullanma becerileriyle doğrudan ilişkidir (Çubukçu, 2018, s. 665). Smith, Warnes, & Vanhoestenbergh (2018, s. 144)’a göre; STÖ’de senaryolar, öğrencilere öğretim sürecinde gerçekçi deneyimler sağlayan araçlardır. Bunlar bir durumu, bir olayı ya da bir anlatıyı ele alabilmektedir. Bu yönleriyle senaryolar Sosyal Bilgiler öğretimine önemli kazançlar sağlama potansiyeline sahiptir. Kurgusal ürünlerle yapılan etkinliklerin Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrencilere yardımcı olabileceği ve onların empati duygusunu geliştirebileceği ifade edilmektedir (Zarillo, 2016, s. 180). Schank (1999’dan aktaran Yaman, 2005)’a göre; “Bir anlamda hayattaki çoğu durumlarda insanlar bir oyundaki rollerini oynarlar” (s. 470). İnsan hayatı ile ilgili durum ya da konuların senaryolaştırılması onların daha anlaşılır hale gelmesine ve sonradan gelecek adımın ne olacağı ile ilgili beklentilere yol açar (Yaman, 2005).

Errington (2011)’a göre; STÖ ile gerçek durumlar simüle edilecek şekilde tasarlanmakta ve sınıflarda gerçek yaşamın simülasyonları yapılmaktadır. İletişimin, takım çalışmasının, liderlik fırsatlarının, problem keşfetme ve problem çözümlerinin, diyalog ve müzakerelerin yer aldığı senaryo süreçleri gerçek yaşamın sınıflarda olabildiğince aslına uygun olarak simülasyonunu sağlamaktadır (Errington, 2011).

Senaryolar; işbirlikli çalışmalar yapılmasını, çalışma kapsamındaki her bir öğrencinin farklı roller üstlenmesini ve herkesin üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesini gerektirmektedir (Yurtluk, 2003, s. 96). Senaryoların öğretmenler tarafından düşüncelerin davranışlara davranışların da düşüncelere yansıtılması için kullanılan çok önemli araçlar olduğu ifade edilmektedir (Cautreels, 2003; Çubukçu, 2018, s. 665).

STÖ Sosyal Bilimlerden hukuk alanına yönelik olarak öğretimsel faaliyetlerde uzun yıllardır kullanılmaktadır (Golden, 2018). Sosyal Bilgiler dersi hukuk dâhil olmak üzere sosyal bilimlerin tüm alanlarına yönelik temel öğrenimlerin gerçekleştirildiği bir derstir (Kabapınar, 2014, s. 3). Bu yaklaşım Sosyal Bilgiler dersinde de etkili olarak kullanılabilmekte, öğrencilerin çağın ihtiyaçlarına uygun olarak eğitim almalarında etkili

olmaktadır (Çakır, 2017; Taneri, 2017;). Çubukçu (2018, s. 65)’ya göre; STÖ “etkileşim ve anlamlı problem çözüm yöntemleri” sunmanın yanında, konuların soyut olmaktan çıkıp somut ve kalıcı hale gelmesinde, öğrenilenlerin hayata yansıtılabilmesinde, öğrenilen bilgilerin kullanılabilmesinde ve bunların yaşamla iç içe olduğunun anlaşılmasında etkilidir.

Karaçanta (2014, s. 372)’ya göre, öğretim ortamlarında öğrenilen bilgilerin dış dünyaya aktarılmasının güçlükleri STÖ sayesinde kolaylaşabilir. Bu sayede öğrenci konunun içinde olup problemlerin çözümünde gerçek bir oyuncu gibi aktif rol alarak kazanımlara daha kolay ulaşabilir. STÖ ile dışarıdaki gerçek yaşam bir ölçüde sınıfa taşınarak modellenmekte, “öğrencilere bir problem üzerinde düşünme, bilgilerini gerçeğe benzer durumlarda kullanma, bilgi eksikliklerini fark etme ve bunu gidermek için araştırma yapma fırsatı verilmektedir” (Karaçanta, 2014, s. 372).

STÖ, Türkiye’de 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlayan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının dayandığı Yapılandırmacı Yaklaşımına çok uygundur. Bu program 2017 yılında yenilenmesine karşılık Yapılandırmacı Yaklaşımın uygulamada etkisini devam ettirdiği görülmektedir (Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2018). Yaman (2005)’a göre, Yapılandırmacılık açısından çok önemli olan yaparak yaşayarak öğrenme STÖ’nün temelini oluşturmaktadır. Hem STÖ hem de Yapılandırmacılık, bilgilerin yaşantı yoluyla oluşturulmasına ve bilginin birey için nasıl yorumlandığına önem vermektedir (Karaçanta, 2014, s. 372). Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersi ve onun içindeki tarih konularının öğrenciler tarafından yorumlanarak yaşantı yoluyla öğrenilmesi STÖ ile mümkün olacaktır.

2.3.1. Yaklaşımın Genel Özellikleri

STÖ, öğretimin gerçek hayattan kopuk, onunla bağdaşmayan, onu parçalayan sınırlılıklarını fark ederek bu sorunları olabildiğince ortadan kaldırmaya ve gerçek yaşamla ders ortamlarını birbirine yaklaştırmaya çalışan bir öğrenme yaklaşımıdır (Yaman, 2015). Smith, vd. (2018, s. 145) göre, STÖ’nün etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlayacak beş özellik olarak; zorlayıcı hedefler, anlatı, seçim, roller ve rol yapma ve özgünlük şu şekilde açıklanmaktadır:

- Zorlayıcı hedefler; başlangıçta öğrencilerin içsel motivasyonlarını ve hayal güçlerini harekete geçirecek şekilde zorlayıcı hedefler belirlemek,

- Anlatı; sürprizler ve çatışmalarla öğrencilerin etkili bir şekilde düşünmelerini ve sürece katılımlarını sağlayacak anlatılar kullanmak,
- Seçim; öğrencilere farklı alternatifler sunarak senaryoyu kendileri için değerli olacak şekilde ele almaları ve rollerini belirleyebilmeleri için özgürlük sağlamak,
- Roller ve rol oynama; öğrencilere üstlendikleri rollerle anlatıların içine yerleşerek daha derinlemesine öğrenme olanağı elde etmek ve sorumluluk alma, sorunları keşfetme ve de iletişim becerileri geliştirme olanağı sağlamak,
- Özgünlük; gerçek durumda öğrenme deneyimine uygun olarak öğrencilerin ilgilerini çekecek ve onları konuya bağlayacak şekilde bir özgünlüğe sahip olmak (Smith, vd., 2018, s. 145).

Senaryo tasarımı dikkate alınması gereken özellikler ise şu şekilde ifade edilmiştir (Çubukçu, 2018; s, 667; Dolmans, 1997;) :

- Senaryo içeriği öğrencinin bilgi birikimine uygun olmalıdır.
- Öğrenciyi harekete geçirebilmelidir. Bunun için ipuçlarına sahip olmalıdır.
- Hedef meslekle ilgili içerik bulundurmamalıdır.
- Temel bilimlerdeki kavramların bilgi ile bütünleştirilmesi sağlanmalıdır.
- Kendi kendine öğrenmeye yönlendirip araştırmaya uygun sorular içermelidir.
- Ortaya konan problemle ilgili olarak çözüm önerileri ve alternatiflerin sunulabilmesi için destekleri olmalıdır.

Sorin (2013)'e göre, STÖ'de gerçeğe benzer durumlar oluşturularak öğrenciler bu durumun içine çekilmekte ve kendi öğrenme süreçlerinde onlara aktif roller yüklenmektedir. Bu şekilde öğrenciler gerçek yaşamın sorunlarıyla, ikilemleriyle karşı karşıya kalarak, gerçek yaşamda gerekli olan becerilere yönelik uygulamalar yapma ve bunları geliştirme fırsatı bulmaktadır (Sorin, 2013).

2.3.2. STÖ'de Kullanılan Senaryo Türleri

Karaçanta (2014, s, 373)'ya göre; eğitimde kullanılan senaryolar problemler, konular, karşılık iletişim gerektiren beceriler ya da geleceğe yönelik tahminler hakkında olmaktadır. Errington (2005'ten aktaran Sorin, 2013) senaryo türlerini; beceri, problem, konu ve kurgu temelli olmak üzere dört grupta tanımlamaktadır.

Beceri temelli senaryolar; daha çok öğretmenlik ve diğer mesleklere yönelik meslek eğitimleri için uygun senaryolardır (Errington, 2003'ten aktaran Veznedaroğlu, 2005, s. 17). Dolayısıyla beceriye yönelik senaryoların genellikle uzmanlık gerektiren becerilere yönelik kazanımları elde etmek için kullanıldığı, ilk ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik becerilerin kazandırılması için fazla tercih edilmeyeceği söylenebilir. STÖ'nün mevcut yaygın kullanımında bu tür senaryolar daha ağırlıklıdır. Tıp, hukuk, öğretmenlik ve benzerlerine yönelik eğitimlerde çoğu zaman bir örnek olay kapsamında beceri temelli senaryo uygulamaları yaygın olarak kullanılmaktadır.

Problem Temelli Senaryolar; bir problem ya da ikilemi merkeze alarak kurgusunu ören senaryolar olup ilk ve orta öğretimdeki öğretim süreçlerinde Senaryo Tabanlı Öğrenmeler için kullanılabilir (Stewart, 2003'ten aktaran Veznedaroğlu, 2005, s. 18). Errington (2005'ten aktaran Sorin, 2013)'a göre; Problem Temelli Senaryolar kazanılan becerileri daha da geliştirmek, sorunları izlemek ve sorunların çözümünü daha profesyonelce gerçekleştirebilmek için kullanılır. Bu tür senaryolar öğrencilerin eğitim ortamlarında deneyim ve anlayış kazanmalarında ve bunları geliştirmelerinde etkilidir (Sorin, 2013). Dahlgren & Öberg (2001'den aktaran Alias & Aris, s. 30)'e göre; Problem Tabanlı Öğrenme ile STÖ birbirine çok yakındır. Dolayısıyla Problem Temelli Senaryolarda STÖ'nün öğrencilere ders konusu ile ilgili eleştirel düşünmeyi desteklediği konusu göz önünde bulundurulmalıdır (Thomsen, vd. 2010'dan aktaran Alias & Aris, s. 30).

Konu Temelli Senaryolar; bir konu alanına ilişkin konuları profesyonel olarak araştırmak ve tartışmak için kullanılan senaryo türüdür (Errington, 2005'ten aktaran Sorin, 2013). Öğrencinin bir kavram ya da alana ilişkin konunun detaylarını araştırması ve kendi çabasıyla detaylara ulaşması beklenen çalışmalarda kullanılabilir (Errington, 2003'ten aktaran Veznedaroğlu, 2005, s. 18). Bu tür senaryolar bir sorunun çözümünde farklı çözüm yollarından bulunduğu ve farklı yollardan ulaşılan çözümlerin işe yaradığı durumlar için uygundur (Veznedaroğlu, 2005, s. 18). Bunlar çoğu zaman ders kitapları ya da kolay ulaşılabilir kaynaklarda yer almayan konularla ilgili olabilmektedir (Sorin, 2013).

Kurgu Temelli Senaryolar; kuramsal ve varsayımlara dayanan profesyonel durumlarla ilgili bilgi toplamak için kullanılır (Errington, 2005'ten aktaran Sorin, 2013). Diğer senaryo türlerine göre ele aldığı konu güncel yaşama daha uzak olduğu için ön bilgilerin daha detaylı olmasını gerektirir (Veznedaroğlu, 2005, s. 18). Elde mevcut olan verilere dayanarak 2500 yılında olması muhtemel gelişmelere yönelik yapılacak çalışmalar bu tür

senaryolara örnek olarak gösterilmektedir (Errington ve Murray, 2003'ten aktaran Veznedaroğlu, 2005, s. 18).

Karaçanta (2014, s. 374) farklı senaryo türlerinin ayrıntıda sahip olduğu farklılıklara karşılık birbirleriyle benzer özellikler gösterdiğini ifade etmektedir. Ayrıca Karaçanta (2014, s. 374) örnek olarak konuya dayalı bir senaryonun ve beceriye dayalı bir senaryonun her ikisinde de öğrenciden bir uzman gibi hareket etmesinin bellendiğini söylemekte ve şu açıklamayı yapmaktadır: “Önemli olan, senaryonun merkezinde bulunan hedefin niteliğidir. İki durumdan birini seçmek ve kendi çözüm yolunu bulmak farklı beceriler olduğundan senaryonun hedefe göre niteliklerini belirlemek senaryo yazımında başlangıç noktasını oluşturmaktadır” (s. 374).

2.3.3. Senaryolar Geliştirilirken Dikkat Edilecek İlkeler

Senaryolar geçmiş, şimdiki veya gelecek zamanla ilgili olmuş ya da olabilecek herhangi bir olaya ait bir kesitin ayrıntılı olarak incelenmesi için simülasyonlar oluşturmali ve olayları gerçeğe olabildiğince uygun olarak deneyimleme imkânı sunmalıdır (Errington, 2011). Dolayısıyla gerçek yaşamda mevcut olup geleneksel öğretim ortamlarında fazla yer bulmayan belirsizlik ve benzeri durumların senaryolarda yer bulması gerekir. Bu şekilde olmuş ya da olabilecek olaylarla ilgili gerçek dünyaya en yakın durumlar senaryolar sayesinde keşfedilip anlaşılabilir (Errington, 2011). Bu bağlamda senaryolar sorunların çözümleri için gereken hipotezlerin geliştirilmesine, gerekli ve eksik bilgilerin ortaya çıkmasına fırsat verecek tarzda tasarlanmalıdır.

Açıkgöz (2014, s. 120)'e göre senaryolar; planlama, yazma, uygulama ve düzeltme bölümlerinden meydana gelmelidir. Senaryonun ana temasının ve kavramlarının belirleneceği aşama olan planlama aşamasında öğrencilerin kazanması hedeflenen davranışlar ve alınması beklenen dönütler göz önünde bulundurulmalıdır (Açıkgöz, 2014, s. 120). Karaçanta (2014, s. 376)'ya göre; yazma aşaması senaryonun nasıl başlayacağı, nasıl biteceği, ayrıntıları ve yan olayları ile birlikte bilgilerin nasıl organize edileceği ile ilgidir. Uygulama aşaması öğrencinin bizzat rol aldığı farklı etkinliklerle senaryonun hayata geçirildiği aşamadır. Düzletme aşamasında ise, tüm senaryo sürecine yönelik olarak öğrencinin dönütleri sağlanır (Karaçanta, 2014, s. 376).

Becerilerin sergilenmesine yönelik olarak geliştirilen senaryolarda dikkat edilmesi gereken ilkeler olarak şunlar gösterilmiştir:

Amaç (Purpose) ; senaryonun yazılma nedeni belirlenmekte, öğrencilerden beklenen öğrenme çıktılarının neler olacağı, öğrenme süreci sonunda hangi düzeylerde gelişme beklendiği açığa kavuşturulmadır.

Bütünleştirme (Integration) ; öğrencilerin hangi bilgilerini kullanacakları, etkinlik sürecinde diğer hangi bilgilere ihtiyaç duyabilecekleri ve bu bilgilere nasıl ulaşacakları belirlenmektedir.

Alana Özgünlük (Authenticity) ; senaryonun ilgili olduğu alana özgü niteliklerin ve kolaylaştırıcıların senaryo içerisine nasıl yerleştirileceği düzenlenir.

Gerçeklik (Prevalenceandrelevance) ; kullanılacak senaryo yaşanmış bir olay olmayabilir. Bu durumda tüm detaylar öğretmen tarafından belirlenerek yeniden düzenlenebilir. Yeniden düzenlenecek senaryolarda öğrencilerin senaryoyu gerçek yaşamla ilişkilendirmeleri sağlanmalıdır. Bir başka deyişle senaryonun gerçekçiliği sağlanmalıdır.

Kaynaklara Erişim (Resourcesand format fordelivery) ; uygulama süreci boyunca öğrencilerin hangi bilgilere ihtiyaç duyabilecekleri / ulaşmak isteyecekleri ve bu bilgilere ulaşma şekilleri belirlenir.

Etkililik ve İlgi Uyandırıcılık (Impactandinterest) ; senaryo içerik bakımından öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır. Bu noktada öğrencilerin güdülenme düzeyleri yükselir. Bunu sağlamak için yapılması gereken işlem adımları düzenlenir.

Aşamalandırma, Uzunluk ve Karmaşıklık (Sequence, brevityandcomplexity) ; senaryonun yapısı, karmaşıklık düzeyi, olayın bir kısmını ya da tamamını betimleyecek olması gibi detaylar planlanır. Hazırlanan senaryo hedeflere göre birkaç satırdan birkaç sayfaya, uygulama süreci birkaç saatten belli periyotlara yayılmış birkaç haftaya kadar farklılık gösterebilir.

Belirlenmesi (Modality) ; son aşama ise, öğrencilere sunacağınız uyarıcıların belirlenmesini içerir. Öğrenci grubu farklı özellikte öğrencilerden oluşabilir. Bu aşamada mümkün olduğunca çok sayıda öğrenciye ulaşmak için farklı özellikte uyarıcılar seçilmelidir. Görsel, işitsel, video-film vb. kullanımları düzenlenmektedir (Brock, 2003'ten aktaran Veznedaroğlu; 2005, s. 21-22).

STÖ sürecinde öğretmen ve öğrencilerin rolü farklılaşmaktadır. Senaryo geliştirme sürecinde bunlar dikkate alınmalıdır. Söz konusu süreçteki öğretmen ve öğrenci rolleri Kocadağ (2010, s. 10) tarafından aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 1

STÖ sürecinde öğretmen ve öğrenci rolleri

Aşamalar	Öğretmenin Rolü	Öğrencinin Rolü
Senaryoların Seçimi	- Öğrenci düzeyine ve konu kazanımlarına uygun senaryolar seçilmelidir.	- Öğrenciler yeterli bilişsel düzeye sahip ise
	- Öğretmen senaryoları kendisi yazabilir.	senaryoların
	- Senaryoların gerçek bir hikâye olmasına ya da gerçeğe dayanmasına dikkat etmelidir.	seçilme veya
	- Senaryoların yeterli miktarda bilimsel kavram içermesini sağlamalıdır.	hazırlanma
	- Senaryoları farklı formatlarda sunabileli, görsel olarak görsel olarak ilgi çekici olmasına özen göstermelidir.	sürecinde öğretmen ile birlikte etkin rol oynayabilir.

	- Daha fazlasını yapabilecek öğrenciler için senaryoda seçmeli etkinlikler ya da üst düzey problemler kullanılmalıdır	
Yönergelerin Sağlanması	- Öğrencilere faydalı web adresleri verilebilir. - Öğrencilere verilen bilgiler hemen anlaşılabilir olmamalıdır çünkü öğrencilerin gerekli bilgileri kendilerinin bulması onlar için daha teşvik edici olabilmektedir.	-
Uygulama	- Öğretmen temel bilgileri verir ve bunun geri kalanını öğrencilerin keşfetmesine bırakır. - Öğrencilerin bilgilere ulaşabilmesi için ortamda farklı metin kitapları, bilgisayar simülasyonlarının sonuçları, laboratuvar ve alan araştırma sonuçları, meslek dergileri, web siteleri, makaleler, broşürler kaynak olarak sağlanması gerekir. - Öğrencilere bireysel destek verilmelidir. - Öğrencilerin kendilerince düşünmesini engellemek için somut önerilerden kaçınılmalıdır.	- Öğrenci senaryoyu okur. - Senaryodaki problemi akranlarıyla tartışır. - Problem çözme için araştırma yapar. - Problemin çözümüne yönelik sonuçları rapor halinde sunar.
Değerlendirme	- Öğrenciler sunumlarını yaptıktan ya da çalışmalarını teslim ettikten hemen sonra dönüt ve değerlendirme yapılmalıdır. - Öğretmenler, notlamanın ve yorumlamanın tek kaynağı olmamalı, akran değerlendirmesini teşvik etmelidir.	Öğrenciler çalışmaları hakkında eleştirel olarak öğrenme sürecini, kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmelidir.

Tablo 1’de görüldüğü üzere; tüm süreçte öğrencinin aktif kılınması ve olabildiğince yaşantılar geçirmesi, öğretmenin ise sürecin sağlıklı ve hedeflere uygun işlemlerini sağlayan bir rehber pozisyonunda kalması gerektiğini göstermektedir.

