



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**7.SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE 5N1K YÖNTEMİ İLE
DERS SONLANDIRMANIN ÖĞRENCİNİN AKADEMİK
BAŞARISI VE KALICILIĞINA ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ramazan ÇAPRAZ

Danışman
Prof.Dr. Ali MEYDAN

NEVŞEHİR
2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Tezi Hazırlayan
Ramazan ÇAPRAZ

TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

“7.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde 5N1K Yöntemi ile Ders Sonlandırmanın Öğrencinin Akademik Başarısı ve Kalıcılığına Etkisi” adlı Yüksek Lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Ramazan ÇAPRAZ

Danışman
Prof.Dr. Ali MEYDAN

..... Ana Bilim Dalı Başkanı

Unvanı Adı SOYADI, İmza

KABUL VE ONAY SAYFASI

Prof. Dr. Ali MEYDAN danışmanlığında Ramazan ÇAPRAZ tarafından hazırlanan “7.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde 5N1K Yöntemi ile Ders Sonlandırmanın Öğrencinin Akademik Başarısı ve Kalıcılığına Etkisi” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

...../...../.....

JÜRİ

İMZA

Danışman:

Üye :

Üye :

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun /..... / tarih ve sayılı Kararı ile onaylanmıştır.

...../...../.....

.....

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tez çalıőmam sűresince emeğini hiç esirgemeyen, her fikirde yapıcı öneriler sunan, çalıőmamı sahiplenerek titizlikle takip eden, önyargısız danıőmanlıęına kabul eden danıőmanım Prof. Dr. Ali MEYDAN'a en içten teőekkűrlerimi ve saygılarımı sunarım.

Yűksek lisans eęitimine baőlamama vesile olan ve teővik eden kıymetli aęabeyim Kűrőat ÇAPRAZ'a, manevi destekleriyle her daim yanımda bulunan kıymetli aileme ve kıymetli Anneme teőekkűr ederim.

Araőtırmanın gerçekleőtięi ortaokullardaki okul műdűrlerine, műdűr yardımcılarına, araőtırmanın uygulama kısmında emeęi geçen sosyal bilgiler űęretmenlerine, dűzeltmeleri yapan Toki Őehit Nazım Ortaokulu Tűrke Őęretmeni Ahmet YILDIRIM'a ve emeęi geçen herkese teőekkűr ederim.

Ayrıca Tez jűrisinde yer alan űyelere ve yetiőmemde katkıları olan tűm hocalarıma teőekkűr ederim.

7.SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE 5N1K YÖNTEMİ İLE DERS SONLANDIRMANIN ÖĞRENCİNİN AKADEMİK BAŞARISI VE KALICILIĞINA ETKİSİ

Ramazan ÇAPRAZ

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Ocak 2022

Danışman: Prof.Dr. Ali MEYDAN

ÖZET

Bu çalışma sosyal bilgiler dersi eğitiminde 5N1K Yöntemi ile ders sonlandırmanın öğrencilerin akademik başarısı ve kalıcılığı üzerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır.

Araştırma, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılının 2. yarısında, Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan Akdere İmam Hatip Ortaokulu ile Mahzemin İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Ön test uygulaması yapılan 4 sınıftan puan ortalamaları birbirine en yakın olan Mahzemin İmam Hatip Ortaokulu 7/A Şubesi, Mahzemin İmam Hatip Ortaokulu 7/B şubesi ve Akdere İmam Hatip Ortaokulu 7/A şubesi, Akmescit Garip Altemel Ortaokulu 7/A şubesi örnekleme alınmıştır. Hangi sınıfın deney grubu ve hangi sınıfın kontrol grubu olacağı random atama ile belirlenmiştir. Buna göre Akdere İmam Hatip Ortaokulu 7/A Şubesi deney grubunu, Mahzemin İmam Hatip Ortaokulu 7/A Şubesi ise kontrol grubunu oluşturmuştur.

Alt problemlerde ifade edilen durumlara ilişkin istatistiksel analizler SPSS for Windows paket programında gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel analizler sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

1. Kontrol grubunun ön test-son test sonuçları karşılaştırıldığında kontrol grubunun ön test ve son testi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
2. Deney grubunun ön test-son test sonuçları karşılaştırıldığında deney grubunun son testi lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
3. Deney ve kontrol grubu son test sonuçları karşılaştırıldığında her iki grubun son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
4. Deney ve kontrol grubunun kalıcılık testi sonuçları karşılaştırıldığında deney grubu ve kontrol grubu kalıcılık testi arasında anlamlı bir farklılık yoktur
5. Deney grubu son test-kalıcılık testi sonuçları karşılaştırıldığında son test ve kalıcılık testi arasında deney grubunun son testi lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
6. Kontrol grubu son test ve kalıcılık testi sonuçları karşılaştırıldığında son test ve kalıcılık testi arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara dayanarak, gelecekte yapılacak araştırmalar için çeşitli öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: 5N1K Yöntemi, Öğrenme Stratejileri, Sosyal Bilgiler Dersi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Sosyal Bilgiler Üniteleri.