Karaçanta (2014, s. 379)’ya göre; STÖ analiz ve sentez gibi üst düzey düşünmeye yönelik olduğu için öğrencilerin konu ile ilgili gerekli bilgi sahibi olması ve öğretmenin ise bu doğrultuda gerektiği yerde öğrenciye yönelteceği anahtar sorularının bulunması gerekmektedir. Bu sorular STÖ süreci içindeki önemli karar noktalarında ve süreç sonunda yöneltilerek öğrencinin hedeflere uygun kazanımlar elde etmesine destek olunmalıdır (Karaçanta, 2014, s. 379). Bunların yanında Errinton (2011, s. 89) iyi tasarlanmış bir

senaryonun öğrenciye konu ile ilgili “orada olma” duygusu verebileceği üzerinde durmaktadır.

2.3.4. Senaryo Yazım Süreci

Açıkgöz (2014, s. 118) senaryonun iyi yazılmış olması ve uygun bir biçimde kullanılmasının onun varlığından daha önemli olduğunu ifade etmektedir. Dolayısı ile derslerde kullanılacak senaryonun yazım ilkelerine dikkat etmek gerekmektedir. Senaryo yazımına yönelik olarak Açıkgöz (2014, s. 118) tarafından ifade edilen başlıca ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

- Tümüyle kurgu senaryolara öğrencinin ilgisini çekmek ve onları gerçek durumlara transfer etmek güç olduğundan senaryolar gerçek olaylara dayanmalı ya da gerçek olaylara olabildiğince benzemelidir.
- Senaryolar eğitimsel amaçlara hizmet etmelidir. Öğrencinin güdülenmesine, tartışmalara katılmasına ve düşünceler üretmesine katkı sağlamalı, önceki bilgilerin hatırlanarak yeni konuya uygulanması ve onunla sentezlemesine olanak tanımalıdır.
- Senaryolar başlıca; başlık, amaçlar, anlatım ve kaynaklar bölümünden oluşur. Uzunlukları konuya, süreye ve öğrenci düzeyine göre değişir.
- Senaryo içeriğinde konu ile ilgili başlıca kavramlar ve ilkeler sentezlenmelidir. İçerikte ayrıca ikilem durumlara, sürpriz öğelere, çözümü net olmayan problemlere yer verilebilir. Bazı ayrıntılara ise yer verilmeyerek onları öğrencinin keşfetmesi beklenebilir.
- Senaryoda olay yansız ve nesnel olarak ifade edilmeli, herhangi bir çözümün ya da tekniğin lehine olan görüşlere yer verilmemelidir.
- Senaryolar öğrenci düzeyine uygun olmalıdır. Öğrencinin önceki bilgilerini kullanıp geliştirebildiği ve biraz gayretle baş edebildiği güçlükte olmalıdır (Açıkgöz, 2014, s. 118-120).

Karaçanta (2014, s. 375) ders programındaki başlıklar kullanılarak eğitsel hedeflerin öğrencinin kazanması beklenen davranışlarla örüntülü olarak açıkça belirlenmesi ve bunun öğrencilere açıklanması ve de hedefler çerçevesinde öğrencide merak uyandıracak örneklerle yer verilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Bununla birlikte öğretmenin ilgisini çeken konu ya da örneklerin öğrencinin ilgisini çekmeyebileceği göz önünde bulundurularak öğrencinin ilgili alanlarını tespit etmek ve senaryoları o doğrultuda

yapılandırmak gerektiği ve de gerçek yaşamdan sahnelere yer vermenin senaryolara karşı öğrencinin ilgisini artıracığı ifade edilmektedir (Karaçanta, 2014, s. 375).

STÖ olabildiğince hedeflenen kazanımlara yönelik olması kaydıyla öğrencinin süreç içinde öznel katkılar yapmasını desteklemektedir. Bu doğrultuda hazırlanan senaryolar ele alınan durumu ortaya koymakla birlikte öğrencinin konu ile ilgili araştırmalar yapmasına, veriler toplamasına ve kararlar vermesine fırsat vermelidir (Karaçanta, 2014, s. 379).

Sosyal Bilgiler dersinin disiplinlerarası yapısı, bu ders içinde yer alan konularda yazılacak senaryolarda öğrencinin ilgisini çekerek, yaşamın içinden olay ve örneklere yer vermeyi kolaylaştırmaktadır. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinde yer alan konular STÖ sayesinde öğrencinin ilgisini çeken konularla daha bağlantılı hale gelebilecektir.

2.3.5. STÖ’de Öğretim ve Değerlendirme Süreci

Açıkgöz (2014, s. 120)’e göre; senaryolar çok iyi yazılmış olsalar da sınıf ortamlarında uygun etkinliklerle ele alınmadıkları sürece istenilen faydayı sağlayamamanın ötesinde öğretimsel açıdan olumsuz sonuçlar dahi doğurabilmektedir. Senaryonun kullanım sürecinde dikkat edilmesi gerekenler şu şekilde sıralanabilir:

- Senaryo kullanım süreci bir plana göre sürdürülmelidir.
- Senaryo kullanım sürecinde başlıca; çözümleme, bilgi toplama, çözüm önerme, tartışma, özetleme ve sonuca bağlama aşamaları takip edilebilir.
- Öğretmen senaryo kullanım sürecine rehberlik yapmalı ve sürecin etkili bir şekilde yürütülmesini sağlamalıdır. Süreç için gerekli olan araştırma, tartışma, çatışma, problem çözme ve benzeri konularda süreci kolaylaştıran kişi olmalıdır.
- Öğretmen düşüncelerin rahat bir şekilde ifade edilip tartışılabilirdiği ve öğrencilerin kendilerini huzurlu hissettiği bir atmosferin oluşumu için gayret etmelidir.
- Öğretmen süreç içinde sorduğu sorularla tartışmaların toparlanmasını, öğrencilerin zorlandıkları yerlerin kolaylaştırılmasını ve tüm öğrencilerin sürece katılmasını sağlamalıdır.
- Yanıtları öğrencilere doğrudan söylemek yerine onları düşündürmeye yönlendirerek ve bazı ipuçları vererek rehberliğini sürdürmelidir.

- Bir öğretimin senaryo tabanlı olabilmesi için senaryo kullanımının işbirlikli çalışmalar, problem çözme, örnek olay, siz olsaydınız ne yapardınız? gibi öğrenciyi aktif kılan öğretimsel yöntem ve tekniklerle sürdürülmesi gerekmektedir (Açıkgöz, 2014, s. 120).

Görüldüğü üzere senaryo kullanım sürecinde öğrenci belirli sorumluluklara ve rollere sahip olarak sahnede yer alırken, öğretmen kenarda rehber pozisyonundadır. Fakat bu pozisyon süreç açısından kilit durumdadır (Karaçanta, 2014, s. 380). Rehberlik işlevini iyi bir şekilde yerine getirmesi ve süreç boyunca bunu koruması öğretmenin dikkat etmesi gereken temel koşul olarak görülmektedir.

STÖ’de sürecin sonunda değerlendirme aşaması yer almalıdır. Bu aşamada sürecin başından itibaren yapılanlar, elde edilen kazanımlar öğretmen ve öğrenciler tarafında birlikte değerlendirmelidir (Yaman, 2005). Sorin (2013) grup değerlendirmelerinin yanında bireysel değerlendirmelerin de yapılması ve işbirlikli çalışma sürecinde sorumluluklarını yerine getiren ve bunları aksatan öğrencilerin ayırt edilmesi üzerinde durmaktadır. Aynı zamanda öz ve akran değerlendirmeleriyle öğrencilerin kendileri ve birbirlerini değerlendirmelerine de fırsat verilmelidir (Sorin, 2013). Bunun yanında Smith, vd., (2018, s. 151) uygulama süreci boyunca gidişatı değerlendirmek, senaryoyu test etmek ve değişiklikler önermek için anket ve benzeri yollarla sürekli geri bildirimler sağlayan değerlendirmeler yapılabileceğini ifade etmektedir. STÖ gerçek yaşama uygun bir öğrenme yaklaşımı olduğu için değerlendirmeleri de gerçek yaşama uygun olmalıdır. Senaryo sonunda öğrenilenlerin bir panel etkinliği ile sunulması, öğrencilerin öğrenim süreçlerini yansıtan bir ürün dosyası hazırlamaları ve benzeri değerlendirme etkinlikler STÖ’ye uygun olarak gerçekleştirilebilecek diğer değerlendirme şekilleridir (Smith, vd., 2018, s. 151).

2.3.6. Yaklaşımın Olumlu Yönleri

Ders ortamında etkileşimi artırması ve problemlere anlamlı çözüm yöntemleri sunması STÖ yaklaşımının en başta gelen faydaları olarak göstermektedir (Çubukçu, 2018, s. 669). Çağdaş öğretim süreçlerinin en önemli hedeflerinden biri gerçek yaşama uygun kazanımlar sağlayacak bilgi ve becerilerle öğrencileri donatmaktır. Kocadağ (2010, s. 11)’a göre; bireyin bilgiyi yaşantılar yoluyla öğrendiğini savunan STÖ, öğrenmenin somut yaşantılarla gerçekleşmesine ve onun bilgiyi yorumlamasına önem vermektedir. Bu bakımdan STÖ teorik bilgilerin uygulanmasına fırsat vererek teori ile uygulama arasındaki boşluğu

doldurmaktadır (Smith, vd., 2018, s. 156). Bilgi ve becerilerin birlikte gelişiminin sağlamaktadır. STÖ’de konular bir senaryo kapsamında ele alınarak, öğrencinin bir oyuncu gibi süreç içinde aktif roller üstlenmesi ve beklenen kazanımlara daha etkili şekilde ulaşılması sağlanmaktadır (Kocadağ, 2010, s. 11). Errington (2011) STÖ’nün sağladığı gerçeğe uygun deneyimlerle öğrencileri gerçek yaşama ve okul sonrası iş yaşamına daha etkili hazırlama potansiyeline sahip olduğunu ifade etmektedir. Sorin (2013)’e göre; STÖ sayesinde öğrenciler ele alınan konuları daha iyi anlamakta ve “benzer bir durumla karşılaşmaları halinde nasıl tepki verebileceklerini görmektedir” (s. 80).

Smith, vd. (2018, s. 144, s. 148)’ne göre; STÖ öğrencilerin derse katılımının yüksek düzeyde olmasını, motivasyonun devamlılığı ve konuların gerçek ortama uygun olarak ele alınmasına fırsat vermektedir. Öğrencilere karşılaştıkları sorunları tanımlama, analiz etme, olası çözümleri tasarlama, ilgili insanlarla etkili iletişim kurup işbirlikli çalışmalar gerçekleştirme gibi gerçek yaşamda gerekli olan beceriler kazandırabilmektedir. Otantik ortamlar oluşturularak yürütülen senaryo çalışmaları sayesinde öğrenciler gerçek yaşamda kullanabilecekleri bilgi ve becerilere sahip olduklarını görmüş olmaktadır (Smith, vd., 2018, s. 149).

STÖ sayesinde öğretim sürecinde kazanılan bilgi ve becerilerin başka alanlara ve gerçek yaşama transferi ve gerektiğinde tekrar kullanılması kolaylaşmaktadır. Çünkü bu süreç gerçek yaşamdakine benzer etkileşimli bir atmosferde gerçekleşmekte, bireysel gayretlerle birlikte işbirlikli çalışmaların her ikisini birden gerektirmektedir. Senaryo dâhilinde aktif rol alan öğrenci ele alınan konunun, öğrenilen bilgi ve becerilerinin başka durumlarda ve gerçek yaşamda nasıl işe koşulduğunu, hangi durumlar için kullanılabilir olduğunu daha açık olarak kavrayabilmektedir. Geleneksel öğretim yaklaşımları ile bu kazanımların ele edilmesi güç olmaktadır. STÖ sayesinde olaylar ve konular gerçek yaşamdakine çok yakın olarak ele alınmakta, öğrenmenin gerçek yaşama olabildiğince uyumlu şekilde gerçekleşmesi sağlanmaktadır (Kocadağ, 2010, s. 14).

STÖ öğrenciye yaparak yaşayarak öğrenmenin en güzel yollarından birini sunmakta, onun bilgi ve beceri eksikliklerini görmesine ve onları gidermesine fırsat vermektedir. Çubukçu (2018, s. 666) STÖ sayesinde gerçek dünyanın sınıfa taşındığını, bu şekilde öğrencilerin problemlere odaklanıp mevcut bilgilerini harekete geçirebildiğini, bilgilerini benzer durumlarda kullanabildiğini ve bilgi eksikliklerini fark edip bunu düzeltebildiğini ifade etmektedir. Bu yaklaşım öğrencilerin çözümleme, değerlendirme, yaratıcılık gibi üst düzey

düşünme becerilerini geliştirmekte ve “işbirliğine dayalı etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi, sosyal becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin daha fazla güdülenebilmeleri, somut uygulama yapabilmeleri ve kalıcı öğrenmelerin teşvik edilmesine yol açmaktadır” (Çubukçu, 2018, s. 666).

Sorin (2013)’e göre de STÖ sayesinde içerikler öğrenciler için ilgi çekici ve gerçek yaşam durumuyla ilgili hale gelebilmektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünmeye dayalı olarak kendilerini geliştirmesine olanak tanınması, derinlikli, zorlayıcı, çekici ve keyifli öğrenme deneyimleri sağlaması STÖ’nün öne çıkan diğer olumlu yönlerindedir (Sorin, 2013).

STÖ öğrencilerin ders içeriklerini doğal bir ortamda ve fazla zorlanmadan kavramasını, içeriklerle ilgili derin anlayışlar geliştirmesini sağlamaktadır (Smith, vd., 2018, s. 149). Sosyal etkileşimin yoğun olduğu çalışmalarla ders içerikleri gerçek durumlara uygulanarak onların gerçek yaşamda ne işe yarayabileceği ve nasıl hayata geçirebileceği gösterilmektedir. Sorin (2013)’e göre ise; STÖ’de öğrenciler roller üstlenerek, bir şeylerle meşgul olarak, birlikte kararlar alarak, sorunlar çözerek derin düşünceler geliştirirler. Bu tarz öğrenme öğrencilerin ders içeriğinde yer alan konularla birlikte etkili iletişim kurma ve etik davranışlar geliştirme gibi beceriler de kazandırmaktadır (Errington, 2010’dan aktaran Sorin, 2013).

STÖ sayesinde öğrenciler; öğrenmeye ilişkin derin kavrayışlara ulaşabilmekte, öğrenmenin kitaplardan bir şeyler okuyup ezberlemekten ya da öğretmen tarafından bir şeylerin anlatılmasından ibaret bir uygulama olmadığını görmektedir. Kendilerinin aktif olduğu bir ortamda yaşayarak öğrenmenin nasıl olabileceğini anlayabilmektedir. STÖ süreci öğrenciler için grup halinde ve bireysel kararlar alarak, bir şeyleri başarma duygusunu tattırarak kendilerine güvenlerinin artmasına ve yaratıcılık becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Karaçanta, 2014, s. 381). STÖ öğretmenler için ise; bilgilerin aktarıcısı rolünde çıkarak öğretim sürecinin rehberi olma fırsatını sağlar (Smith, vd., 2018, s. 144).

Errington (2011) öğretmenlerin derslerde STÖ yaklaşımını tercih etme nedenleri olarak şunların üzerinde durmaktadır:

- Derse ait anlaşılması güç konularda anlaşılmasında, öğrencinin konuya yönelik yeni bilgiler keşfetmesinde etki olmaktadır.
- Öğrencilerin gerçek yaşamdakine benzer sorumluluklar üstlenmesini ve sorunlarla yüzleşmesini sağlar.

- Öğrencilerin geleceğe yönelik kendi profesyonel kimliklerini oluşturmalarını kolaylaştırır.
- Öğrencilerin kendi geleceklerine yönelik alternatifler tasarlamaalarına yardım eder.
- Gerçek yaşam olaylarını değerlendirme konusunda gerekli olan profesyonel ve çoklu bakış açısı için gerekli olan esnekliği kazanmaya yardım eder.
- Gerçek yaşamda gerekli olan iletişim becerileri, küresel bakış açısı, problem çözme, ekip çalışması, sosyal sorumluluk gibi niteliklerin kazanılmasında etkilidir.
- Ele alınan konu ile ilgili kültürün tanınmasını anlamayı kolaylaştırır.
- Konuların olabildiğince otantik bir ortamda ve gerçek bağlamına olabildiğince uygun olarak öğrenilmesini sağlar.
- Öğrencinin konuya motive olması ve ilgili konu hakkında farklı bakış açlarına sahip olması sağlanabilir.

2.3.7. Yaklaşımın Uygulamadaki Zorlukları

STÖ önemli bir hazırlık süreci gerektirmektedir (Sorin, 2013). Planlamaların yapılması, senaryo hedef ve konularının belirlenmesi, senaryonun hazırlanması, rollerin belirlenmesi ve benzerleri yoğun hazırlıklar isteyen çalışmalardır. Çok zaman alıcı olan senaryoların uygulama sürecinde konu ile ilgili kazanımların elde edilebilmesi için her şeyden önce iyi bir planlama gerekmektedir. Senaryo içeriklerinin iyi düzenlenmesi, tüm öğrencilerin süreçte aktif olmasının sağlanması, değerlendirmelerin zamanında ve etkili yapılması ihmal edilmemesi gereken diğer konulardır.

STÖ yazım ve uygulanma sürecinde gerekli ilkelere dikkat etmeyi gerektirmektedir. Gerekli ilkelere dikkat edilmeden kullanılmaya kalkılan senaryolarla yapılacak bir öğretim geleneksel öğretimden daha kötü sonuçlar doğurabilecektir (Açıkgöz, 2014, s. 118). STÖ'nün uygulama aşamasında öğretmene hassas davranmayı gerektiren önemli roller düşmektedir. Karaçanta (2014)'ya göre; öğretmen sürecin istenilen şekilde ilerlemesini, hedeflenen kazanımlar doğrultusunda götürülmesini, gerekli olduğu ya da sorun çıktığı yerde uygun müdahalelerde bulunarak sürecin kolaylaşmasını ve bu şekilde sürecin etkili ve verimli geçmesini sağlamalıdır. Öğretmen uygulama süreci için uygun bir atmosfer oluştururken, tartışmaların hedeflerden kaymamasını ve herkesin sürece katılmasının sağlarken doğrudan müdahalelerden olabildiğince kaçınarak, ipuçları kullanarak, düşünmeye ve kaynaklardan araştırmaya yönlendirerek bunları yapmalı, rehber, yardımcı

ve yönlendirici rolünü korumaya çalışmalıdır (Karaçanta, 2014, s. 379). Ayrıca STÖ için öğrencilerin kendilerini tehdit altında hissetmedikleri, alternatif fikir ve çözüm önerilerini rahatça dile getirebildikleri ve onların ekip halinde çalışmalarına imkân tanıyan elverişli ortamlar oluşturulmalıdır.

Senaryoların değerlendirmeleri sonuçla birlikte süreci de değerlendirmeyi gerektirmektedir (Smith, vd., 2018, s. 151). Anketler, ürün dosyaları vb. ile değerlendirme konusu da sürekli gündemde tutulmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla tüm bunlar öğrencilerle birlikte öğretmenler için de yoğun ve çok boyutlu çalışmalar gerektirmektedir.

STÖ ayrıca, çoğu zaman konuya oldukça hâkim ve pek çok deneyime sahip olmasına karşılık öğretmenin olabildiğince arka planda kalmasını ve hangi durumlarda sürece müdahale edeceğine iyi karar vermesini gerektirmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin senaryo uygulamaları sürecinde çeşitli derecelerde katılımcı roller de üstlenebileceği ifade edilmektedir (Errington, 2013). Öğrencilere yeterli özgürlük alanı bırakmayı, onların hata yapmalarına, yaptıkları hataları görmelerine ve bunları düzeltmelerine fırsat vermeyi gerektirmesi Senaryo Tabanlı Öğrenmenin diğer güçlükleri arasında sayılabilir (Sorin, 2013). Aynı zamanda bu yaklaşım öğretmenlerin mesleki bilgilerinin yeterli olmasını, ulaşabilir hedefler koyma ve bunları ifade etme becerilerini, hedeflere ulaşmak için uygun senaryolar belirleyebilmelerini, yaklaşımın teorik ve pratiğini iyi anlamalarını, etkili kaynaklar kullanmalarını ve değerlendirmeleri uygun ve etkili şekilde yapmalarını gerektirmektedir (Errington, 2011).

Takip edilen Yapılandırmacı Yaklaşımına çok uygun olmasına karşılık STÖ ile ilgili ilk ve orta öğretim düzeyine yönelik olarak alan yazında yeterli araştırmanın yer alamaması, mevcut araştırma ve uygulamaların daha çok meslek eğitimlerine yönelik bulunması STÖ ile ilgili yapılacak uygulama ve çalışmalar açısından diğer bir güçlük olarak gösterilebilir.

2.3.8. Sosyal Bilgiler Dersi İçin Senaryo Tasarımı

Öğretim sürecinde kullanılacak olan senaryoların beklenen hedefleri sağlaması için bazı hususlara dikkat edilmelidir. STÖ bilginin yaşantılar yoluyla oluşması sebebiyle gerektiğinde başka konu ve durumlara transfer edilebilir bilgiler sağlayan yaşantılar oluşturmaya önem vermektedir. STÖ'de yaşamla içi içe, deneyerek, yaşayarak öğrenmeye yönelik senaryolar üretilmeli ve senaryolar beceri ve davranış kazanma sürecine odaklanarak tasarlanmalıdır (Errington, 2003'ten aktaran Veznedaroğlu, 2005, s. 9).

Kocadağ (2010, s. 11) bu senaryoların belirli olayları ifade eden hikâyeler olabileceğini ve bunların öğrencilere anlamlar çıkarmak ve kavramlar oluşturmak için açık bağlamlar sağlaması gerektiğini ifade etmektedir. Böyle olduğunda öğrenilenler önceki deneyimlerle bağdaştırılarak eyleme geçirilebilecek ve öğrencilerin problem çözme ve işbirliği yapma becerileri gelişebilecektir (Morrison, 2001'ten aktaran Kocadağ, 2010, s. 11). Senaryo temelli öğretimin etkili kullanılabilmesi için öğrencilere bilgi ve ipuçlarının sağlanması, uygun öğretim stratejileri kullanılarak uygun sorular sormaları, tartışma ve yorumlar yapmaları için onlara zemin hazırlanmalıdır (Kocadağ, 2010, s. 12).

Errington (2011) STÖ'nün geçmişe yönelik olarak da etkili bir şekilde kullanılabileceği üzerinde durmaktadır. Aynı zamanda senaryolarda geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanın birlikte ele alınabileceği ifade edilmektedir (Errington, 2003). Buraya kadar yer verilen bilgiler doğrultusunda Sosyal Bilgiler dersinde tarih konularıyla ilgili bir senaryo tasarımı ile ilgili dikkat edilmesi gereken hususlar olarak şunlar sıralanabilir:

- Senaryonun tüm adımları öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte ve içinde bulunulan sosyal ve fiziki çevrenin özellikleri dikkate alınarak belirlenmelidir.
- Senaryo, ders konusu ile ilgili öğrencilerin düzeyine uygun ve onun sağlayacağı kazanımı belirli ve açık olarak ifade etmelidir.
- Gerçek yaşamda karşılığı olan, bir sorunu çözen ya da bir olayı açıklığa kavuşturan ya da onlarla ilgili bir proje geliştiren somut hedefler içermeli ve ürünler ortaya koymalıdır.
- Senaryolar ilgili doğrultusunda ve onlarla birlikte yapılandırılmalıdır.
- Senaryolarda önce temel bir konu belirlenmeli, sonrasında ise uygun olgu ve olaylarla konu açıklanmalıdır.
- Senaryonun konusu, temel alınan konu etrafında ilgili diğer alan ve olgulara yer verilerek şekillendirilmelidir. Sosyal bilgileri disiplinlerarası yapısı bunu zorunlu zaten kılmaktadır.
- Konunun geçmişteki durumu araştırılmalı ve konu ile ilgili süreci kolaylaştıran ya da zorlaştıran etkenlerin belirlenmelidir.
- Konu ile ilgili gereken bilgi ve materyal desteği sağlanmalı, ilgili film, belgesel, haber ve benzerlerinden faydalanılmalıdır.
- Konunun güçlüklerinin aşılması için yapılanlar detaylandırılmalıdır.
- Konu zamanımızla ve öğrencilerin yaşantılarıyla ilişkilendirilmelidir.

- Senaryoda toplumsal örneklerin yanında bireysel örneklere de yer verilmelidir.
- Konu ile bağlantılı ve zamanımız açısından önemli olan teknoloji kullanımı, işbirlikli çalışmalar ve benzerlerine de yer verilmelidir.

STÖ yaklaşımı yapılandırmacılığa dayanmaktadır (Sorin, 2013). Farklı öğrenme yeteneklerine ve gerçek hayata uygun olan çoklu öğrenme alternatifleriyle yapılandırmacılığa çok uygun olan STÖ Türkiye’de 2005 yılından itibaren esas alınan yapılandırmacılığın gereklerinin yerine getirilmesinde çok etkili olacaktır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Taneri (2017) tarafından hazırlanan doktora tezinde, “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Senaryo Tabanlı Örnek Olay Yönteminin Üretim ve Tüketim Bilincinin Kazandırılmasına Etkisi”ni tespit etmeyi amaçlamıştır. Karma yöntemle yürütülen araştırmada nicel olarak ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Yansız atama ile seçilen Deney ve Kontrol Gruplarındaki toplamda 50 ilkokul öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırmada nicel veriler tüketim bilinci ölçeği ile toplanmıştır. Nitel verilerin toplanması ise hazırlanan etkinlik ve sorular ile sağlanmıştır. Deney Gurubunda yer alan öğrencilere STÖ etkinlikleri uygulanırken Kontrol Grubundaki öğrencilere öğretim programında yer alan etkinlikler uygulanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 22. 0 paket programı, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Sonuçta Senaryo Tabanlı Örnek Olay Yöntemi kullanılan Deney Grubundaki öğrencilerin tüketim bilincinin Kontrol Grubunda yer alan öğrencilere göre daha fazla artış gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin konunun işlenmesinde STÖ yöntemi kullanılmasına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu, bu sayede derste daha aktif rol alabildikleri, dikkat ve ilgilerinin daha yoğun olduğu, derse istekli katılım gösterdikleri ve öğrenme güçlüğü çektikleri derslerde bu yöntemin kullanılmasını istedikleri anlaşılmıştır.

Çakır (2017) tarafından hazırlanan Yüksek Lisans tezinde “Sosyal Bilgiler Dersinde Senaryo Tabanlı Afet Eğitiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Afetlere İlişkin Bilgi ve Tutum Düzeylerine Etkisi” araştırılmıştır. Senaryo Tabanlı Eğitimin öğrenciyi merkeze alan ve öğretmeni rehber konumunda gören Yapılandırmacı Yaklaşımına uygun yöntemlerden biri olduğu ve konu ile ilgili öğrencilere kazandırılmak istenilen hedeflerin gerçekleştirilmesi için uygun olacağının düşünüldüğü ifade edilmiştir. Nicel araştırma desenlerinden ön test son test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desenin kullanıldığı çalışma 46 öğrenci ile

yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak konuya ilişkin başarı testi ve tutum ölçeği geliştirilmiştir. Veri toplama sürecinde deney gurubuna STÖ ile oluşturulan etkinlikler uygulanırken Kontrol Grubunda öğretim programında yer alan etkinlikler uygulanmıştır. Verilerin analizinde t testi kullanılmıştır. Sonuçta STÖ yönteminin öğrencilerin konuyla ilgili tutum ve başarı puanlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Kemiksiz (2016) tarafından gerçekleştirilen Yüksek Lisans tez çalışması “Senaryo Temelli Öğrenme Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Akademik Başarılarına, Dersin Kalıcılığına ve Derse Karşı Tutumuna Olan Etkisi”ni belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan Deney ve Kontrol Gruplu ön test son test deseni kullanılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla öğrencilere okuduğunu anlama testi, tutum ölçeği ve akademik başarı testi uygulanmıştır. Toplamda 90 öğrenci ile 6 hafta boyunca devam eden veri toplama sürecinde Deney Gurubuna senaryo temelli etkinlikler, Kontrol Grubuna ise öğretim programında öngörülen yöntem ve tekniklerle yapılan öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Elde edilen veriler t testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Senaryo Temelli Öğretimin öğrencilerin derse yönelik tutumuna olumlu etki ettiği, ders başarılarını artırdığı, ders başarısı ve derse karşı tutum üzerinde kalıcılığın artmasını sağladığı tespit edilmiştir.

Karcı (2018) hazırlanan Yüksek Lisans tezinde “Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Etkinliklerine Dayalı STÖ Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Meslek Seçimleri ve Motivasyonları Üzerindeki Etkisi” ele alınmıştır. Ön test son test gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmaya 5. sınıftan toplamda 50 öğrenci katılmıştır. Veriler akademik başarı testi ve mesleklere yönelik ilgi ve motivasyon ölçekleri ile toplanmıştır. Araştırmada Deney Grubunda ilgili alanlara yönelik etkinliklerle desteklenen STÖ Yaklaşımı, Kontrol Grubunda ise akıllı tahtadaki videoların kullanıldığı Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı kullanılmıştır. Sonuçta Senaryo Tabanlı Yaklaşımın kullanıldığı Deney Grubunun akademik başarısının Yapılandırmacı Yaklaşımın kullanıldığı Kontrol Grubuna oranla daha fazla arttığı, fakat bu iki grup arasında mesleklere yönelik ilgi ve öğrenmeye yönelik motivasyonda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Yeniceli (2016) tarafından yürütülen Yüksek Lisans tez çalışmasında “Senaryo Temelli Öğretimin Fen Bilimleri Dersindeki Başarıya ve Derse Yönelik Tutuma Etkisi” incelenmiştir. Günümüzdeki gelişmelerin öğrenilen bilgilerin günlük hayata aktarılmasını

ve yaşam boyu öğrenmeyi zorunlu kıldığı, bu doğrultuda Senaryo Temelli Öğretim gibi yöntemlerle gerçeğe en yakın öğrenmelerin gerçekleşebileceği ifade edilmiştir. Ayrıca bu doğrultuda çağdaş öğretimde öğrencinin aktif, öğretmenin ise rehber olduğu öğretim ortamlarının ve problem, proje, argümantasyon ve işbirliğine dayalı öğretimlerin esas alındığı belirtilmiştir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışma 5. sınıftan 45 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney Grubuna Senaryo Temelli, Kontrol Grubuna ise mevcut öğretim programındaki öğretim yöntemlerinin uygulandığı araştırmada veriler başarı ve tutum ölçekleri ile toplanmıştır. Verilerin t testi ile analiz edilmesi sonucunda Senaryo Temelli Öğretim sayesinde öğrencilerin ders başarısı ve derse karşı tutumlarının olumlu yönde geliştiği görülmüştür.

Kocadağ (2010) hazırlamış olduğu Yüksek Lisans tezinde “STÖ’nün 8. Sınıf Öğrencilerinin Genetik Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesi Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi” amaçlanmıştır. Özel durum yönteminin kullanıldığı çalışmada veriler Genetik Bilgi Testi ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Genetik Bilgi Testinin ön test ve son test uygulamaları ile elde edilen sonuçlar göre; STÖ ilgili konuda, öğrencilerin bilgi eksikliklerinin ve kavram yanılgılarının giderilmesi üzerindeki etkisinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Görüşmeler yoluyla elde edilen sonuçlara göre ise STÖ öğrencilerin derse karşı tutumlarını ve bireysel gelişimlerini de olumlu yönde etkilemektedir.

Bilgin (2015) tarafından hazırlanan Yüksek Lisans tezinde “Senaryo Temelli Öğretimle Birlikte Uygulanan Yaratıcı Drama Yönteminin Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algılarına, Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerine, Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi” belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma verileri İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyup Öğretim Teknolojileri ve Materyal tasarımı dersini alan toplamda 40 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma sürecinde Deney Grubunda Senaryo Temelli Öğretim ile birlikte Yaratıcı Drama Yöntemi kullanılırken Kontrol Grubunda öğretim programında öngörülen yöntem ve tekniklerle yapılan öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Veriler Öz-yeterlik Ölçeği, Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği ve akademik başarı testleri ile toplanmış ve t testi ile analiz edilmiştir. Sonuçta Senaryo Temelli Öğretimin öğretmen adaylarının akademik başarıları ile birlikte öz yeterliklerine, öz düzenleyici öğrenme becerilerine ve öğrendiklerinin kalıcılığına olumlu etki ettiği saptanmıştır.

Arabacıoğlu (2012) tarafından “Farklı İletişim Ortamlarıyla Yürütülen Senaryo Temelli Öğretim Programının Temel Bilgi Teknolojileri Dersi Erişilerine Etkisi” adlı doktora tez çalışması ile söz konusu dersin öğretmen adaylarının akademik başarı puanlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Karma desenin kullanıldığı araştırmanın nicel bölümünde “statik grup karşılaştırma modeli” uygulanmıştır. Nicel veriler başarı testi ve Etkili Öğretim Ölçeği ile toplanmış ve bunların analizinde SPSS 15 paket programı kullanılmıştır. Nitel verileri ise bireysel ve odak grup görüşmeleriyle yüz yüze ve çevrim içi ortamlarda toplanmış ve de bu verilere içerik analizi uygulanmıştır. Sonuçta Connect ve Facebook iletişim ortamları ile yürütülen Senaryo Temelli Öğretim Programının etkili öğretim ölçeğine göre ve de öğretmen adaylarının akademik başarı puanları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Bayrak (2010) tarafından hazırlanan Yüksek Lisans tezinde “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Senaryo Temelli Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin İncelenmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması” yapılmıştır. Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü 4. sınıfındaki 6 öğretmen adayının katıldığı araştırmada, önce bu adaylara Senaryo Temelli Öğrenme hakkında seminer verilmiş, ardında da ilgili Ortaokul Öğretim Programına yönelik müfredatlar hazırlanarak uygulamaya konulmuştur. Senaryo Temelli Öğrenme ile ilgili öğretmenlerinin beklentilerinin gerçekleşip gerçekleşmediği belirlemek amacıyla uygulama öncesi ve sonrası yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Uygulama sonucunda öğretmen adaylarının Senaryo Temelli Öğrenme ile ilgili deneyimlerinin olumlu olduğu, bu öğrenme türünü etkili ve verimli buldukları tespit edilmiştir.

Veznedaroğlu (2005) tarafından hazırlanan Yüksek Lisans tezinde “Senaryo Temelli Öğrenmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutuma ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısına Etkisinin Belirlenmesi” amaçlanmıştır. Ön test son Kontrol Gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, veriler, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünün son sınıfına devam eden öğretmen adaylarından tutum ve algı ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Bu verileri t testi ve Basit Korelasyon Tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçta Senaryo Temelli Öğrenmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlilik algısında artışa yol açtığı görülmüştür.

Taneri (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada “Öğrencilerin Senaryo Tabanlı Durum Çalışmasıyla Değerlendirilmesinin İşlevselliğinin Gösterilmesi” amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma 4. sınıftan 28 öğrenci ile yürütülmüştür. Geliştirilen ders planları ve formlarla elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Sonuçta Senaryo Tabanlı Durum Çalışması kullanımının öğrencilerin dikkatlerini ve derse verdiği önemi olumlu yönde etkileyip onları daha aktif hale getirdiği görülmüştür. Ayrıca bu yöntemin öğrencilerin ders ortamında öğrendiği bilgileri okul dışı ortamlarda da kullanmaya devam etmesinde etkili olduğu anlaşılmıştır.

Güngörmez, Akgün ve Duruk (2016). “Senaryo Tabanlı Öğrenme Yoluyla Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi” adlı çalışmada, öğrencilerin STÖ ile geliştirilen yansıtıcı düşünme becerileriyle akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel modelin kullanıldığı çalışma 7. sınıftan toplam 60 öğrenci ile yürütülmüştür. Akademik başarı testi ve “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği” kullanılarak toplanan veriler t testi ve Pearson Korelasyon testi ile çözümlenmiştir. Sonuçta STÖ yoluyla öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri ile birlikte çözümleme, değerlendirme ve sentezleme gibi üst düzey becerilerinin de geliştiği tespit edilmiştir. Ayrıca STÖ’nün öğrencilerin akademik başarılarına ve iletişim becerilerine de olumlu etkide bulunduğu görülmüştür.

Özsevgeç ve Kocadağ (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma, “STÖ Yaklaşımının 8. Sınıf Öğrencilerinin Kalıtım Konusundaki Kavram Yanılgılarının ve Bilgi Eksikliklerinin Giderilmesi Üzerindeki Etkisi” ni belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı çalışma 40 öğrenci ile yürütülmüştür. Hazırlanan testlerin ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Bunlardan elde edilen verilerden oluşturulan kategorilere ait yüzde ve frekanslar tablollaştırılırken, görüşmeler yoluyla toplanan veriler ise betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda STÖ Yaklaşımının öğrencileri araştırma ve inceleme yapmaya yönelttiği, öğretim sürecinde öğrencileri aktifleştirerek bu süreçten zevk almalarını sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca STÖ yaklaşımının öğrencilerin işbirlikli çalışmalar yürütme, analiz ve sentez yapma gibi becerilerinin gelişimine de katkı sağladığı görülmüştür.

Yaman ve Süğümlü (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, “STÖ Yaklaşımının Dilbilgisi Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisinin Belirlenmesi” amaçlanmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı çalışma 6. sınıftan toplamda 46 öğrenci

ile yürütülmüştür. Nicel veriler ön test son testlerle, nitel veriler ise Deney Grubunun araştırma sürecindeki video kayıtlarının çözülmesi ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda STÖ yaklaşımının özellikle soyut konuların öğretimi kolaylaştırabildiği üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin aktif olduğu eğlenceli senaryo etkinlikleriyle soyut konuların onların zihinlerinde somut hale getirebileceği ve bu şekilde etkili bir öğretim ile birlikte verimli ve kalıcı bir öğrenmenin sağlanabileceği görülmüştür. Senaryo yoluyla öğretimin öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiği ve düşünceyi davranışa yansıtmada ve de öğrenilenlerin somut olarak hayata yansıtılmasında etkili olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca bu tarz öğrenmenin öğrenci ve öğretmenlerin hayal güçlerinin ve yaratıcılıklarının harekete geçirilmesi açısından da faydalı olduğu görülmüştür.

Pektezel (2017) tarafından hazırlanan Yüksel Lisans tezinde “Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıfta Tarih Konularının Öğretiminde Drama Yönteminin Kullanılmasının Öğrencilerin Başarı ve Tutumuna Etkisi” bir eylem araştırmasıyla saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 45 öğrenci ve onların velileri oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, veli görüşme formları, ön algı ve son algı anketleri, video ve ses kayıtları, öz ve grup değerlendirme formları gibi çok sayıda araçlarla toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Drama Yönteminin Sosyal Bilgiler dersindeki tarih konularının öğretimi açısından verimli ve etkili olduğu, bunun yanında öğrencilerin ve velilerin bu yöntemin kullanımı ile ilgili olumlu görüş ve tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Er (2015) tarafından hazırlanan doktora tezinde “Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamındaki Tarih Konularının Öğretiminde Öğretmenlerin Görüşlerinin Belirlenmesi” amaçlanmıştır. Karma yöntem ile gerçekleştirilen araştırmanın nicel verileri 303 öğretmene uygulanan anketler yoluyla, nitel veriler ise 16 öğretmen ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin ders sürecinde öğrencileri ezbercilikten kurtaracak ve onların seviyelerine uygun etkinlik ve konulara ağırlık verilmesi gerektiği görüşünde oldukları ifade edilmiştir.

Golden (2018) tarafından “STÖ Yoluyla Kitle Merkezli Yazmanın Teşvik Edilmesi” konulu bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada senaryoya dayalı ve probleme dayalı aktivitelerin öğrencilerin kitle merkezli yazım tekniklerini anlama ve uygulamasındaki etkisi incelenmiştir. Araştırma STÖ’nün esas alındığı 2 DeneySEL Grup ve Problem Tabanlı Öğrenmenin esas alındığı 1 kontrol grubundan oluşan toplam 66 öğrenci ile yürütülmüştür.

Sonuçta STÖ'nün uygulandığı grubun ortalamasının daha yüksek olduğu, ayrıca STÖ'nün eleştirel düşünme, problem çözme ve karar vermeyi becerilerini artırdığı tespit edilmiştir. Tıp alanı ile birlikte hukuk alanında da yaygın olarak kullanılmasına karşılık diğer Sosyal Bilimler alanlarında az kullanılan STÖ'nün araştırma konusunda ele alınan alanda da etkili olduğu görülmüştür.