**THE EFFECT OF ENDING THE COURSE WITH THE WH-QUESTIONS
METHOD ON THE STUDENT'S ACADEMIC SUCCESS AND
PERMANENTITY IN THE 7TH GRADE SOCIAL STUDIES COURSE**

Ramazan apraz

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Sciences

Department of Social Studies, Master, January, 2022

Supervisor: Proffessor Ali MEYDAN

ABSTBACT

This study aims to work on the academic and permanence of completing the courses with the WH-QUESTIONS Method in social studies education.

The research is comprehensive about the 7th education in Akdere Imam Hatip Secondary School and Mahzemin Imam Hatip Secondary School, which are affiliated to Kayseri Provincial Directorate of National Education, in the 2nd year of 2020-2021 education and training. Mahzemin Imam Hatip Secondary School 7/A Branch, Mahzemin Imam Hatip Secondary School 7/B store, Akdere Imam Hatip Secondary School 7/A store, Akmescit Garip Altemel Secondary Secondary School 7/A branch were taken as the sample from the 4 classes that were the pre-test application. Which class's experimental group and which class's control group is made by random assignment. Accordingly, Akdere Imam Hatip Secondary School 7/A Branch Imam Hatip Secondary School 7/A Branch formed control groups.

Evaluations according to the concept of expression in subproblems can be performed in SPSS for Windows. In terms of statistical analysis, it has been ensured:

1. When the pretest-posttest results of the control group were compared, no significant difference was found between the pretest and posttest of the control group.
2. When the pretest-posttest results of the experimental group were compared, a significant difference was found in favor of the posttest of the experimental group.
3. When the post-test results of the experimental and control groups are compared, there is no significant difference between the post-test results of both groups.
4. When the permanence test results of the experimental and control groups are compared, there is no significant difference between the retention test of the experimental group and the control group.
5. When the posttest permanence test results of the experimental group were compared, a significant difference was found between the posttest and the permanence test in favor of the posttest of the experimental group.
6. When the control group posttest and retention test results are compared, there is no significant difference between posttest and retention test.

Based on the findings obtained as a result of the research, various suggestions were made for future research.

Keywords: WH-QUESTIONS, Learning Strategies, Social Studies Lesson, Social Studies Teaching, Social Studies Units.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	ii
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY SAYFASI	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR VE SİMGELER	xii

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

1.1. Problem	1
1.1.1. Problem Cümlesi	3
1.1.2. Alt Problemler	3
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Varsayımlar	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Tanımlar	5

İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim ve Öğrenme	7
2.2. Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri	19
2.2.1. Zimmerman'ın Öz Düzenleme Modeli	20
2.2.2. Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri ile 5N1K Yöntemi Arasındaki Bağ	22
2.3. Eğitimde Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler	23
2.3.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörlerin Sınıflandırılması	24
2.3.2. Eğitimde Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler	25

2.4. Çağdaş Öğrenme Kuramları.....	30
2.4.1 Aktif Öğrenme Kuramı	31
2.4.2. Proje Tabanlı Öğrenme	33
2.5. 5N1K Yöntemi.....	36
2.5.1. 5N1K Yöntemiyle Öğrenme	39
2.5.2. Sosyal Bilgiler Eğitiminde 5N1K Yönteminin Kullanımı	41
2.5.3. Sosyal Bilgiler Dersinde 5N1K Yönteminin Uygulanması	43
2.6. Ders Sonlandırma.....	44
2.7. İlgili Araştırmalar.....	48

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Yöntem.....	54
3.1.1. Denekler	55
3.1.2. Denel İşlem	56
3.1.3. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları.....	57
3.1.4. Verilerin Çözümlemesi	60
3.1.5. Kullanılan İstatistiksel Teknikler.....	61

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	62
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	63
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	63
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	64
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	65
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	65

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma	67
---------------------	----