Hursen ve Fasli (2017) yapılan çalışmada “Öğretmen Eğitiminde STÖ ve Yansıtıcı Öğrenme Yaklaşımlarının Etkililiği”ni ortaya koymak amaçlanmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı araştırma toplamda 62 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma sürecinde 32 öğretmen adayı STÖ, 30 öğretmen adayı ise yansıtıcı öğrenme grubuna ayrılarak uygulamalar yapılmıştır. Veriler akademik başarı testi, öz yeterlilik ölçeği ve görüşme formları ile toplanmış ve t testi, Anavo ve betimsel analiz teknikleri ile analiz edilmiştir. Sonuçta STÖ'nün yansıtıcı düşünmeye göre öğretmen adaylarının akademik başarıları açısından daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Kim, Hemphill, Troyer, Jones, LaRusso, Kim & Snow (2016) “Stratejik Erken Okuma Müdahalesinin (STAR) Senaryo Tabanlı Okuma, Anlama ve Değerlendirme Üzerine Deneysel Etkileri”ni inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Öncelikle ABD’de 8. sınıf öğrencilerinin yaklaşık dörtte birinin okuma becerilerinin istenilen düzeyin altında ve ortaöğretim için yetersiz düzeyde olduğu belirtilmiş ve senaryo tabanlı etkinliklerin okuma-anlama anlayışının geliştirilmesi üzerine etkisini belirlemek için söz konusu çalışmanın gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. Ön test son testlerle yürütülen bu deneysel çalışmaya 6. 7 ve 8. sınıflardan toplamda 554 öğrenci katılmıştır. Sonuçta senaryo tabanlı etkinliklerin öğrencilerin konu ile ilgili performanslarını artırdığı ve öğrencilerin okuma anlama konusundaki sorunlarının giderilmesi için kullanılabileceği belirtilmiştir.

Sorin (2013) tarafından gerçekleştirilen bir eylem araştırmasında Senaryo Tabanlı Yaklaşım öğrenme ve öğretmeyi dönüştürme bağlamında ele alınmıştır. Bu çalışmada başlangıçta öğretimsel çalışmaların gerçek sınıf uygulamaları ile daha iyi nasıl ilişkilendirilebileceği sorusundan hareket edilmiş, devamında ise Senaryo Tabanlı bir öğrenmenin en iyi şekilde nasıl tasarlanıp uygulanabileceği araştırılmıştır. STÖ'nün öğrencilere öğretim ortamında aktif roller ve otantik öğrenmeler sağladığı ve de onlara küresel arenada başarılı bir şekilde çalışmak için gerçek hayatla ilgili becerileri geliştirme fırsatı sunduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda senaryolar yoluyla ele alınan konuların daha iyi anlaşıldığı, bu sayede öğrencilerin benzer bir durumla karşılaştıklarında

nasıl tepki vereceklerini gördükleri tespit edilmiştir. Ayrıca STÖ'nün öğrencilere ele alınan konularla ilgili derin bir anlayış kazandırdığı, dersleri zevki hale getirdiğı, öğretmen ve öğrencilerin öğretime yaklaşımında dönüştürücü etki yaptığı görülmüştür.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma deneysel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Deneysel araştırma, bir dizi değişkenin sabit tutulduğu, diğer değişkenlerin ise deney konusu olarak ölçüldüğü bilimsel bir yaklaşımla yapılan araştırmalardır. Bir deneysel araştırmanın bir fenomenin nedenini ve etkisini belirlemesi önemlidir, yani bir deneyden gözlemlenen etkilerin nedene bağlı olduğu kesin olmalıdır (Bernard ve Bernard, 2012). Deneysel araştırmayı diğer araştırma türlerinden ayıran en büyük özellik araştırmacının bağımsız değişkeni manipüle etmesidir. Deneysel araştırmada çeşitli deneysel grup tasarımları vardır. Bunlar gerçek deneysel, yarı deneysel ve nedensel karşılaştırmalı araştırma şeklindedir. Deneysel araştırma tasarımları psikoloji, eğitim ve sosyal bilimlerde de yaygın olarak kullanılmaktadır ve nedensel hipotezlerin değerlendirilmesinde temel olarak kabul edilmektedir. Bilimde en önemli araştırma yöntemi deneydir. Anahtar özellikler değişkenler üzerinde kontrol, dikkatli ölçüm ve sebep-sonuç ilişkileri kurmaktır. Bir deney, bir hipotezin bilimsel olarak test edildiği bir araştırmadır. Bir deneyde, bağımsız bir değişken manipüle edilir ve bağımlı değişken ölçülür. Herhangi bir yabancı değişken kontrol edilir. Bir avantaj, deneylerin objektif olması gerektiğidir. Araştırmacının görüşleri ve görüşleri bir araştırmanın sonuçlarını etkilememelidir (Keppel, 1991).

Bu araştırmada ise 6. Sınıf öğrencilerinin 1. dönem Sosyal Bilgiler dersi 2. Ünite kazanımlarına yönelik hazırlanmış olan 5 senaryo ile kazanımların elde edilme düzeyleri araştırılmıştır. Araştırmada deneysel yöntem uygulanmış ön test yapılarak birbirine denk iki grup incelemeye alınmıştır. Gruplardan rasgele yöntemle birisi Deney diğeri Kontrol Grubu olarak belirlenmiştir. Deney Grubuna 7 hafta süreyle uygulamalar yapılmıştır. Uygulama sonrasında son testler yapılmış ve uygulamaların etkililiği ölçülmüştür.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma Kırıkkale ilinde 6. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 35 deney ve 35 kontrol olmak üzere toplamda 70 öğrencinin katılımı sağlanmıştır. Araştırma deneysel desende tasarlandığı için uygulama yapılan örnekleme sınırlı olup genelleme amacı taşımamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testinin geliştirilmesinde ünite kazanımları ve uzman görüşleri dikkate alınarak 25 maddeden oluşan başarı testi hazırlanmış, hazırlanan maddeler 380 kişilik öğrenci grubuna uygulanarak 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi ön uygulaması, geçerlik ve güvenirliği yapılmıştır. Yapılan analizler neticesinde 19 maddeden oluşan 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testinin 5 faktörlü yapısı ortaya çıkmış olup, deneysel uygulamanın değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Başarı testinin silinen soruları dikkate alındığında bunlar sırasıyla; Destan ve Yazıtlarda Türkler (1, 2, 3 ve 6 nolu sorular), İslamiyet'in Doğuşu ve Değişim (4, 5, 12, 14, 15 ve 18nolu sorular), İslamiyet ve Türkler (8, 9 ve 16nolu sorular), Yeni Yurt Anadolu (11, 13, 17 ve 19 nolu sorular) ve Medeniyete Yön Veren Yollar (7 ve 10nolu sorular) kazanımlarıdır.

6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testine verilen cevapların iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) 0,741 olarak belirlenmiştir. Ölçeğe ait kazanımlardan olan Destan ve Yazıtlarda Türkler kazanımına ait iç tutarlılık kat sayısı 0,705, İslamiyet'in Doğuşu ve Değişim kazanımına iç tutarlılık katsayısı 0,733, İslamiyet ve Türkler kazanımına ait iç tutarlılık katsayısı 0,702, Yeni Yurt Anadolu kazanımına ait iç tutarlılık katsayısı 0,740, Medeniyete Yön Veren Yollar kazanımına ait iç tutarlılık katsayısı ise 0,703 olarak belirlenmiştir (Tablo 3). Cronbach Alpha katsayısının değerlendirme kriterleri aşağıdaki gibidir;

0. 00 < Katsayı < 0. 40 ise ölçek güvenilir değildir.

0. 40 < Katsayı < 0. 60 ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

0. 60 < Katsayı < 0. 80 ise ölçek oldukça güvenilirdir.

0. 80 < Katsayı < 1. 00 ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Özdamar, 1999: 513). Öncelikle başarı testinin Cronbach Alpha değerine bakıldığında; bu değer test geneli için

0,806 olduğu görülmektedir. Her bir kazanım için Cronbach Alpha değerleri ise sırasıyla 0,705, 0,753, 0,702, 0,745 ve 0,703 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler başarı testinin güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 1999: 510). Ayrıca, ölçeğin yapısal geçerliliğe sahip olduğu da söylenebilir.

Tablo 2.

6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testinin ve Testin Kazanımlarına Ait Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Test ve Kazanımları	Cronbach's Alpha	N
6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi	,741	1
Destan ve Yazıtlarda Türkler	,705	4
İslamiyet'in Doğuşu ve Değişim	,733	6
İslamiyet ve Türkler	,702	3
Yeni Yurt Anadolu	,740	4
Medeniyete Yön Veren Yollar	,703	2

Başarı Testinin geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinden elde edilen bulgular hep birlikte değerlendirildiğinde; 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testinin geçerli ve güvenilir olduğu ve bu çalışmada kullanılmasında herhangi bir engel olmadığı sonucuna varılmıştır.

3.4. Uygulama Süreci

Araştırmada 6. Sınıf 2. Ünite kazanımlarına uygun olarak 5 senaryo ile uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar Deney Grubu ile gerçekleştirilmiş, Kontrol Grubunda normal eğitim devam ettirilmiştir. İlgili ünitenin kazanımları şu şekildedir;

1. Orta Asya'da kurulan ilk Türk Devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.
2. İslamiyet'in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar.
3. Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.
4. Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI. ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.

5. Tarihi ticaret yollarının toplumlararası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar

Yukarıdaki kazanımlara uygun olarak aşağıdaki kazanımlara ait etkinlikler haftada bir olmak üzere 7 haftada gerçekleştirilmiştir.

- Birinci hafta: Destan ve Yazıtlarda Türkler
- İkinci hafta: İslamiyet'in Doğuşu ve Değişim
- Üçüncü ve dördüncü hafta: İslamiyet ve Türkler
- Beşinci ve Altıncı hafta: Yeni Yurt Anadolu
- Yedinci hafta: Medeniyete Yön Veren Yollar

Bu uygulamalar ile ilgili olarak öğrencilere değerlendirme çalışmaları ve soruları sorulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Tüm istatistiksel analizler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences versiyon 24. 0. 0; SPSS Inc., Chicago, IL, ABD) programı ile yapılmıştır. Analizlerde tanımlayıcı istatistikler frekans (f), yüzde (%), ortalama ve standart sapma değerleri olarak belirtilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan testlerden elde edilen verilerin istatistiksel olarak çözümlenmesinin hangi tekniklerle yapılacağını belirlemek amacıyla normallik dağılımı testi yapılmıştır. Başarı testleri verilerinin Kontrol ve Deney Grupları öğrencilerine ait basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri incelenerek testlerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve verilerin istatistiksel olarak çözümlenmesinde parametrik testlerden yararlanılabileceğine karar verilmiştir. Verilerin istatistiksel çözümlemesinde birbirinden bağımsız iki grubun bağımlı bir değişkene göre ortalamalarının karşılaştırılarak ortalamalar arasındaki farkın belirli bir anlamlılık düzeyinde (.05), istatistiksel olarak anlamlı, önemli olup olmadığını test etmek amacıyla; küme karşılaştırmalarında bağımsız örneklem t-testinden yararlanılmıştır. Çalışmada hangi veri setinin hangi istatistiksel teknikle çözümlendiğine ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3

Araştırmada Kullanılan Veri Çözümleme Testleri

Amaçlanan İşlem	Uygulanan Çözümleme Testi
Deney ve Kontrol Grubunda bulunan öğrencilerin ön test başarı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmaması	Bağımsız örneklem t testi
Deney Grubunda bulunan öğrencilerin son test ve ön test başarı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmaması	İlişkili örneklem t testi
Kontrol Grubunda bulunan öğrencilerin son test ve ön test başarı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmaması	İlişkili örneklem t testi
Deney ve Kontrol Grubunda bulunan öğrencilerin son test başarı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmaması	Bağımsız örneklem t testi

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmada çalışma grubunu 6. sınıfa devam eden 70 öğrenci oluşturmaktadır. Okulda bulunan toplam 7 sınıftaki öğrencilerin tamamı araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen sınıflardan 35 öğrenci Deney Grubunu, 35 öğrenci Kontrol Grubunu oluşturmaktadır. Uygulanan 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi neticesinde elde edilen verilerin analizi bu bölümde yapılmaktadır. Öncelikle, verilerin analizinin yapılabilmesi için öğrencilerin doldurdıkları başarı testi formlarında yer alan cevaplar; her bir doğru soru için 1 Puan, her bir yanlış soru için 0 Puan alacak şekilde uygun kodlamalar yapılarak IBM SPSS 24. 0 programına aktarılmıştır.

6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi için tutarlılık çalışması yukarıdaki bölümde yapılmıştır. Sonrasında da tanımsal veri analizi ve çıkarımsal başarı testi analizlerine yer verilmektedir.

4.1. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerinin Karşılaştırılması ve Analizi

6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi; 2018-2019 eğitim öğretim yılında eğitim gören 70 öğrenci üzerinde yapılmış olup öğrenciler 35'er kişilik Deney ve Kontrol Gruplarına ayrılmıştır. Deney ve Kontrol Grubunda yer alan öğrenciler hakkındaki cinsiyet durumu dağılım verileri tablo haline getirilip analiz edilerek Tablo 4'te açıklanmıştır.

Tablo 4

Cinsiyet Durumu Dağılımı Yüzde Oranları Tablosu

			Grup Durumu		Toplam
			Deney Grubu	Kontrol Grubu	
Cinsiyet Durumu	Kız	N	16	18	34
		%	45,7%	51,4%	48,6%
	Erkek	N	19	17	36
		%	54,3%	48,6%	51,4%
Toplam		N	35	35	70
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Deney ve Kontrol Grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet durumu dağılımına bakıldığında; Deney Grubunda yer alan öğrencilerin %45,7'si kız iken, Kontrol Grubunda yer alan öğrencilerin %51,4'ünün kız olduğu, Deney Grubunda yer alan öğrencilerin %54,3'ü erkek iken, Kontrol Grubunda yer alan öğrencilerin %48,6'sının erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca tüm öğrencilerin %48,6'sının kız, %51,4'ünün ise erkek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre erkek ve kız öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

4.2. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Sorularına Verdiği Cevapların Tanımsal Analizi

Deney ve Kontrol Grubunda yer alan öğrencilerin 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi ön test ve son test sorularına verdiği cevapların dağılım verileri tablo haline getirilip analiz edilerek Tablo 5 ve Tablo 6'da açıklanmıştır.

Tablo 5

Öğrencilerin Ön Test Sorularına Ait İstatistiksel Bilgiler

Ön Test	Deney Grubu						Kontrol Grubu					
6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi Soruları	Yanlış		Doğru				Yanlış		Doğru			
	N	%	N	%	$\bar{x}$	SS	N	%	N	%	$\bar{x}$	SS
1. İlk Türk Devletlerinin sanat eserlerini taşıyabilir malzemelerden yapmalarının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?	14	40,0	21	60	0,60	0,50	9	25,7	26	74,3	0,74	0,44
2. Aşağıdakilerden hangisi Uygurların yerleşik hayata geçtiğini gösterir?	11	31,4	24	68,6	0,69	0,47	8	22,9	27	77,1	0,77	0,43
3. Orta Asya Türk Devletlerinin kısa sürede yıkılmalarının temel nedeni aşağıdakilerden hangisidir?	16	45,7	19	54,3	0,54	0,51	18	51,4	17	48,6	0,49	0,51
4. Aşağıdakilerden hangisi Dört Halife Dönemi'nin özelliklerinden biri değildir?	19	54,3	16	45,7	0,46	0,51	19	54,3	16	45,7	0,46	0,51
5. Osman Dönemi'nde; I. Kıbrıs'ın fethedilmesi II. Kuran-ı Kerim'in çoğaltılması III. İran'ın fethinin tamamlanması gelişmelerinden hangileri İslam Devleti'nin denizcilik faaliyetleri ile ilgilendiğini kanıtlar?	22	62,9	13	37,1	0,37	0,49	23	65,7	12	34,3	0,34	0,48
6. Aşağıdakilerden hangisi Türklerin kısa sürede geniş alanlara yayılmalarının nedenlerinden biridir?	26	74,3	9	25,7	0,26	0,44	24	68,6	11	31,4	0,31	0,47
7. İpek Yolu doğuda Çin'i, Asya üzerinden Anadolu ve Avrupa'ya bağlayan tarihî kervan yoludur. Çoğunlukla ipek ve ipekli kumaş taşındığı için 1870 yılında bu yola "İpek Yolu" adı konulmuştur. İpek Yolu toplumlar arasında etkileşimlere neden olmuş bir ticaret yoludur. Verilen metinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabına ulaşamaz?	18	51,4	17	48,6	0,49	0,51	14	40,0	21	60,0	0,60	0,50

Tablo 5 (devam)

8. Aşağıdakilerden hangisi Gazneli Sultan Mahmut'un eğitim ve bilime önem verdiğini gösterir?	19	54,3	16	45,7	0,46	0,51	20	57,1	15	42,9	0,43	0,50
9. Aşağıdakilerden hangisi, Türklerin İslamiyet'i benimsedikten sonra İslam dünyasının koruyuculuğunu üstlenmesine örnek olarak gösterilemez?	22	62,9	13	37,1	0,37	0,49	22	62,9	13	37,1	0,37	0,49
10. Aşağıdakilerden hangisi tarihî İpek Yolu için söylenemez?	25	71,4	10	28,6	0,29	0,46	24	68,6	11	31,4	0,31	0,47
11. Aşağıdakilerden hangisi Türkiye Selçuklu Devleti'nin ticarete önem verdiklerinin göstergesidir?	24	68,6	11	31,4	0,31	0,47	25	71,4	10	28,6	0,29	0,46
12. Abbasiler Dönemi'nde İslamiyet, Türkler arasında hızlı bir şekilde yayılma olanağı bulmuştur. Bu durumun oluşmasında; I. Talas Savaşı'nda Türklerin Abbasilere yardım etmeleri II. İki toplumun birbiri ile iyi ilişkiler içinde olmaları III. Abbasilerin hoşgörülü bir siyaset izlemeleri gelişmelerinden hangileri etkili olmuştur?	14	40,0	21	60,0	0,60	0,50	16	45,7	19	54,3	0,54	0,51
13. Nizamülmülk "Siyasetname" adlı eserinde hükümdarların yapması gerekenleri; • Sulama kanalları açtırmalı • Yollar ve köprüler inşa etmeli • Kale ve şehirlerin inşa edilmesine öncelik vermeli Şeklinde sıralamıştır. Buna göre aşağıdakilerden hangisi hükümdarın görevleri arasında yoktur?	19	54,3	16	45,7	0,46	0,51	18	51,4	17	48,6	0,49	0,51
14. Dört Halife Dönemine "Cumhuriyet Dönemi" de denilmesinin nedeni aşağıdakilerden hangisidir?	17	48,6	18	51,4	0,51	0,51	14	40,0	21	60,0	0,60	0,50
15. Aşağıda verilen eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?	22	62,9	13	37,1	0,38	0,49	21	60,0	14	40,0	0,40	0,50

16. Türk İslam Devletleri İncelendiğinde cami, kümbet, medrese, kervansaray gibi yapılır dikkat çekmektedir. Buna göre Türk- İslam Devletleri ile ilgili olarak aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılabilir?	20	57,1	15	42,9	0,43	0,50	19	54,3	16	45,7	0,46	0,51
17. Haçlı Seferlerinin sonucunda matbaa, kağıt, pusula ve barut Avrupa'ya götürülmüştür. Bu durumun aşağıdakilerden hangisine ortam hazırladığı söylenebilir?	13	37,1	22	62,9	0,63	0,49	14	40,0	21	60,0	0,60	0,50
18. Tuğrul Bey, yaptığı fetih ve gazalarla devletin sınırlarını geniştirmiştir. Ülkesine göç eden Türk boylarının Anadolu'ya yerleşmesini sağlamıştır. Buna göre, Tuğrul Bey'in asıl amacı aşağıdakilerden hangisidir?	17	48,6	18	51,4	0,51	0,51	16	45,7	19	54,3	0,54	0,51
19. Anadolu'nun Türk yurdu olmasında aşağıdaki savaşlardan hangisinin katkısı olduğundan söz edilemez?	20	57,1	15	42,9	0,43	0,50	21	60,0	14	40,0	0,40	0,50

Tablo 5 incelendiğinde; Deney Grubunda yer alan öğrencilerin ön test sorularının cevapları içerisinde en fazla ortalamaya sahip sorunun “2. Aşağıdakilerden hangisi Uygurların yerleşik hayata geçtiğini gösterir?” sorusu ($0,69 \pm 0,47$) olduğu, en düşük ortalamaya sahip sorunun ise “6. Aşağıdakilerden hangisi Türklerin kısa sürede geniş alanlara yayılmalarının nedenlerinden biridir?” sorusu ($0,26 \pm 0,44$) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Kontrol Grubunda yer alan öğrencilerin ön test sorularının cevapları içerisinde en fazla ortalamaya sahip sorunun “2. Aşağıdakilerden hangisi Uygurların yerleşik hayata geçtiğini gösterir?” sorusu ($0,77 \pm 0,43$) olduğu, en düşük ortalamaya sahip sorunun ise “11. Aşağıdakilerden hangisi Türkiye Selçuklu Devleti'nin ticarete önem verdiklerinin göstergesidir?” sorusu ($0,29 \pm 0,46$) olduğu görülmektedir. Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde; hem Deney hem de Kontrol Grubunda yer alan öğrenciler için 2. sorunun en fazla doğru cevaplanan soru olduğu, Deney Grubunda yer alan öğrenciler için 6. soru en fazla yanlış cevaplanan soru olurken Kontrol Grubunda yer alan öğrenciler için 11. soru en fazla yanlış cevaplanan soru olmuştur.

Tablo 6

Öğrencilerin Son Test Sorularına Ait İstatistiksel Bilgiler

SON TEST	Deney Grubu						Kontrol Grubu					
	Yanlış		Doğru		$\bar{x}$	SS	Yanlış		Doğru		$\bar{x}$	SS
	N	%	N	%			N	%	N	%		
6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi Soruları												
1. İlk Türk Devletlerinin sanat eserlerini taşınabilir malzemelerden yapmalarının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?	3	8,6	3 2	91, 4	0,9 1	0,2 8	7	20, 0	2 8	80, 0	0,8 0	0, 41
2. Aşağıdakilerden hangisi Uygurların yerleşik hayata geçtiğini gösterir?	5	14, 3	3 0	85, 7	0,8 6	0,3 6	7	20, 0	2 8	80, 0	0,8 0	0, 41
3. Orta Asya Türk Devletlerinin kısa sürede yıkılmalarının temel nedeni aşağıdakilerden hangisidir?	1 0	28, 6	2 5	71, 4	0,7 1	0,4 6	1 9	54, 3	1 6	45, 7	0,4 6	0, 51
4. Aşağıdakilerden hangisi Dört Halife Dönemi'nin özelliklerinden biri değildir?	9	25, 7	2 6	74, 3	0,7 4	0,4 4	1 6	45, 7	1 9	54, 3	0,5 4	0, 51
5. Osman Dönemi'nde; I. Kıbrıs'ın fethedilmesi II. Kuran-ı Kerim'in çoğaltılması III. İran'ın fethinin tamamlanması gelişmelerinden hangileri İslam Devleti'nin denizcilik faaliyetleri ile ilgilendiğini kanıtlar?	1 1	31, 4	2 4	68, 6	0,6 9	0,4 7	2 3	65, 7	1 2	34, 3	0,5 4	0, 51
6. Aşağıdakilerden hangisi Türklerin kısa sürede geniş alanlara yayılmalarının nedenlerinden biridir?	9	25, 7	2 6	74, 3	0,7 4	0,4 4	2 3	65, 7	1 2	34, 3	0,3 4	0, 48

Tablo 6 (devam)

Öğrencilerin Son Test Sorularına Ait İstatistiksel Bilgiler

7. İpek Yolu doğuda Çin'i, Asya üzerinden Anadolu ve Avrupa'ya	4	11,4	31	88,6	0,89	0,32	12	34,3	23	65,7	0,66	0,48
--	---	------	----	------	------	------	----	------	----	------	------	------

bağlayan tarihî kervan yoludur. Çoğunlukla ipek ve ipekli kumaş taşındığı için 1870 yılında bu yola “İpek Yolu” adı konulmuştur. İpek Yolu toplumlar arasında etkileşimlere neden olmuş bir ticaret yoludur. Verilen metinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabına ulaşamaz?													
8. Aşağıdakilerden hangisi Gazneli Sultan Mahmut’un eğitim ve bilime önem verdiğini gösterir?	8	22,9	27	77,1	0,77	0,43	19	54,3	16	45,7	0,46	0,51	
9. Aşağıdakilerden hangisi, Türklerin İslamiyet’i benimsedikten sonra İslam dünyasının koruyuculuğunu üstlenmesine örnek olarak gösterilemez?	12	34,3	23	65,7	0,66	0,48	22	62,9	13	37,1	0,37	0,49	
10. Aşağıdakilerden hangisi tarihi İpek Yolu için söylenemez?	12	34,3	23	65,7	0,66	0,48	24	68,6	11	31,4	0,31	0,47	
11. Aşağıdakilerden hangisi Türkiye Selçuklu Devleti’nin ticarete önem verdiklerinin göstergesidir?	14	40,0	21	60,0	0,60	0,50	25	71,4	10	28,6	0,29	0,46	
12. Abbasiler Dönemi’nde İslamiyet, Türkler arasında hızlı bir şekilde yayılma olanağı bulmuştur. Bu durumun oluşmasında; I. Talas Savaşı’nda Türklerin Abbasilere yardım etmeleri II. İki toplumun birbiri ile iyi ilişkiler içinde olmaları III. Abbasilerin hoşgörülü bir siyaset izlemeleri gelişmelerinden hangileri etkili olmuştur?	9	25,7	26	74,3	0,74	0,44	16	45,7	19	54,3	0,54	0,51	
13. Nizamülmülk “Siyasetname” adlı eserinde hükümdarların yapması gerekenleri; • Sulama kanalları açtırmalı • Yollar ve köprüler inşa etmeli • Kale ve şehirlerin inşa edilmesine öncelik vermeli Şeklinde sıralamıştır. Buna göre aşağıdakilerden hangisi hükümdarın görevleri arasında değildir?	6	17,1	29	82,9	0,83	0,38	18	51,4	17	48,6	0,49	0,51	
14. Dört Halife Dönemine “Cumhuriyet Dönemi” de denilmesinin nedeni aşağıdakilerden hangisidir?	12	34,3	23	65,7	0,66	0,48	14	40,0	21	60,0	0,60	0,50	
15. Aşağıda verilen eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?	6	17,1	29	82,9	0,83	0,38	19	54,3	16	45,7	0,46	0,51	

Tablo 6 (devam)

Öğrencilerin Son Test Sorularına Ait İstatistiksel Bilgiler

16. Türk İslam Devletleri incelendiğinde cami, kümbet, medrese, kervansaray gibi yapılır	6	17,1	29	82,9	0,77	0,42	17	48,6	18	51,4	0,51	0,51
--	---	------	----	------	------	------	----	------	----	------	------	------

dikkat çekmektedir. Buna göre Türk- İslam Devletleri ile ilgili olarak aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılabilir?													
17. Haçlı Seferlerinin sonucunda matbaa, kâğıt, pusula ve barut Avrupa'ya götürülmüştür. Bu durumun aşağıdakilerden hangisine ortam hazırladığı söylenebilir?	6	17,1	29	82,9	0,63	0,49	14	40,0	21	60,0	0,60	0,50	
18. Tuğrul Bey, yaptığı fetih ve gazalarla devletin sınırlarını genişletmiştir. Ülkesine göç eden Türk boylarının Anadolu'ya yerleşmesini sağlamıştır. Buna göre, Tuğrul Bey'in asıl amacı aşağıdakilerden hangisidir?	6	17,1	29	82,9	0,51	0,51	12	34,3	23	65,7	0,66	0,48	
19. Anadolu'nun Türk yurdu olmasında aşağıdaki savaşlardan hangisinin katkısı olduğundan söz edilemez?	8	22,9	27	77,1	0,43	0,50	18	51,4	17	48,6	0,49	0,51	

Tablo 6 incelendiğinde; Deney Grubunda yer alan öğrencilerin son test sorularının cevapları içerisinde en fazla ortalamaya sahip sorunun “1. İlk Türk Devletlerinin sanat eserlerini taşınabilir malzemelerden yapmalarının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?” sorusu ($0,91 \pm 0,28$) olduğu, en düşük ortalamaya sahip sorunun ise “19. Anadolu'nun Türk yurdu olmasında aşağıdaki savaşlardan hangisinin katkısı olduğundan söz edilemez?” sorusu ($0,43 \pm 0,50$) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Kontrol Grubunda yer alan öğrencilerin son test sorularının cevapları içerisinde en fazla ortalamaya sahip soruların “1. İlk Türk Devletlerinin sanat eserlerini taşınabilir malzemelerden yapmalarının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?” ve “2. Aşağıdakilerden hangisi Uygurların yerleşik hayata geçtiğini gösterir?” soruları ($0,80 \pm 0,41$) olduğu, en düşük ortalamaya sahip sorunun ise “11. Aşağıdakilerden hangisi Türkiye Selçuklu Devleti'nin ticarete önem verdiklerinin göstergesidir?” sorusu ($0,29 \pm 0,46$) olduğu görülmektedir. Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde; hem Deney hem de Kontrol grubunda yer alan öğrenciler için 1. sorunun en fazla doğru cevaplanan soru olduğu, deney grubunda yer alan öğrenciler için 19. soru en fazla yanlış cevaplanan soru olurken kontrol grubunda yer alan öğrenciler için 11. soru en fazla yanlış cevaplanan soru olmuştur.

4.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Sorularına Verdiği Cevapların Karşılaştırılması ve Analizi

Araştırma ile Senaryo Temelli Öğretimin (STÖ) 6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki tarih konularının öğretimine yönelik akademik başarı düzeyi üzerindeki etkisi

incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda Deney ve Kontrol Gruplarındaki öğrencilerin akademik başarılarının ve motivasyonlarının ön test-son test uygulamaları ile gruplar içinde ve gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

4.3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve Kontrol Grubunda yer alan öğrencilerin 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi ön test sorularına verdiği cevapların, öğrencilerin grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde;

Deney Grubunda yer alan öğrencilerin ön test sorularına verdiği cevapların ortalamasının $(8,77 \pm 2,82)$, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ortalamasından $(9,14 \pm 2,91)$ düşük olduğu, ancak bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı $(t(68) = 5,36, p=0.892)$ tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile deney grubu veya kontrol grubu olmak öğrencilerinin 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi ön test başarı oranını etkilememektedir. Tablo 7’de Deney ve Kontrol Grubu öğrencilerinin 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi ön test sorularına verdiği cevapların önemli istatistiksel bilgileri yer almaktadır.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi Ön Test Sorularına Ait Önemli İstatistiksel Bilgiler

		Ortalama	N	SS
Ön Test	Deney Grubu	8,77	35	2,82
	Kontrol Grubu	9,14	35	2,91

Not: SS, standart sapma değerini ifade etmektedir.

4.3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney Grubunda yer alan öğrencilerin 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi ön test ve son test sorularına verdiği cevaplar açısından bir farklılaşma olup olmadığını test etmek için ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde;

Deney Grubunda yer alan öğrencilerin son test sorularına verdiği cevapların ortalamasının ($14,54 \pm 2,79$), ön test ortalamasından ($8,77 \pm 2,82$) yüksek olduğu ve bu durumun da istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($t(34) = -9,759$, $p < 0.001$) tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile Deney Grubunda yer alan öğrencilerin 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi son testinde, ön testine göre daha başarılıdılar. Tablo 8’de Deney Grubu öğrencilerinin 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi ön test ve son test sorularına verdiği cevapların önemli istatistiksel bilgileri yer almaktadır.

Tablo 8

Deney Grubu Öğrencilerinin 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi Ön Test ve Son Test Sorularına Ait Önemli İstatistiksel Bilgiler

		Ortalama	N	SS
Deney	Ön Test	8,77	35	2,82
Grubu	Son Test	14,54	35	2,79

Not: SS, standart sapma değerini ifade etmektedir.

4.3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Kontrol Grubunda yer alan öğrencilerin 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi ön test ve son test sorularına verdiği cevaplar açısından bir farklılaşma olup olmadığını test etmek için ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde;

Kontrol Grubunda yer alan öğrencilerin son test sorularına verdiği cevapların ortalamasının ($9,71 \pm 2,91$), ön test ortalamasından ($9,14 \pm 3,18$) az bir farkla yüksek olduğu ve bu durumun da istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($t(34) = -2,207$, $p = 0.038$) tespit edilmiştir. Tablo 9’da Kontrol Grubu öğrencilerinin 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi ön test ve son test sorularına verdiği cevapların önemli istatistiksel bilgileri yer almaktadır.

Tablo 9

Kontrol Grubu Öğrencilerinin 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi Ön Test ve Son Test Sorularına Ait Önemli İstatistiksel Bilgiler

		Ortalama	N	SS
Kontrol	Ön Test	9,14	35	2,91
Grubu	Son Test	9,71	35	3,18

Not: SS, standart sapma değerini ifade etmektedir.

Sonuç olarak Tablo 9’da deney grubu öğrencilerinin 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde farklılığın son test puanları lehine gerçekleştiği, dolayısıyla uygulamaların başarılı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

4.3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve Kontrol Grubunda yer alan öğrencilerin 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi son test sorularına verdiği cevapların, öğrencilerin grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde;

Deney Grubunda yer alan öğrencilerin son test sorularına verdiği cevapların ortalamasının ($14,54 \pm 2,79$), kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test ortalamasından ($9,71 \pm 3,18$) yüksek olduğu, ancak bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($t(68) = -7,369$, $p = 0.646$) tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile deney grubu veya kontrol grubu olmak öğrencilerinin 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi son test başarı oranını etkilememektedir. Tablo 10’da Deney ve Kontrol Grubu öğrencilerinin 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi son test sorularına verdiği cevapların önemli istatistiksel bilgileri yer almaktadır.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi Son Test Sorularına Ait Önemli İstatistiksel Bilgiler

		Ortalama	N	SS
Son Test	Deney Grubu	14,54	35	2,79
	Kontrol Grubu	9,71	35	3,18

Not: SS, standart sapma değerini ifade etmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak sonuçlar, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırma ile Senaryo Temelli Öğretimin (STÖ) 6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki tarih konularının öğretimine yönelik akademik başarı düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda Deney ve Kontrol Gruplarındaki öğrencilerin akademik başarılarının ve motivasyonlarının ön test-son test uygulamaları ile gruplar içinde ve gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırma süresince gerçekleştirilen deneysel uygulamalar sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada çalışma grubunu 6. Sınıfa devam eden 70 öğrenci oluşturmaktadır. Okulda bulunan toplam 7 sınıftaki öğrencilerin tamamı araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen sınıflardan 35 öğrenci Deney Grubunu, 35 öğrenci Kontrol Grubunu oluşturmaktadır.

Uygulanan 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi neticesinde elde edilen verilerin analizlerin sonunda;

- Deney Grubunda yer alan öğrencilerin %45,7'si kız iken, Kontrol Grubunda yer alan öğrencilerin %51,4'ünün kız olduğu,
- Deney Grubunda yer alan öğrencilerin %54,3'ü erkek iken, Kontrol Grubunda yer alan öğrencilerin %48,6'sının erkek olduğu,

- Tüm öğrencilerin %48,6'sının kız, %51,4'ünün ise erkek olduğu ve dolayısıyla da erkek ve kız öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu saptanmıştır.

Deney Grubunda yer alan öğrencilerin ön test sorularının cevapları içerisinde en fazla ortalamaya sahip sorunun “2. Aşağıdakilerden hangisi Uygurların yerleşik hayata geçtiğini gösterir?” sorusu olduğu, en düşük ortalamaya sahip sorunun ise “6. Aşağıdakilerden hangisi Türklerin kısa sürede geniş alanlara yayılmalarının nedenlerinden biridir?” sorusu olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte Kontrol Grubunda yer alan öğrencilerin ön test sorularının cevapları içerisinde en fazla ortalamaya sahip sorunun “2. Aşağıdakilerden hangisi Uygurların yerleşik hayata geçtiğini gösterir?” sorusu olduğu, en düşük ortalamaya sahip sorunun ise “11. Aşağıdakilerden hangisi Türkiye Selçuklu Devleti’nin ticarete önem verdiklerinin göstergesidir?” sorusu olduğu saptanmıştır. Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde; hem Deney hem de Kontrol Grubunda yer alan öğrenciler için 2. Sorunun en fazla doğru cevaplanan soru olduğu, Deney Grubunda yer alan öğrenciler için 6. Soru en fazla yanlış cevaplanan soru olurken Kontrol Grubunda yer alan öğrenciler için 11. Soru en fazla yanlış cevaplanan soru olmuştur.

Deney Grubunda yer alan öğrencilerin son test sorularının cevapları içerisinde en fazla ortalamaya sahip sorunun “1. İlk Türk Devletlerinin sanat eserlerini taşınabilir malzemelerden yapmalarının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?” sorusu olduğu, en düşük ortalamaya sahip sorunun ise “19. Anadolu’nun Türk yurdu olmasında aşağıdaki savaşlardan hangisinin katkısı olduğundan söz edilemez?” sorusu olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte Kontrol Grubunda yer alan öğrencilerin son test sorularının cevapları içerisinde en fazla ortalamaya sahip soruların “1. İlk Türk Devletlerinin sanat eserlerini taşınabilir malzemelerden yapmalarının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?” ve “2. Aşağıdakilerden hangisi Uygurların yerleşik hayata geçtiğini gösterir?” soruları olduğu, en düşük ortalamaya sahip sorunun ise “11. Aşağıdakilerden hangisi Türkiye Selçuklu Devleti’nin ticarete önem verdiklerinin göstergesidir?” sorusu olduğu saptanmıştır. Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde; hem Deney hem de Kontrol Grubunda yer alan öğrenciler için 1. Sorunun en fazla doğru cevaplanan soru olduğu, Deney Grubunda yer alan öğrenciler için 19. Soru en fazla yanlış cevaplanan soru olurken Kontrol Grubunda yer alan öğrenciler için 11. Soru en fazla yanlış cevaplanan soru olmuştur.