5.2. Sonuç.....	71
5.2.1. Sonuçlar.....	71
5.3. Öneriler.....	75
KAYNAKÇA.....	76
EKLER.....	90



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1. 5N1K ile Ders Sonlandırma Ders Planı.....	39
Tablo 2.2. 5N1K Modeli	41
Tablo 3.1. Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen	54
Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri	55
Tablo 3.3. Random Atamaya Göre Grupların Oluşturulma Durumları.....	56
Tablo 3.4. Başarı Testinde Yer Alan Kazanımlara İlişkin Belirtke Tablosu	58
Tablo 3.5. Madde Ayırt Edicilik Katsayısının Referans Aralıkları	58
Tablo 3.6. Madde Analizi	59
Tablo 3.7. Başarı Testine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	60
Tablo 4.1. Başarı Testinin Ön Test ve Son Test Puanlarına Göre Kontrol Grubu Wilcoxon Testi.....	62
Tablo 4.2. Başarı Testinin Ön Test ve Son Test Puanlarına Göre Deney Grubu Wilcoxon Testi.....	63
Tablo 4.3. Başarı Testinin Son Test Puanlarına Göre Deney Grubu ile Kontrol Grubu Mann Whitney U Testi.....	64
Tablo 4.4. Başarı Testinin Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Deney Grubu ile Kontrol Grubu Mann Whitney U Testi.....	64
Tablo 4.5. Başarı Testinin Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Deney Grubu Wilcoxon Testi.....	65
Tablo 4.6. Başarı Testinin Sont Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Kontrol Grubu Wilcoxon Testi.....	66

KISALTMALAR VE SİMGELER

N:	Sayı
p:	Anlamlılık Değeri
Ss:	Standart Sapma
TDK:	Türk Dil Kurumu
X:	Ortalama
T:	Tablo
T1:	Tablo 1
T11:	Tablo 1.1

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, araştırmanın varsayımlarına, araştırmanın sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem

Akademik başarı yalnızca kendi ülkemizde değil, dünyanın diğer hemen hemen tüm ülkelerinde de üzerinde durulan önemli bir konudur. Bu konuda yerli ve yabancı birçok araştırmacı çalışmalarını halen sürdürmektedir. Bu sayede yeni öğrenme kuramları ortaya çıkmakta, yeni öğrenme stratejileri belirlenmekte ve yeni öğrenme yöntemleri devreye konulmaktadır. Ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile okullarda sunulan eğitimin kalitesi arasında önemli bir ilişki söz konusudur. Bu ilişkinin kilit anahtarlarından biri öğretmen, diğeri de öğrencidir. Akademik yönden başarılı bir öğrenci, bulunduğu ülkenin eğitim sistemine pozitif katkıları olan bir öğrencidir. Bu durum, o eğitim sisteminin doğru çalıştığının ve iyiye gittiğinin bir işareti olarak algılanabilir. Sosyal bilgiler dersleri, öğrencilerin birbiriyle ve öğretmeniyle en çok iletişim kurduğu derslerden birisidir. Bu çalışmada kullanılan 5N1K Yöntemi de öğrencilerin hem birbirleriyle hem de öğretmeniyle etkileşimini artırmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenin ders başında, dersin gelişiminde ve dersin sonundaki tutum ve davranışları ile bilişsel donanımı öğrencileri etkileyebilmektedir. Her biten ders, yeni gelecek olan dersin habercisidir. Öyleyse mevcut içinde bulunulan ders çok kıymetlidir. Çünkü sosyal bilgiler öğretmeni dersin sonunda, etkili bir ders sonlandırma becerisi gösterebilir ise öğrenciler bir sonraki derse daha hazır, daha

motive, daha inanmış bir şekilde gelebilirler. Bu durum öğrencilerin hem psikolojik yönden kendini daha iyi hissetmesini sağlarken aynı zamanda onların akademik başarısına da doğrudan etki edebilir.

Sosyal Bilgiler, ilkokul ve ortaokullarda okutulan temel derslerden biridir. Tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi ünitelerini içine alan kapsamlı bir derstir. Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin dünyüyle bugünü arasında ilişki kurması, onlara vatandaşlık bilinci aşılması ve yakın çevresiyle daha iyi ilişkiler kurmasını sağlaması bakımından önemlidir. Sosyal bilgiler dersinin genel amacı, bireyin iyi bir vatandaş olmasını sağlamaktır (Meydan, 2004).