Deney Grubunda yer alan öğrencilerin son test sorularına verdiği cevapların ortalamasının, ön test ortalamasından yüksek olduğu ve bu durumun da anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Diğer bir ifade ile Deney Grubunda yer alan öğrencilerin 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi son testinde, ön testine göre daha başarılıdılar. Kontrol Grubunda yer alan öğrencilerin ise son test sorularına verdiği cevapların ortalamasının, ön test ortalamasından az bir farkla yüksek olduğu ve bu durumun da anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Taneri (2017) tarafından yapılan araştırma sonucunda Senaryo Tabanlı Örnek Olay Yöntemi kullanılan Deney Grubundaki öğrencilerin tüketim bilincinin Kontrol Grubunda yer alan öğrencilere göre daha fazla artış gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin konunun işlenmesinde STÖ yöntemi kullanılmasına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu, bu sayede derste daha aktif rol alabildikleri, dikkat ve ilgilerinin daha yoğun olduğu, derse istekli katılım gösterdikleri ve öğrenme güçlüğü çektikleri derslerde bu yöntemin kullanılmasını istedikleri anlaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, araştırmamızdaki sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Çakır (2017) tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Dersinde Senaryo Tabanlı Afet Eğitiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Afetlere İlişkin Bilgi ve Tutum Düzeylerine Etkisi” adlı çalışmada Senaryo Tabanlı Öğretimin öğrencilerin konuyla ilgili tutum ve başarı puanlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Kemiksiz (2016) tarafından gerçekleştirilen “Senaryo Temelli Öğrenme Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Akademik Başarılarına, Dersin Kalıcılığına ve Derse Karşı Tutumuna Olan Etkisi” konusundaki çalışmada Senaryo Temelli Öğretimin öğrencilerin derse yönelik tutumuna olumlu etki ettiği, ders başarılarını artırdığı, ders başarısı ve derse karşı tutum üzerinde kalıcılığın artmasını sağladığı tespit edilmiştir. Karcı (2018) hazırladığı “Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Etkinliklerine Dayalı STÖ Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Meslek Seçimleri ve Motivasyonları Üzerindeki Etkisi” konulu çalışmada Senaryo Tabanlı Yaklaşımın kullanıldığı Deney Grubunun akademik başarısının Yapılandırmacı Yaklaşımın kullanıldığı Kontrol Grubuna oranla daha fazla arttığı sonucuna ulaşmıştır. Golden (2018) tarafından hazırlanan “STÖ Yoluyla Kitle Merkezli Yazmanın Teşvik Edilmesi” konulu çalışmada STÖ’nün uygulandığı grubun ortalamasının daha yüksek olduğu, ayrıca STÖ’nün eleştirel düşünme, problem çözme ve karar vermeyi becerilerini artırdığı tespit edilmiştir. Farklı bir konuda yapılan uygulama örneğini Pektezel (2017) Sosyal Bilgiler dersi 6. Sınıfta tarih konularının öğretiminde Drama Yönteminin kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutumuna etkisini incelemiş ve sonuçta Drama Yönteminin Sosyal Bilgiler dersindeki tarih konularının öğretimi açısından verimli ve etkili olduğu, bunun yanında öğrencilerin ve velilerin bu yöntemin kullanımı ile ilgili olumlu görüş ve tutuma sahip oldukları

belirlenmiştir. Yeniceli (2016) çalışmasında Senaryo Temelli Öğretimin Fen Bilimleri dersindeki başarıya ve derse yönelik tutuma etkisini incelemiş, araştırma sonucunda Senaryo Temelli Öğretim sayesinde öğrencilerin ders başarısı ve derse karşı tutumlarının olumlu yönde geliştiği görülmüştür. Arabacıoğlu (2012) tarafından “Farklı İletişim Ortamlarıyla Yürütülen Senaryo Temelli Öğretim Programının Temel Bilgi Teknolojileri Dersi Erişilerine Etkisi” araştırılmış, sonuçta Connect ve Facebook iletişim ortamları ile yürütülen Senaryo Temelli Öğretim Programının etkili öğretim ölçeğine göre ve de öğretmen adaylarının akademik başarı puanları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Araştırma problemi doğrultusunda oluşturulan alt problemlere ilişkin gerçekleştirilen STÖ deneysel uygulaması sonrası elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç

Araştırmanın birinci alt problemi “Deney Grubunda STÖ yaklaşımının Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisine ilişkin uygulanan başarı testi ön test puanları ile öğretim programında öngörülen yöntem ve tekniklerle yapılan öğretim yapan kontrol grubunun başarı testi ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Birinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, iki grup ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ön test karşılaştırmalarında hem Deney hem de Kontrol Grubunda yer alan öğrenciler için 2. Sorunun (Aşağıdakilerden hangisi Uygurların yerleşik hayata geçtiğini gösterir?) en fazla doğru cevaplanan soru olduğu, Deney Grubunda yer alan öğrenciler için 6. Soru (Aşağıdakilerden hangisi Türklerin kısa sürede geniş alanlara yayılmalarının nedenlerinden biridir?) en fazla yanlış cevaplanan soru olurken kontrol grubunda yer alan öğrenciler için 11. Soru (Aşağıdakilerden hangisi Türkiye Selçuklu Devleti’nin ticarete önem verdiklerinin göstergesidir?) en fazla yanlış cevaplanan soru olmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin cinsiyet durumlarına göre dağılımları Deney Grubunda ve Kontrol Grubunda dengeli bir dağılım göstermektedir. Her iki grupta da kız öğrenciler ve erkek öğrencilerin sayıları birbirine yakındır. Sonuç olarak, deney grubu veya kontrol grubu olmak öğrencilerinin 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi ön test başarı oranını etkilememektedir.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuç

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney Grubunda STÖ’nün Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisine ilişkin uygulanan başarı testi ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. İkinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, Deney Grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol Grubundaki öğrencilerin ön test- son test sorularına vermiş oldukları cevapların karşılaştırmalı analizi t testi ile yapılmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda Deney Grubu öğrencilerinin 6. sınıf Kültür ve Miras Ünitesi başarı testi ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Puan ortalamaları karşılaştırıldığında son test puanlarının belirgin şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deneysel uygulamaların öğrencilerin başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Tespit edilen bu farkın ise, Deney Grubunun son testi lehine olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında, Senaryo Temelli Öğretimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarılarının yükselmesi noktasında yüksek düzeyde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, STÖ’nün öğretimin hem de bilimsel tartışmaya dayalı öğretimin farklı sınıf seviyesindeki öğrencilerin sözel ve fen alanlarındaki (Sosyal Bilgiler, Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi, Matematik) akademik başarılarını olumlu yönde etkilemesi sonucu, Deney Grubu öğrencilerinin son test puanları lehine anlamlı farklılıkların bulunduğunu gösteren çalışmalar (Çubukçu, 2018; Karaçanta, 2014; Kocadağ, 2010; Sorin, 2013; Süğümlü, 2009; Yeniceli, 2016) olduğu görülmektedir. Sözelimi, Kocadağ (2010), Senaryo Temelli Öğrenmenin sekizinci sınıf öğrencilerinin, bilgi eksikliklerinin ve kavram yanlışlarının giderilmesi üzerinde etkili olduğunu bulmuştur.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Kontrol Grubunda STÖ’nün Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisine ilişkin uygulanan başarı testi ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde alt amaca ait aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Kontrol Grubu öğrencilerinin 6. sınıf Kültür ve Miras Ünitesi başarı testi ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği tespit edilmiştir. Aritmetik ortalama puanları incelendiğinde puan ortalamalarını birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Kontrol Grubunda öğrencilerin başarı düzeylerinin değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Sügümlü (2009) ve Yenice (2016) benzer şekilde yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Son test karşılaştırmalarında, hem Deney hem de Kontrol grubunda yer alan öğrenciler için 1. Sorunun (İlk Türk Devletlerinin sanat eserlerini taşınabilir malzemelerden yapmalarının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?) en fazla doğru cevaplanan soru olduğu, deney grubunda yer alan öğrenciler için 19. Soru (Anadolu'nun Türk yurdu olmasında aşağıdaki savaşlardan hangisinin katkısı olduğundan söz edilemez?) en fazla yanlış cevaplanan soru olurken kontrol grubunda yer alan öğrenciler için 11. Soru (Aşağıdakilerden hangisi Türkiye Selçuklu Devleti'nin ticarete önem verdiklerinin göstergesidir?) en fazla yanlış cevaplanan soru olmuştur.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Deney Grubunda STÖ yaklaşımının Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisine ilişkin uygulanan başarı testi son test puanları ile öğretim programında öngörülen yöntem ve tekniklerle yapılan öğretimi yapan kontrol grubunun başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Birinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, iki grup ortalamaları arasında fark olduğu görülmektedir. Ancak bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile deney grubu veya kontrol grubu olmak öğrencilerinin 6. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesi Başarı Testi son test başarı oranını etkilememektedir.

Deney Grubunda yer alan öğrencilerin son test ve ön test puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanmaz iken Kontrol Grubunda yer alan öğrencilerin son test ve ön test sorularına verdiği cevaplar arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu, öğrencilerin ön testteki başarıları arttıkça öğrencilerin son testteki başarılarının da arttığı, bu doğrusal ilişkinin de anlamlı olduğu saptanmıştır. Güngörmez, Akgün ve Duruk (2016) Senaryo Tabanlı Öğrenme yoluyla öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi çalışmasında, STÖ'nün öğrencilerin akademik başarılarına ve iletişim becerilerine de olumlu etkide bulunduğu görülmüştür. Veznedaroğlu (2005) tarafından hazırlanan

“Senaryo Temelli Öğrenmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutuma ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısına Etkisinin Belirlenmesi” çalışmada, Senaryo Temelli Öğrenmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlilik algısında artışa yol açtığı sonucuna ulaşmıştır. Kocadağ (2010) hazırlamış olduğu “STÖ’nün 8. Sınıf Öğrencilerinin Genetik Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesi Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi” çalışmasında, STÖ öğrencilerin derse karşı tutumlarını ve bireysel gelişimlerini de olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Bilgin (2015) tarafından hazırlanan “Senaryo Temelli Öğretimle Birlikte Uygulanan Yaratıcı Drama Yönteminin Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algılarına, Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerine, Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi” araştırmasında, Senaryo Temelli Öğretimin öğretmen adaylarının akademik başarıları ile birlikte öz yeterliklerine, öz düzenleyici öğrenme becerilerine ve öğrendiklerinin kalıcılığına olumlu etki ettiği saptanmıştır.

Yapılan analizler genel olarak değerlendirildiğinde 6. sınıf Kültür ve Miras Ünitesi kazanımları kapsamında gerçekleştirilen senaryo uygulamalarının öğrencilerin başarıları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sorin (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Senaryo Tabanlı Yaklaşım öğrenme ve öğretmeyi dönüştürme bağlamında ele alınmış senaryolar yoluyla ele alınan konuların daha iyi anlaşıldığı, bu sayede öğrencilerin benzer bir durumla karşılaştıklarında nasıl tepki vereceklerini gördükleri tespit edilmiştir. Kim, Hemphill, Troyer, Jones, LaRusso, Kim & Snow. (2016) stratejik erken okuma müdahalesinin (STAR) senaryo tabanlı okuma, anlama ve değerlendirme üzerine deneysel etkilerini inceleyen bir çalışmada senaryo tabanlı etkinliklerin öğrencilerin konu ile ilgili performanslarını artırdığı ve öğrencilerin okuma anlama konusundaki sorunlarının giderilmesi için kullanılabileceği belirtilmiştir. Yaman ve Süğümlü (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Senaryo Yoluyla Öğretimin öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiği ve düşünceyi davranışa yansıtmada ve de öğrenilenlerin somut olarak hayata yansıtılmasında etkili olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca bu tarz öğrenmenin öğrenci ve öğretmenlerin hayal güçlerinin ve yaratıcılıklarının harekete geçirilmesi açısından da faydalı olduğu görülmüştür. Özsevgeç ve Kocadağ (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada STÖ yaklaşımının öğrencileri araştırma ve inceleme yapmaya yönelttiği, öğretim sürecinde öğrencileri aktifleştirerek bu süreçten zevk almalarını sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca STÖ yaklaşımının öğrencilerin işbirlikli çalışmalar yürütme, analiz ve sentez yapma gibi becerilerinin gelişimine de katkı sağladığı

görülmüştür. Güngörmez, Akgün ve Duruk (2016) “Senaryo Tabanlı Öğrenme Yoluyla Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi” çalışmasında STÖ yoluyla öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri ile birlikte çözümleme, değerlendirme ve sentezleme gibi üst düzey becerilerinin de geliştiğini tespit etmişlerdir. Taneri (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Senaryo Tabanlı Durum Çalışması kullanımının öğrencilerin dikkatlerini ve derse verdiği önemi olumlu yönde etkileyip onları daha aktif hale getirdiği görülmüştür. Ayrıca bu yöntemin öğrencilerin ders ortamında öğrendiği bilgileri okul dışı ortamlarda da kullanmaya devam etmesinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Bayrak (2010) tarafından Fen Bilgisi öğretmen adaylarının Senaryo Temelli Öğrenmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesine yönelik çalışmada, öğretmen adaylarının Senaryo Temelli Öğrenme ile ilgili deneyimlerinin olumlu olduğu, bu öğrenme türünü etkili ve verimli buldukları tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir;

Senaryo uygulamaları öğrencilerin akademik başarı düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle eğitim alanında senaryo uygulamalarına yer verilerek, öğrencilerin akademik başarı düzeyinin artırılması sağlanabilir.

Senaryo uygulamaları kazanımların, kültür ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasında etkili bir yöntem olduğu için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, bu uygulamalara önem verilmesi faydalı olacaktır.

Senaryo uygulamaları Sosyal Bilgiler 6. sınıf ve 2. ünite kazanımları ile sınırlı tutulmuştur. Buna benzer şekilde hem Sosyal Bilgiler dersinin diğer ünite ve kazanımları hem de farklı dersler için bu uygulamaların etkililiği araştırılabilir.

Senaryo uygulamalarının farklı sınıf düzeylerinde de etkili olacağı düşünülürse, araştırmacılar tarafından, bu konu ile ilgili araştırmalar yapılarak benzer ya da farklı sonuçların ortaya çıkarılması ve alana katkı sağlanması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2014). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş.
- Akınoğlu, O. (2018a). Yapılandırmacılık. B. Oral (Ed.). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde (s. 515-536). Ankara: Pegem.
- Akınoğlu, O. (2018b). Çoklu zekâ kuramı. B. Oral (Ed.). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (s. 495-513). Ankara: Pegem.
- Aktin, K. (2016). Sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretimi. D. Dilek (Ed.). *Sosyal Bilgiler Eğitimi* içinde(s. 91-120). Ankara: Pegem.
- Alias, R. A., & Aris, B. (2016). *A guide to new academi a learning innovation*. http://utmlead.utm.my/wp-content/uploads/2017/08/NALI_10_pages-1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Arabacıoğlu, T. (2012). *Farklı iletişim ortamlarıyla yürütülen senaryo temelli öğretim programının temel bilgi teknolojileri dersi erişilerine etkisi*. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Aslan, E. (2016). Geçmişten günümüze sosyal bilgiler. D. Dilek (Ed.). *Sosyal Bilgiler Eğitimi* içinde (s. 3-52). Ankara: Pegem.
- Barr, R., Barth, J. L. & Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası*. (Çev. Ed. C. Dönmez). Ankara: Pegem.
- Başbay, M. (2011). Proje tabanlı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (s. 68-79). Ankara: Pegem.

- Bayrak, E. B. (2010). *Fen Bilgisi öğretmen adaylarının senaryo temelli öğrenmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Bayram, N. (2004). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Bursa: Ezgi.
- Bernard, H. R., & Bernard, H. R. (2012). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*, Sage.
- Bilgin, H. (2015). *Senaryo temelli öğretimle birlikte uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarına, öz-düzenleyici öğrenme becerilerine, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Bümen, N. T. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve eğitim. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (s. 1-38). Ankara: Pegem.
- Cooper, H. (2016). Kanıta dayalı tarihsel kurgu yazma. D. Dilek (Ed.). *Sosyal Bilgiler Eğitimi* içinde (121-134). Ankara: Pegem.
- Çakır, U. (2017). *Senaryo tabanlı eğitimin ortaokul öğrencilerinin afetlere ilişkin bilgi ve tutum düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelebi, A. (2010). *Sosyal bilgiler ders kitapları tarih konularının içerik düzenleme ilkelerine uygunluğunun değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çelikkaya, T., ve Kürümlüoğlu, M. (2018). Yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (11), 104-120.
- Çoban, O., ve Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 Sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 479-505.
- Çubukçu, Z. (2018). Proje tabanlı öğrenme. B. Oral (Ed.). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde (s. 637-652). Ankara: Pegem.
- Çubukçu, Z. (2018). Senaryo tabanlı öğrenme. B. Oral (Ed.). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde (s. 663-671). Ankara: Pegem.

- Demircioğlu, İ. H. (2015a). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Demircioğlu, İ. H. (2015b). Tarih öğretimi ve öğrenme teorileri. M. Demirel (Ed.). *Tarih Öğretim Yöntemleri* içinde (s. 167-188). Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Nobel.
- Doğanay, A. (2016). Sosyal bilgiler eğitiminde problem çözme. D. Dilek (Ed.). *Sosyal Bilgiler Eğitim* içinde (s. 403-415). Ankara: Pegem.
- Doymuş, K. ve Doğan, A. (2014). İşbirlikli öğrenme yöntemi. S. Büyükalan Filiz (Ed.). *Öğrenme Öğretmen Kuram ve Yaklaşımları* içinde (s. 145-170). Ankara: Pegem.
- Duman, B. (2013). Beyin temelli öğrenme platformu. G. Ekici, M. Güven (Ed.). *Öğrenme-Öğretme Yaklaşım ve Uygulama Örnekleri* içinde (s. 235-296). Ankara: Pegem.
- Ekinci, L. (2011). İşbirliğine dayalı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (s. 93-109).
- Er, A. R. (2015). *Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretmenlerin tarih konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Er, A. R. ve Bayındır, N. (2015). Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine ilişkin öğretmen unsuru ile fiziki koşullar ve materyaller hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1) , 88- 103.
- Erdem Gürlen, E. (2011). Probleme dayalı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (s. 81-91). Ankara: Pegem.
- Erişti, Y. ve Akdeniz, C. (2012) Beyin temelli öğrenme. Z. Kaya (Ed.). *Öğrenme ve Öğretme Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller* içinde (s. 227-258). Ankara: Pegem.
- Erol Şahin, A. N. (2014). *Tarih öğretiminde analogi yönteminin kullanılmasının orta öğrenim öğrencilerinin tutumlarına, başarılarına ve tarihsel düşünme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Errington, E. P. (2011). Missionpossible: Using near-world scenario stop repare graduates forthe professions. *International Journal of Teachingand Learning in Higher Education*, 23, 84-91. <https://researchonline.jcu.edu.au/18139/1/Mission>

_Impossible__Using_Near-World_Scenarios_to_Prepate_Graduates_for_the_Professions.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Evran, S. ve Yurdabakan, İ. (2013). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerini bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 213- 220.
- Gatto, J. T. (2018) *Eğitim bir kitle imha silahı*. (Çev. M. A. Özkan). İstanbul: EDAM.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS For windows step by step: A simple guide and reference*, Boston: Pearson.
- Golden, P. (2018). Contextualized writing: Promoting audience-centered writing through scenario based learning. *International Journal for the Scholar ship of Teaching and Learning*, 12(1), 6.
- Göç, N. (2008). *Yerel tarih konularının sosyal bilgiler derslerinde uygulanması; karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri (Yozgat örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Gülmez Güngörmez, H., Akgün, A. ve Duruk, Ü. (2016). Senaryo tabanlı öğrenme yoluyla öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science*, Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3584> sayfasından erişilmiştir.
- Hursen, C.,&Fasli, F. G. (2017). Investigating the efficiency of scenario based learning and reflective learning approaches in teacher education. *European Journal of Contemporary Education*, 6(2), 264-279.
- Işık, H. (2016). Sosyal bilgilerde müze ve tarihi mekânlar ile eğitim. D. Dilek (Ed.). *Sosyal Bilgiler Eğitimi* içinde (s. 602-634). Ankara: Pegem.
- İnan, S. (2014). Sosyal bilgiler eğitimi: Nedir, ne zaman ve neden? S. İnan (Ed.) *Sosyal Bilgiler Eğitime Giriş* içinde (s. 1-21). Ankara: Anı.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Karaçanta, H. (2014). Senaryo temelli öğretim. S. Büyükalan Filiz (Ed.). *Öğrenme ve Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde (s. 371-389). Ankara: Pegem.
- Karcı, M. (2018). *STEM Etkinliklerine dayalı senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının (stöy) öğrencilerin akademik başarıları, meslek seçimleri ve motivasyonları üzerine*

etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kemiksiz (2016). 6. Sınıf fen bilimleri dersinde senaryo temelli öğrenme yönteminin akademik başarı tutum ve kalıcılığa etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Keppel, G. (1991). *Design and analysis: A researcher's handbook*, Prentice-Hall, Inc.

Keskin, Y. ve Keskin, S. C. (2011). Amerika Birleşik Devletleri. C. Öztürk (Ed.). *Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları* içinde (s. 73-104). Ankara: Pegem.

Kim, J., Hemphill, L., Troyer, M., Jones, S., LaRusso, M., Kim, H. Y., ... & Snow, C. (2016). The experimental effects of the strategic adolescent reading intervention (star) on a scenarios-based reading comprehension assessment. *Society for Research on Educational Effectiveness*. ERIC Number: ED567033, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567033.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Kocadağ, Y. (2010). *Senaryo tabanlı öğrenme yönteminin genetik konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Koç, Y. (2002). Türkiye’de tarih eğitiminin sorunları. *Türk Yurdu Dergisi*, 22(54), 54-56.

Kottler, E. ve Gallavan, N. P. (2015). *Sosyal bilgiler öğretiminde başarının sırları*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten.

Özdamar, K. (1999). *Paket program ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan.

Özbaran, S. (2011). Neden ve nasıl tarih. S. Özbaran (Yayına hazırlayan). *Tarih Öğretim ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu* içinde (s. 25-33). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem.

Özel, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojilerine yönelik tutum ve davranışları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 19 (31), 129-144.

Özerbaş, M. A. ve Özerbaş, D. S. (2015). Öğrenme – öğretme yaklaşımlarında yeni yönelimler. Y. Budak (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s. 377-395). Ankara: Pegem.

- Özsevgeç, L. C., ve Kocadağ, Y. (2013). Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kalıtım konusundaki yanılgılarının giderilmesi üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 83-96.
- Öztürk, C. ve Deveci, H. (2011). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. C. Öztürk (Ed.). *Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları* içinde (s. 1-41). Ankara: Pegem.
- Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (1-31). Ankara: Pegem.
- Öztürk, C., Keskin, S.C. ve Otluoğlu, R. (2012). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem.
- Öztürk, D. (2011). *Sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitim açısından değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Paykoç, F. (2011). Tarih öğretiminde duyuşsal alanın rolü. S. Özbaran (Yayına hazırlayan). *Tarih Öğretim ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu* içinde (s. 330-337). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Pektezel, B. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularının öğretiminde drama kullanımı: bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Safran, M. (1993). Değişik öğrenim basamaklarında tarih becerisine ilişkin tutumlar üzerine bir araştırma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 43-35.
- Safran, M. (2014). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay, A. Öcal (Ed.). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 1-18). Ankara: Pegem.
- Safran, M. ve Ata, B. (1998). Okul dışı tarih öğretimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 87-94.
- Sakaoğlu, N. (2011). İlkokul tarih programı ve ders kitapları. S. Özbaran (Yayına hazırlayan). *Tarih Öğretim ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu* içinde (s. 135-144). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Schunk, D. H. (2014) *Öğrenme teorileri*. (Çev. M. Şahin). Ankara: Nobel.

- Seefeldt, C., Castle S. ve Falconer, R. C. (2015). *Okul öncesi/ilkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi*. (Çev. Ed. S. Coşkun Keskin). Ankara: Nobel.
- Seong, Y. (2018). Assessing L2 academic speaking ability: The need for a scenario-based assessment approach. *Working Papers in Applied Linguistics and TESOL*, 17(2), 36-40.
- Smith, M. S., Warnes, S., & Vanhoestenbergh, A. (2018) Scenario-based learning. In higher education: perspectives from ucl, (s. 144-156). http://discovery.ucl.ac.uk/10050606/1/Vanhoestenbergh_Teaching-and-Learning-in-Higher-Education_extracted.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Sorin, R. (2013). Scenario-based learning: Transforming tertiary teaching and learning. *In Proceedings of the 8th QS-APPLE Conference, Bali* (71-81). <https://researchonline.jcu.edu.au/30512/3/30512%20Sorin%202013.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sönmez, V. (2015). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı.
- Şimşek, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman ve kronoloji becerileri. M. Safran (Ed.) *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 93-117). Ankara: Pegem.
- Şimşek, A. (2014). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Nobel.
- Taneri, A. (2017). *Sosyal bilgiler eğitiminde senaryo tabanlı örnek olay yönteminin üretim ve tüketim bilincinin kazandırılmasına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taneri, A. (2018). Scenario-Based Case Study Method and the Functionality of the Section Called "From Production to Consumption" from the Perspective of Primary School Students. *Asian Journal of Education and Training*, 4(1), 56-61.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tay, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü bugünü yarını. R. Turan, K. Ulusoy (Ed.). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde (s. 3-22). Ankara: Pegem.
- Tekeli, İ. (2011). Küreselleşen dünyada tarih öğretiminin amaçları ne olabilir? S. Özbaran (Yayına Hazırlayan). *Tarih Öğretim ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu* içinde (s. 34-42). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

- Temur, D. (2018). *Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin dört işlem problemleri çözme ve kurma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Tok, H. (2012). Probleme dayalı öğrenme. Z. Kaya (Ed.). *Öğrenme ve Öğretme Kuramları, Yaklaşımları, Modelleri* içinde (s. 259-279). Ankara: Pegem.
- Tuncel, G. ve Güngör, B. A. (2011). Kanada. C. Öztürk (Ed.). *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları* içinde (s. 1-41). Ankara: Pegem.
- Turan, İ. (2015). Öğretim yöntemleri. M. Demirel (Ed.). *Tarih Öğretim Yöntemleri* içinde (s. 189-215). Ankara: Pegem.
- Turan, R. ve Ulusoy, K. (2013). Sosyal bilgilerde tarihin yeri ve önemi. R. Turan, K. Ulusoy (Ed.). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde (s. 137-155). Ankara: Pegem.
- Ünal, S. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde kullandıkları öğrenci merkezli yöntemlerle ilgili karşılaştıkları sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ünsal, H. (2014). Beyin temelli öğrenme. S. Büyükalın Filiz (Ed.). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde (s. 249-277). Ankara: Pegem.
- Veznedaroğlu, M. (2005) *Senaryo temelli öğrenmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterlik algısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, B. (2005). STÖ Yaklaşımına (STÖY) dayalı eğitimde drama yönteminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2) , 465-482.
- Yaman, H., ve Süğümlü, Ü. (2009). Dil bilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: Kelime türleri örneği. *Dil Dergisi*, 144, 56-73.
- Yaman, S. ve Dede, Y. (2007). Öğrencilerin Fen ve Teknoloji ve Matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13 (4) , 615- 638.
- Yeniceli, E. (2016). *Senaryo temelli öğretimin fen bilimleri dersindeki başarıya ve derse yönelik tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (s. 39-65). Ankara: Pegem.
- Yurtluk, M. (2003). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının matematik dersi öğrenme süreci ve öğrenci tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zarrillo, J. J. (2016). *Sosyal bilgiler öğretimi ilkeler ve uygulamalar* (Çev. Ed. Bayram Tay ve S. Beşir Demir). Ankara: Anı.



EKLER



EK1: Uygulama Senaryoları

SENARYO 1. DESTAN VE YAZITLARDA TÜRKLER

Üniversitede hocam bir milletin kültürel değerlerinin en güzel göstergesi el sanatlarıdır demişti. Hatta Isparta, Uşak Halı ve Kilim Müzesi'ni, Vakıf Eserleri Müzesini, Türk ve İslam Eserleri Müzesini mutlaka görmemiz gerektiğini söylemişti. Biz de birkaç arkadaş Ankara Vakıf Eserleri müzesine gittik. Mutlaka gitmelisiniz. Ulus'ta bulunan bu müzede neler var inanamazsınız. Müzede hangisine bakacağımıza şaşırdık. Halı, kilim, ahşap, madeni eşyalar , çini, deri el yazmaları bizi bambaşka diarlara götürdü. O kilimler o kadar güzeldi ki.. Kilimlerin birinin üzerine akrep tasviri işlenmiş. Biz de neden bir kilimin üzerine akrep motifi işlensin ki diye konuşurken oradaki görevli bizi duydu ve yanımıza gelerek ben anlatayım dedi:

-Orta Asya Türk kültüründe akrep yeraltı güçlerinin ya da kötülüğün sembolüdür. Sıcak yörelerde ve yaylalarda akrep zehirli ve öldürücü gücüyle korkulan bir hayvandır. Akrep motifleri ölüm, hastalık, acı, kederin; hayat ağacı üretimin bereketin; göz, nazarın; keçiboynuzu güç ve kudretin simgesidir. Dolayısıyla her kilimde bir hikaye saklıdır. Bakın, dinleyin !

-Günlerden bir gün Anadolu'dan dönemin padişahına üzerinde hediyelerle yüklü katırlar göndermişler. Hediyeler arasında bir de kilim varmış. Padişah diğer hediyeleri bırakıp bu kilimi okumaya odaklanmış. Padişahın oldukça içi sızlamış, gözleri dolmuş ve askerlerine tez gidip bu kilimi dokuyan kızın babasını bulup getirin bana diye emir vermiş. Askerler birkaç gün içinde adamı bulup getirmiş. Padişah kızın babasına sormuş: Kızın çok mutsuz, yoksa kızını istemediği biriyle mi evlendiriyorsun? Baba: Evet hünkarım. Kızım fakir bir gence aşık ama ben rahat etsin diye zengin bir adama vermeyi uygun gördüm. Fakat siz bunu nereden biliyorsunuz. Padişah hemen kızın dokuduğu kilimi getirtmiş: İyi bak bakalım kızının dokuduğu kilime. Bize üzüntüsünü anlatıyor renklerle. Kızını sevdiği delikanlıyla evlendir, yalnız kızına da söylemeyi unutma kırmızıya yeşili az çalmış. Kilimi okurken epeyce zorlandım. Haberi ola!. Hadi senin de yolun açık ola.

Hepimiz bu hikayeden çok etkilendik. Artık kilimlerin de bir dili olduğunu öğrenmiştik. Görevli adam devam etti:

-Türkler tarih boyunca dünya medeniyetine pek çok eser kazandırmıştır. Bakın mesela kilimlerin dili var dedim ya bu kilimde (oradaki başka kilimi göstererek) Orta Asya Türkleri iklim şartları çok sert soğuk olduğu için Sürekli hareket halindelermiş. Oradan

oraya göç etmişler. Göç ederken de her türlü tehlikeye açıklarmış tabî ki. Savaşçılık özellikleri gelişmiş. Göçebe toplumlar yerleşik yaşamı sürdüremedikleri için taşınabilir eserler yapmışlar. Halı, kilim, çadır gibi... Kilimlere, tabletlere çeşitli desenler, insan ve havyan motifleri işlemişler. Yani gençler Türklerin tarih boyunca gerek inanışlarını gerek savaşlarını mutluluk ve hüznelerini anlayabiliyorsak bugün elime ulaşan el sanatları sayesinde anlıyoruz. Bu kilimlerin o yüzden renklerin ve motiflerin yer aldığı kilimlerin bi dili vardır.

Biz sanki o an bir film seyretmiş gibiydik. Bir kilimin üzerindeki akrep figürü bizi nerden nereye getirdi ve o kadar çok şey öğrendik ki.



ÖRNEK DERS PLANI

DERS: Sosyal Bilgiler

ÜNİTE: Kültür Ve Miras

SINIF: 6. Sınıf

SÜRE : 3 Ders saati

KAZANIM: Orta Asya’da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.

DEĞERLER VE BECERİLER: Bu öğrenme alanı işlenirken kültürel mirasa duyarlılık değeriyle zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanır.

STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLER: Senaryo ile öğretim, soru cevap

ARAÇ VE GEREÇLER: Ders Kitabı, haritalar, internet

DERSE HAZIRLIK VE DERSİN İŞLENİŞİ

“Destan ve Yazıtlarda Türkler” senaryosu öğrenme kazanımları doğrultusunda öğretmen tarafından geliştirilir. Senaryonun uygulanabilmesi için öğretmen tarafından gerekli araç gereçler sağlanır. Öğrenciler birbirini görebilecek şekilde ortam düzenlenir. Öğrenciler gruplara ayrılır.

1. AŞAMA: Senaryonun okunması ve canlandırılması

“Destan ve Yazıtlarda Türkler” senaryosu öğrencilere dağıtılır. Her öğrenci senaryoyu okur. Birlikte canlandırma çalışmaları yaparlar.

2. AŞAMA: Problemin oluşturulması

Yapılandırılmış senaryoda yer alan problemler, grupların isteği doğrultusunda dağıtılır ve analiz edilir.

- Göçebe yaşam nedir?
- Fiziki şartların zor olduğu bir yerde sosyal ve ekonomik yaşamınız nasıl olurdu?
- Orta Asya’da yaşasaydınız ne gibi güçlüklerle karşılaştınız?
- Türklerin sosyal hayatlarında kullandıkları çadır ve eşyaların özellikleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- Gök Tanrı inancı nedir?

- Orta Asya’da kurulan Türk Devletleri hangileridir? Bu devletlerin özellikleri nelerdir?
- Destanlar hakkında neler söyleyebilirsiniz?

3. AŞAMA: Problemin çözümü

Her grup araştırma yaparken, sınıfta yer alan materyallerden yararlanır. Öğretmen süreçte rehber rolünü üstlenmektedir.

4. AŞAMA: Grup çalışması (Akran iknası)

Her grup kendi içinde ortaya çıkan görüşleri tartışır, geliştirir, değerlendirir ve rapor eder.

5. AŞAMA: Ölçme ve Değerlendirme

Süreç öğretmen ve öğrenci ile birlikte değerlendirilir. Dersin sonunda öğretmen bilişsel öğrenmeleri ölçebilmek adına öğrencilere konu ile ilgili sorular yöneltir.

SENARYO 2. İSLAMİYETİN DOĞUŞU VE DEĞİŞİM

Cumartesi günü Atatürk Kültür Merkezi'nde Uluslararası hediye lik eŗya ve yöresel ürünler fuarına gidecek olan Zeynep, hafta sonunu iple çekmektedir. Tüm aile bu fuara gitmeye karar vermiŗtir. Zeynep, bir taraftan gideceēi için çok heyecanlı; diēer taraftan da ödevlerini nasıl yetiŗtireceēim diye kendince dert edinmektedir. Özellikle Sosyal Bilgiler  ēretmeninin verdiēi araŗtırma ödevini nasıl yapacaēını d ŗ nmektedir. Bu  dev Cahiliye Dönemi, Hz. Muhammed'in doēuŗu, İslamiyet'in yayılıŗı, Dört Halife Dönemi, Emeviler ve Abbasiler baŗlıklarından oluŗmaktadır. O kadar uzun soluklu bir araŗtırma isteyen  dev ki belki bu fuar gezisi iŗine yarar diye umut ediyordu.

Fuar yerine geldiklerinde, dedesinin hayranlı la etrafını seyre iŗine ŗaŗır Zeynep. O da etrafına dikkatlice baktıēında, birçok ülkenin katıldıēı bu fuarda, yöresel kıyafetlerin, el sanatlarının, hediye lik eŗyaların ne kadar güzel olduēunu fark eder aynı zamanda fuarın bahçe kısmında yemek yenilecek çay içilecek alanların olduēunu görünce mutlu olur. Dede:

-Ne güzel yapmıŗlar. Tam bir panayır.

Zeynep:

-Panayır nedir dede?

Dede:

-Panayır o kadar eskiye dayanır ki. Taaa İslamiyet'ten önce Cahiliye Dönemi'nde de vardır. Giysiler, ev aletleri, süsler, el sanatları, halı , kilim, yöresel bütün ürünlerin satıldıēı bugünün tabiriyle bu fuarlar gibidir.

ÖRNEK DERS PLANI

DERS: Sosyal Bilgiler

ÜNİTE: Kültür Ve Miras

SINIF: 6. Sınıf

SÜRE : 3 Ders saati

KAZANIM: İslamiyet'in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar.

DEĞERLER VE BECERİLER: Bu öğrenme alanı işlenirken kültürel mirasa duyarlılık değeriyle zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanır.

STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLER: Senaryo ile öğretim, soru cevap

ARAÇ VE GEREÇLER: Ders Kitabı, haritalar, internet

DERSE HAZIRLIK VE DERSİN İŞLENİŞİ

“İslamiyet'in Doğuşu ve Değişim” senaryosu öğrenme kazanımları doğrultusunda öğretmen tarafından geliştirilir. Senaryonun uygulanabilmesi için öğretmen tarafından gerekli araç gereçler sağlanır. Öğrenciler birbirini görebilecek şekilde ortam düzenlenir.

1. AŞAMA: Senaryonun okunması ve canlandırılması

“İslamiyet'in Doğuşu ve Değişim” senaryosu öğrencilere dağıtılır. Her öğrenci senaryoyu okur.

2.AŞAMA: Problemin oluşturulması

Yapılandırılmış senaryoda yer alan problemler öğrencilerle birlikte ele alınır.

- Cahiliye dönemi ne demektir?
- Dini inançlarımız günlük yaşantılarımızı nasıl etkiler?
- İslamiyet öncesi Arap Yarımadası'nda yaşasaydınız hangi sorunlarla karşılaştınız?

3.AŞAMA: Problemin çözümü

Öğrenciler araştırma yaparken, sınıfta yer alan materyallerden yararlanır. Öğretmen süreçte rehber rolünü üstlenmektedir.

4.AŞAMA: Grup çalışması (Akran iknası)

Öğrenciler konu üzerinde tartışır, değerlendirme yapar.

5.AŞAMA: Ölçme ve Değerlendirme

Süreç öğretmen ve öğrenci ile birlikte değerlendirilir. Dersin sonunda öğretmen bilişsel öğrenmeleri ölçebilmek adına öğrencilere konu ile ilgili sorular yöneltir.



SENARYO 3. İSLAMİYET VE TÜRKLER

Artık bahar iyice kendini hissettirmektedir. Tarih 2 Nisan'ı göstermekte; Buğra'nın içi içine sığmamaktadır. Çünkü bugün doğum günüdür. Akşam dedesi ve kuzenleri de dahil olmak üzere bütün akrabalar bir araya gelip, Buğra'nın doğum gününü kutlayacaklardır. Buğra doğum günü hediyesi olarak dedesinden tablet istemiştir.

Akşam olduğunda herkes doğum günü kutlaması için bir araya gelir. Buğra'nın dedesi, Buğra'ya istediği tableti hediye eder ve Buğra sevinçten havalara uçar.

Buğra'nın babası:

-Tableti sadece derslerini bitirdikten sonra kullanabilirsin.

Buğra babasının isteğini onaylayarak devam eder:

-Bugün benim doğum günüm ve sizlerden bir isteğim var.

Baba:

-Evet Buğra seni dinliyoruz.

Buğra:

-Birkaç ay sonra doğacak olan kardeşimin adını ben koymak istiyorum.

Emekli bir tarih öğretmeni olan dede:

-Çocuğa verilecek isim günümüze ait olabileceği gibi, kültürel olarak geçmişle sıkı bağlantı kurulmasını sağlayacak şekilde de konulabilir. Peygamber Efendimiz de bu konuda çok hassastır. İsim koymak tarihin her döneminde çok önemli olmuştur. Mesela senin ismini ben koydum Buğra. Çok düşündük. Annen ve baban da onaylayınca adın, tarihte bilinen ilk Müslüman Türk Devleti olan Karahanlı Hükümdarı Satuk Buğra Han'ın adı olmuş oldu. Bu hükümdar, İslamiyet'in yayılmasında birçok başarıya imza atmış büyük bir hükümdardır. İnsanlar isimleriyle müsemma olurlar ve umarım sen de ismine layık olarak büyük başarılar getirirsin.

Buğra:

-Dede! Kardeşime Alp ismini koymak istiyorum. Okulda en sevdiğim arkadaşımın ismi.

Baba:

-Günümüzde isim koymayı kolaylaştırabilmek için isim sözlükleri yapmışlar. Sözlüklerden de yararlanılabilir. Kararsız kalan anne ve babalar için büyük kolaylık elbette.

Dede:

-Türklerin tarihinde şimdiki gibi olmasa da sözlükler vardır. Buğra Han'ın zamanında “Mutluluk Veren Bilgi” anlamına gelen bir kitap vardı. Mesela o kitapta der ki: “Hangi iş olursa olsun sen onu tatlı dille karşıla. Her işte tatlı dil kullanırsan saadet sana bağlanır.”

Eeee biz de ne yapalım. Annen ve baban da onaylarsa seni kırmayız, mutlu ederiz.

Baba:

-Neden olmasın. Bir oğlumun adı Satuk Buğra Han'ın adı; diğerinin adı da Alp Tegin'in adı olur. Ne mutlu bizlere. Umut ederim ki iki çocuğum da tarihimizdeki kahramanlar gibi başarılarla imza atarlar. Allah isimleriyle yaşatsın.

Buğra mutluluğunu tarif edemez. Ne kadar da güzel bir doğum günü geçirmiştir.

ÖRNEK DERS PLANI

DERS: Sosyal Bilgiler

ÜNİTE: Kültür Ve Miras

SINIF: 6. Sınıf

SÜRE : 6 Ders saati

KAZANIM: Türklerin İslamiyet’i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.

DEĞERLER VE BECERİLER: Bu öğrenme alanı işlenirken kültürel mirasa duyarlılık değeriyle zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanır.

STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLER: Senaryo ile öğretim, soru cevap

ARAÇ VE GEREÇLER: Ders Kitabı, haritalar, internet

DERSE HAZIRLIK VE DERSİN İŞLENİŞİ

“İslamiyet ve Türkler” senaryosu öğrenme kazanımları doğrultusunda öğretmen tarafından geliştirilir. Senaryonun uygulanabilmesi için öğretmen tarafından gerekli araç gereçler sağlanır. Öğrenciler birbirini görebilecek şekilde ortam düzenlenir. Öğrenciler gruplara ayrılır.

1.AŞAMA: Senaryonun okunması ve canlandırılması

“İslamiyet ve Türkler” senaryosu öğrencilere dağıtılır. Her öğrenci senaryoyu okur. Birlikte canlandırma çalışmaları yaparlar.

2.AŞAMA: Problemin oluşturulması

Yapılandırılmış senaryoda yer alan problemler grupların isteği doğrultusunda seçilir ve analiz edilir.

- Tarihte bildiğiniz hükümdar ve komutan isimleri nelerdir?
- Türkler İslamiyet’le nasıl tanışmışlardır?
- İlk Türk İslam Devleti olan Karahanlılar hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- Gazneliler ve Büyük Selçuklu Devletleri’nin özellikleri nelerdir?
- Türklerin tarih boyunca devletsiz kalmamaları hangi özelliği yansıtmaktadır?
- “Mutluluk Veren Bilgi” ve “İlk Türkçe Sözlük” hakkında neler söyleyebilirsiniz?

3.AŞAMA: Problemin çözümü

Her grup araştırma yaparken, sınıfta yer alan materyallerden yararlanır. Öğretmen süreçte rehber rolünü üstlenmektedir.

4.AŞAMA: Grup çalışması (Akran iknası)

Her grup kendi içinde ortaya çıkan görüşleri tartışır, geliştirir, değerlendirir ve rapor eder.