İlköğretim 5,6,7.sınıf sosyal bilgiler ders öğretiminde kullanılan yöntemlere bakıldığında, bu yöntemlerin daha çok dersin işlenişine yönelik olduğu görülecektir. Bu çalışmada ise öğrenciler dersin bitimine kısa bir süre kala 5N1K tekniğine göre, işlenen ders ile ilgili notlar tutacaktır. Bu çalışmanın amacı 5N1K yöntemi ile öğrencilerin akademik başarısı ve kalıcılığını artırmaktır. Eğitim ve öğretimde ders sonlandırma ile ilgili yeni bir teknik kazandırmayı amaçlamaktadır. Eğitim ve öğretim ile yapılan tezler ve çalışmalarda, ders sonlandırma ile ilgili tez ve çalışma sayısı yok denecek kadar azdır. Bu durum çalışmayı diğerlerinden farklı ve özel kılmaktadır.

5N1K Tekniği Ne, Neden, Nasıl, Ne zaman, Nerede, Kim sorularına cevap aramaktadır. Bu teknik daha çok basında habercilikte kullanılmaktadır. Bir haberi en doğru ve en yalın ifadeyle vermeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmeni dersini anlatıp zilin çalmasına on dakika kala öğrencileri serbest bırakmaktadır. On dakikalık o zaman diliminde öğrenciler 5N1K tekniği ile o derste anlatılanlar ile ilgili ayrı bir deftere notlar tutmaktadır.

Okul ortamında ders sonlarında genel olarak ders öğretmeni dersini anlattıktan sonra öğrencileri ödevlendirir. Sonraki haftaya konumuz bu, şu sayfaları okuyun, şu kısımları defterlerinize yazın vs. şeklinde ödevlendirmektedir. Bu çalışmanın amaçlarından bir tanesi de, araştırmacı ve sorgulayıcı insan modelinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktır. 21.yüzyıl bilgi ve teknoloji çağıdır.

Araştırmacı ve sorgulayan insan modeli yaşadığımız bu yüzyılda büyük önem taşımaktadır. Ayrıca bu araştırma ile öğrencilerin 5N1K Yöntemini hayatın her alanında uygulayabilecekleri ve bundan yararlanabilecekleri gösterilmek istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri amaçlanmıştır. Ders sonunda, öğrenmeyi öğrenme stratejisine uygun olarak, öğrencilere kendi kendine öğrenme imkanı verilmiştir.

Klasik öğretim, öğretmen merkezli olarak şekillenmiştir. Modern yöntemlerde ise öğretimin merkezinde öğrenci yer almaktadır. Ve öğretmene rehber olma görevi bırakılmıştır. Modern eğitim ve öğretim yöntemlerinde öğrencinin öğrenim sürecine aktif olarak katılması öngörülmektedir (Meydan, 2004). Bu çalışmada öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılım göstermişlerdir.

Sosyal Bilgiler dersi ünitelerinin işlenişinde de 5N1K yöntemi ile ders sonlandırmanın öğrencilerin akademik başarısını ve kalıcılığını olumlu olarak artıracığı düşünülmektedir.

1.1.1. Problem Cümlesi

7.Sınıf sosyal bilgiler dersi eğitiminde 5N1K Yöntemi ile ders sonlandırma, öğrencilerin akademik başarısı ve kalıcılığını ne derece etkilemektedir?

1.1.2. Alt Problemler

1. Kontrol grubunun ön test ile son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. 5N1K Yönteminin uygulandığı deney grubunun ön test ile son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubu ile 5N1K Yönteminin uygulandığı deney grubu son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Kontrol grubu ile 5N1K Yönteminin uygulandığı deney grubunun kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

5. 5N1K Yönteminin uygulandığı deney grubunun son testi ile kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Kontrol grubunun son testi ile kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Sorular, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini harekete geçiren vasıtalarlardır. Bu sebeple soru, beşeri bir varlık olan insanın var oluşundan bu yana bilgilenmenin, bilgi sahibi olmanın en temel yollarından biridir (Aydemir&Çiftçi, 2008). Türkçede “soru” sözcüğü Türk Dil Kurumu sözlükte “Bir şey öğrenmek amacıyla birisine yöneltilen ve karşılık gerektiren söz veya yazı, soru” (Türkçe Sözlük, 2021) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımda açıklandığı üzere soru bir karşılığı yani bir cevabı gerektirmektedir. Soruyu soran ile soruyu cevaplayan arasında etkileşim bulunmaktadır. Soru ve cevap, en az iki bireyin etkileşimde bulunmasıdır (Aydemir ve Çiftçi, 2008).