5.AŞAMA: Ölçme ve Değerlendirme

Süreç öğretmen ve öğrenci ile birlikte değerlendirilir. Dersin sonunda öğretmen bilişsel öğrenmeleri ölçebilmek adına öğrencilere konu ile ilgili sorular yöneltir. Yorum yapmaları için fırsat verir.

SENARYO 4. YENİ YURT ANADOLU

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte, bilgisayar oyunlarına olan ilgi her geçen gün artmaktadır. Okuldan çıkan birçok öğrenci gruplar halinde toplanarak bilgisayar oyunları oynayabilecekleri mekanları tercih etmektedir. İsimleri farklı olduğu gibi bu oyunların içerikleri de birbirinden farklılık göstermektedir.

Semih’le birlikte son çıkan oyunları sürekli takip eden Ahmet, kendilerine eşlik eden diğer iki arkadaşı ile oyunlar hakkında fazlaca bilgiye sahiptirler. Arkadaşlarından Hasan, son gelişmelerle üretilen sanal gerçeklik gözlüğü almak ister. Telefonlara bile uyumlu olan bu gözlük, oyunun içine girilmesini sağlayan, nesneleri hareket ettirmenin yanında, 360 derece etrafın izlenebilirliğini sağlayan özelliklere sahip bir gözlüktür. Savaş oyunlarında stratejik kararlarda yardımcı olan, tamamen gerçeklik hissettiren bir gözlük.

Dört arkadaş bu gözlüğü denemek için yeni bir teknoloji mağazasına giderler. Tesadüf eseri o gün yeni bir oyun tanıtımına da denk gelirler. Tamamen yerli olan bu oyun strateji ve savaş oyunudur. Dikkatle tanıtımı izleyen dört arkadaş, oyunun tarih derslerinde gördüğü konularla fazlasıyla örtüştüğünü fark eder. Anadolu seferleri, Beylikler, Yani Anadolu’muzla ilgili tarihimizi zenginleştiren gelişmeler. Hatta Haçlıları oyun içinde görünce de şaşırırlar.

Oyunun konusunu nihayet anlarlar: Anadolu’ya göç eden Beyler, kurulan Beylikler ve Devletler, konumlarını sağlamlaştırmak için karşılına çıkan tüm tehditlerle yapılan mücadeleler.

Dünya devi oyun şirketlerinin ürettiği strateji ve savaş oyunları milyonlarca kişi tarafından oynanırken ilk defa bu oyun Türk Tarihinden isimlerle, Türk Tarihini yansıtan bir oyundur: “Anadolu’da Türkler” oyunu.

ÖRNEK DERS PLANI

DERS: Sosyal Bilgiler

ÜNİTE: Kültür Ve Miras

SINIF: 6. Sınıf

SÜRE : 6 Ders saati

KAZANIM: Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI. XIII. Yüzyıllar kapsamında analiz eder.

DEĞERLER VE BECERİLER: Türkiye Selçukluları Dönemi'nde gerçekleştirilen kültürel faaliyetlerin Anadolu'nun yurt edilme süreci üzerindeki etkisine vurgu yapılır.

STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLER: Senaryo ile öğretim, soru cevap

ARAÇ VE GEREÇLER: Ders Kitabı, haritalar, internet

DERSE HAZIRLIK VE DERSİN İŞLENİŞİ

“Yeni Yurt Anadolu” senaryosu öğrenme kazanımları doğrultusunda öğretmen tarafından geliştirilir. Senaryonun uygulanabilmesi için öğretmen tarafından gerekli araç gereçler sağlanır. Öğrenciler birbirini görebilecek şekilde ortam düzenlenir.

1.AŞAMA: Senaryonun okunması ve canlandırılması

“Yeni Yurt Anadolu” senaryosu öğrencilere dağıtılır. Her öğrenci senaryoyu okur. Senaryoyu değerlendirilip senaryoya bağlı kalınarak rol geliştiren öğrenciler canlandırma çalışması yaparlar.

2.AŞAMA: Problemin oluşturulması

Yapılandırılmış senaryoda yer alan yer alan problemler öğrencilerle birlikte ele alınır.

- Bir bilgisayar oyununda savaş yöneten bir komutan olsaydınız, ne gibi özelliklerinizin olmasını isterdiniz?
- 2.Bir komutan olarak yeni bir yurt bulmak için ne gibi zorluklarla karşılaşabilirsiniz ve bu zorluklar karşısında neler yapabilirsiniz?
- 3.Yeni yurttaki kurulan devletler ne gibi mücadeleler yapmışlardır?
- 4.Yeni yurttaki varlığını sürdüren devletler, tehlikeler karşısında ne gibi stratejik kararlar almışlar ve nasıl etkilenmişlerdir?

3.AŞAMA: Problemin çözümü

Öğrenciler çalışmalarını hazırlarken, sınıfta yer alan materyallerden yararlanır. Öğretmen süreçte rehber rolünü üstlenmektedir.

4.AŞAMA: Grup çalışması (Akran iknası)

Öğrenciler elde ettikleri bilgileri tartışır, geliştirir, değerlendirir ve rapor eder.

5.AŞAMA: Ölçme ve Değerlendirme

Süreç öğretmen ve öğrenci ile birlikte değerlendirilir. Dersin sonunda öğretmen bilişsel öğrenmeleri ölçebilmek adına öğrencilere konu ile ilgili sorular yöneltir. Yorum yapmaları için fırsat verir.



SENARYO 5. MEDENİYETE YÖN VEREN YOLLAR

İstanbul Kapalı Çarşı’da ayakkabı üzerine esnafılık yapmakta olan Ahmet Bey geçen ay CNR EXPO’da “60. Ayakkabı Yan Sanayi Fuarı” na gider. Ahmet Bey’in işinden dolayı bu fuarlar çok önemlidir. Dünyadaki yeni ürün ve hizmetleri anında görebilmek için fuarların iyi birer fırsat olduğunu düşünür; ürünler hakkında bilgi almak, yeni müşteriler kazanmak, ilişkileri güçlendirmek... Bu fuarda Ahmet Bey bir kez daha Çin’in dünyadaki modayı anlık takip ettiğini, hızlı üretim yapan bir Pazar olduğunu, aynı kalitede çok farklı fiyatlarla üretim yaptığını anlar. Türkiye’de işçiliğin yüksek olmasından, ticarete mal alırken Çin’in diğer üretimlerin önüne geçmesini doğal karşılar.

Ahmet Bey fuardaki gezme ve inceleme çalışmaları sonrası iş adamları derneğinin toplantısına katılır. Toplantıda “Bir Kuşak Bir Yol” adı verilen, Çin Devlet Başkanı’nın “100 yılın projesi” olarak duyurduğu “Modern İpek Yolu Projesi” nin anlatılmasıyla büyülenir. Bu proje Avrupa’yı, Asya’yı, Afrika’yı ve hatta Güney Amerika’yı birbirine bağlamayı hedefleyen bir projedir. Cumhurbaşkanımızın destek verdiği Türkiye’nin de içinde bulunduğu proje Ahmet Bey’in çok ilgisini çeker. Hemen araştırma yapar ve bu projenin;

“Dünya genelinde altmıştan fazla ülkeyi kapsayan yeni İpek Yolu girişimi olduğunu, siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik etkileşimi sağlayacağı, büyüme ve kalkınmanın önünün açılacağı” bir proje olduğunu anlar. Ayrıca bu yol sadece kara yolu değil demir yolu, deniz yolu ticaretini de geliştirecektir.

Bu projenin ülkemize sağlayacağı fırsatlar çok fazladır. Pek çok üniversitenin de bu projeye destek vermesi projenin önemini daha da arttırmaktadır. Bizlerin ve çocuklarımızın geleceği için önemli ve umut verici bir projedir. Eskiden de var olan İpek Yolu, Baharat Yolu nasıl döneminin önemini taşıdıysa 21. Yüzyılda da bu proje bilim ve teknolojinin önemli olduğu günümüzde tekrar eski önemine kavuşacaktır.

Proje için bir şarkı bile yapılır. Türkçe çevirisi:

“Bana kulak verin, Bir olalım birlikte kazanalım

Omuz omuza verildi, İpek Yolu dirildi.”

ÖRNEK DERS PLANI

DERS: Sosyal Bilgiler

ÜNİTE: Kültür Ve Miras

SINIF: 6. Sınıf

SÜRE : 3 Ders saati

KAZANIM: Tarihi ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar.

DEĞERLER VE BECERİLER: Tarihi İpek ve Baharat yolları, ilgili haritalar üzerinden ele alınır.

STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLER: Senaryo ile öğretim, soru cevap

ARAÇ VE GEREÇLER: Ders Kitabı, haritalar, internet

DERSE HAZIRLIK VE DERSİN İŞLENİŞİ

“Medeniyete Yön Veren Yollar” senaryosu öğrenme kazanımları doğrultusunda öğretmen tarafından geliştirilir. Senaryonun uygulanabilmesi için öğretmen tarafından gerekli araç gereçler sağlanır. Öğrenciler birbirini görebilecek şekilde ortam düzenlenir. Öğrenciler gruplara ayrılır.

1.AŞAMA: Senaryonun okunması ve canlandırılması

“Medeniyete Yön Veren Yollar” senaryosu öğrencilere dağıtılır.

2.AŞAMA: Problemin oluşturulması

Yapılandırılmış senaryoda yer alan problemler gruplar tarafından seçilir ve analiz edilir.

- Orta Asya’da İpek Yolu’nun önemi nedir?
- İpek Yolu güzergahındaki devletleri nasıl etkilemiştir?
- İpek ve Baharat Yollarında hangi ürünler taşınmış; insanların yüzlerce kilometre uzaklıktaki bu ürünleri getirmelerinin sebepleri neler olmuştur?

3.AŞAMA: Problemin çözümü

Her grup araştırma yaparken, sınıfta yer alan materyallerden yararlanır. Öğretmen süreçte rehber rolünü üstlenmektedir.

4.AŞAMA: Grup çalışması (Akran iknası)

Her grup kendi içinde ortaya çıkan görüşleri tartışır, geliştirir, değerlendirir ve rapor eder.

5.AŞAMA: Ölçme ve Değerlendirme

Süreç öğretmen ve öğrenci ile birlikte değerlendirilir. Dersin sonunda öğretmen bilişsel öğrenmeleri ölçebilmek adına öğrencilere konu ile ilgili sorular yöneltir. Yorum yapmaları için fırsat verir.



Ek 2. 6. sınıf kültür ve miras ünitesi değerlendirme testi

1.İlk Türk Devletlerinin sanat eserlerini taşınabilir malzemelerden yapmalarının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Dinî inançlarının etkisi
- B) Hayvancılıkla uğraşmaları
- C) Göçebe yaşam sürmeleri
- D) Taşımacılıkta attan faydalanmalar

2.Aşağıdakilerden hangisi Uygurların yerleşik hayata geçtiğini gösterir?

- A) Sözlü edebiyatı devam ettirmeleri
- B) Hayvancılıkla uğraşmaları
- C) Saraylar ve tapınaklar inşa etmeler
- D) Hükümdarlığın babadan oğula geçmesi

3.Orta Asya Türk Devletlerinin kısa sürede yıkılmalarının temel nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Devletin “Hükümdar ailesinin ortak malıdır” anlayışı
- B) En yakın komşuları Çin’in kuvvetli olması
- C) Yerleşik hayata geçememiş olmaları
- D) Askerlerin sadece ok, yay ve mızrak kullanmaları

4.Aşağıdakilerden hangisi Dört Halife Dönemi’nin özelliklerinden biri değildir?

- A) Halifelerin seçim yoluyla belirlenmesi
- B) Devlet örgütlenmesinin oluşturulması
- C) Bütün Müslümanların eşit kabul edilmesi
- D) Devlete ait resmî para kullanılması

5. Osman Dönemi’nde;

- I. Kıbrıs’ın fethedilmesi
- II. Kuran-ı Kerim’in çoğaltılması
- III. İran’ın fethinin tamamlanması

gelişmelerinden hangileri İslam Devleti’nin denizcilik faaliyetleri ile ilgilendiğini kanıtlar?

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

6.Aşağıdakilerden hangisi Türklerin kısa sürede geniş alanlara yayılmalarının nedenlerinden biridir?

- A) Gök Tanrı inancına sahip olmaları
- B) Sözlü edebiyat geleneğini devam ettirmeleri
- C) Tarım faaliyetlerine önem vermeleri
- D) Atı evcilleştirip tekerleği kullanmaları

7. İpek Yolu doğuda Çin'i, Asya üzerinden Anadolu ve Avrupa'ya bağlayan tarihî kervan yoludur. Çoğunlukla ipek ve ipekli kumaş taşındığı için 1870 yılında bu yola “İpek Yolu” adı konulmuştur. İpek Yolu toplumlar arasında etkileşimlere neden olmuş bir ticaret yoludur.

Verilen metinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabına ulaşamaz?

- A) Bu yol ne zaman kullanılmaya başlanmıştır?
- B) İpek Yolu'nda daha çok hangi ürün taşınmaktadır?
- C) İpek Yolu nerede başlayıp nerede bitmiştir?
- D) Bu yola İpek Yolu denilmesinin sebebi nedir?

8.Aşağıdakilerden hangisi Gazneli Sultan Mahmut'un eğitim ve bilime önem verdiğini gösterir?

- A) Şehirlere kadılar atayıp yargı işlerinin düzenlemesi
- B) Hindistan'a seferler düzenlemesi
- C) Abbasi Halifesi'nden “Sultan” unvanını alması
- D) Alim, şair ve sanatçıları sarayında toplaması

9.Aşağıdakilerden hangisi, Türklerin İslamiyet'i benimsedikten sonra İslam dünyasının koruyuculuğunu üstlenmesine örnek olarak gösterilemez?

- A) İkili devlet teşkilatını kullanmaları
- B) Abbasi Halifesini baskılara karşı korumaları
- C) Anadolu'yu Haçlılara karşı savunmaları
- D) Bizans'ın İslam dünyası üzerindeki baskısını engellemeleri

10.Aşağıdakilerden hangisi tarihî İpek Yolu için söylenemez?

- A) İpek Yolu Çin'den başlayıp Avrupa'ya uzanan ticaret yoludur.
- B) İpek Yolu yalnızca ipekli kumaşların taşındığı ticaret yoludur.
- C) Türk-Çin mücadelesinin nedenlerinden biridir.
- D) Doğu ile batı arasında bir kültür köprüsü olmuştur.

11.Aşağıdakilerden hangisi Türkiye Selçuklu Devleti'nin ticarete önem verdiklerinin göstergesidir?

- A) Medreseler açmaları
- B) Kervansaraylar yapmaları
- C) Moğollara karşı mücadele etmeleri
- D) Şehirlerin etrafını surlarla çevirmeleri

12.Abbasiler Dönemi'nde İslamiyet, Türkler arasında hızlı bir şekilde yayılma olanağı bulmuştur. Bu durumun oluşmasında;

- I. Talas Savaşı'nda Türklerin Abbasilere yardım etmeleri
- II. İki toplumun birbiri ile iyi ilişkiler içinde olmaları
- III. Abbasilerin hoşgörülü bir siyaset izlemeleri

gelişmelerinden hangileri etkili olmuştur?

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

13. Nizamülmülk “Siyasetname” adlı eserinde hükümdarların yapması gerekenleri;

- Sulama kanalları açtırmalı
- Yollar ve köprüler inşa etmeli
- Kale ve şehirlerin inşa edilmesine öncelik vermeli

Şeklinde sıralamıştır.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi hükümdarın görevleri arasında değildir?

- A) Ülkeyi bayındır hale getirmek
- B) Göçebe yaşamı sürdürmek
- C) Ulaşım imkanlarını iyileştirmek
- D) Tarımsal faaliyetleri geliştirmek

14. Dört Halife Dönemine “Cumhuriyet Dönemi” de denilmesinin nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Fetihlerin Arap Yarımadası dışına taşması
- B) İslam dinine inananların çoğalması
- C) Halifelerin bu dönemde seçimle iş başına gelmesi
- D) Arap kabileleri arasında siyasi birliğin sağlanması

15. Aşağıda verilen eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?

- A) Hz. Ali Dönemi- Müslümanlar arasında ayrılıklar başladı
- B) Hz. Osman Dönemi – Kuran-ı Kerim çoğaltıldı
- C) Hz. Ömer – Sasani Devleti'ne son verildi

D) Hz. Ebubekir Dönemi- Kıbrıs Bizans'tan alındı

16. Türk İslam Devletleri incelendiğinde cami, kümbet, medrese, kervansaray gibi yapılar dikkat çekmektedir.

Buna göre Türk- İslam Devletleri ile ilgili olarak aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılabilir?

- A) Kültürel kimlik açısından değişime uğramıştır
- B) Türk-İslam kültürü geniş coğrafyalara yayılmıştır
- C) Farklı mimari eserler inşa edilmiştir
- D) İslam dünyasında koruyucu rol üstlenmişlerdir

17. Haçlı Seferlerinin sonucunda matbaa, kağıt, pusula ve barut Avrupa'ya götürülmüştür.

Bu durumun aşağıdakilerden hangisine ortam hazırladığı söylenebilir?

- A) Avrupa'da düşünce, bilim ve sanatta ilerlemeler yaşanmasına
- B) Kilise ve din adamlarına duyulan güvenin artmasına
- C) Merkezi krallıkların güçlerini kaybetmeye başlamasına
- D) Doğu ve Batı arasındaki ticari faaliyetlerin azalmasına

18. Tuğrul Bey, yaptığı fetih ve gazalarla devletin sınırlarını genişletmiştir. Ülkesine göç eden Türk boylarının Anadolu'ya yerleşmesini sağlamıştır.

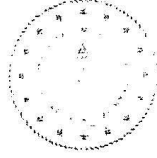
Buna göre, Tuğrul Bey'in asıl amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Anadolu'da ticareti canlandırmak
- B) Anadolu'yu bilim merkezi haline getirmek
- C) Abbasi Devleti'ne yardım etmek
- D) Anadolu'nun Türkleşmesini sağlamak

19. Anadolu'nun Türk yurdu olmasında aşağıdaki savaşlardan hangisinin katkısı olduğundan söz edilemez?

- A) Malazgirt Savaşı
- B) Pasinler Savaşı
- C) Miryokefalon Savaşı
- D) Talas Savaşı

Ek 3. İzin belgesi



T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79140815-605.01-E.4769848
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Pelin DÖNMEZ)

06/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı, 2017/25 Sayılı Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 26/02/2019 tarih ve 146 sayılı yazısı.

Yapılacak olan araştırma yarışma anket ve sosyal etkinliklerle ilgili izin işlemleri bir ili kapsıyorsa izin işlemlerinin ilgili İl Millî Eğitim Müdürlüğüne sonuçlandırılması ilgi (a) Genelge ile hükme bağlanmıştır.

Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Pelin DÖNMEZ, Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ'in danışmanlığında yürüttüğü "Senaryo Temelli Öğrenme Yönteminin Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Tarih Konularının Öğretilmesine Etkisinin İncelenmesi " konulu tezi ile ilgili olarak Müdürlüğümüze bağlı Merkezde bulunan Şehitler Ortaokulunda uygulama tez hazırlama çalışmasını yapılabilmesi için ilgi (b) yazı ile izin talep edilmektedir.

Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Pelin DÖNMEZ, Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ'in danışmanlığında yürüttüğü "Senaryo Temelli Öğrenme Yönteminin Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Tarih Konularının Öğretilmesine Etkisinin İncelenmesi" konulu tezi hazırlanması ile ilgili olarak Müdürlüğümüze bağlı Merkezde bulunan Şehitler Ortaokulunda 2018-2019 eğitim öğretim yılı sonuna kadar tez hazırlama çalışmasının yapılması, tüm sorumluluğun Kurum Müdürlüğüne ait olması ve yapılan tez hazırlama ve uygulama çalışmasının bitiminden sonra birer suretinin rapor halinde Müdürlüğümüze elden teslim edilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yusuf TÜFEKÇİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
06/03/2019
Sait ÖZKILINÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Fabrikalar Mah. Ulubatlı Hasan Cad. No:39 B.Blok Kat 2 Oda
No: 214
Elektronik Ağ: kirkale.meb.gov.tr
e-posta: kirkalemem@meb.gov.tr

Bilgi için: Ahmet TAŞTEKİN VHKİ

Tel: 0 (318) 222 01 33
Faks: 0 (318) 224 24 59

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. 'http://evraksorgu.meb.gov.tr/' adresinden be19-0af7-30c1-918f-dc8f kodu ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..