Akyol (2001) soruları, “ölçmeyi ve anlamayı geliştirmenin en önemli araçlarından biri” şeklinde ifade etmektedir. İçinde yaşamakta olduğumuz bu çağ, eğitim öğretim alanında köklü değişikliklerin olmasını gerektirmektedir. Günümüzde toplumlar düşünen, üreten ve sorun çözen bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bunu sağlayabilmenin koşulu da öğrenciyi eğitim sistemi içinde daha fazla aktifleştirmekten geçmektedir (Aydemir&Çiftçi, 2008). Diğer birçok derste olduğu gibi Sosyal Bilgiler derslerinde de öğrencilerin derste aktif olması önemlidir. Bu çalışmada, 5N1K Yöntemi ile ders sonlandırmanın neticesinde öğrencilerin derse katılımlarının ve akademik başarılarının arttığı gözlemlenmiştir.

5N1K Yöntemini başarılı bir şekilde uygulayıp, kendi öğrenme işlemlerini yöneten öğrenciler bunun sonucunda daha etkili ve verimli öğreneceklerdir. Eğitim ve öğretim alanında sürekli yeni araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırma ise, eğitim ve öğretimde bu formatta, daha önce uygulanmamış yeni bir çalışmadır. Eğitim ve öğretimde mevcut ders anlatımının dışında, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme modeline uygun bir araştırmadır. Habercilik mesleğinde kullanılan 5N1K Yöntemini

eğitim ve öğretimin içerisine aktif bir Şekilde dahil etmektedir.

1.3. Varsayımlar

Araştırmanın planlanıp yürütülmesinde ve araştırmanın sonucunda ulaşılacak bulguların işlenmesinde aşağıda verilen varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmada uygulanmış olan başarı testlerinden elde edilen sonuçlar araştırma alanını temsil etmektedir. Araştırma için yeterlidir.
2. Geliştirilen başarı testinin bu araştırma için gerekli verileri sağlayacağı varsayılmıştır.
3. Kontrol edilemeyen değişkenler, deney ve kontrol gruplarını aynı lde etkilemiştir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu alışma;

- a. 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Ekonomi ve Sosyal Hayat" nitesi ile
- b. Bu nitelerin işlenişinde 5N1K yöntemi ile ders sonlandırmanın öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılığına etkisinin değerlendirilmesi ile,
- c. Kayseri ilinde bulunan ortaokullar ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

n Test: Öğretmenin, ğrenmeye başlamadan evvel öğrencilerine öğreteceği ünite ile ilgili olarak uyguladığı test.

Son Test: Öğretmenin sınıfta işleyip bitirdiği ünite ve konuların tümünü kapsayan ve öğretimin sonunda öğrencilere uygulanan test.

Kalıcılık Testi: Son test uygulandıktan bir müddet sonra uygulanan, öğrenilenlerin kalıcılığını ölçen test.

5N1K Yöntemi: 5N1K Tekniği Ne, Neden, Nasıl, Ne zaman, Nerede, Kim sorularına

cevap aramaktadır. Bu teknik daha çok basında habercilikte kullanılmaktadır. Bir haberi en doğru ve en yalın ifadeyle vermeyi amaçlamaktadır.

Ders Sonlandırma: Öğretmenin daha önceden hazırladığı ders planına bağlı kalarak ve ders planında belirtilen kazanımları işleyerek dersi tamamlamasıdır.

Öğrenme Stratejileri: Öğrencilerin bağımsız bir şekilde kendi öğrenme görevlerini yerine getirmesini sağlayan tekniklerdir.

Sosyal Bilgiler: İlkokullarda 3. ve 4.sınıflarda hayat bilgisi olarak okutulmaktadır. Ortaokullarda ise 5, 6. ve 7.sınıflarda okutulan temel derslerden bir tanesidir.

Sosyal Bilgiler Öğretimi: Sosyal bilgiler derslerinin müfredata uygun olarak öğretiminin gerçekleştirilmesidir.

Sosyal Bilgiler Üniteleri: Sosyal bilgiler derslerinin içerisinde yer alan konuları ifade etmektedir. Yapılan bu çalışma ise 7.sınıf sosyal bilgiler dersinin “ekonomi ve sosyal hayat” ünitesi ile yürütülmüştür.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim ve Öğrenme

İnsanlığın başlangıcından bugüne dek her yeni günde yeni bilgilere sahip oluyoruz. Yaşam ise hızlı bir şekilde akmaya devam etmektedir. Bu kısa yaşam dilimimiz içerisinde de adeta zaman ile yarışarak yaşamaktayız. Ekonomik kaynaklarını ve sahip oldukları enerjiyi bilim ve teknolojiye, sanata ve kültüre aktaranlar bu yarışta diğerlerinin önünde yer alıyorlar. Eğitim ve öğretime verilen kıymet er ya da geç karşılığını bulmaktadır. Her ülkenin kendi toplumuna ve kendi kültürüne göre şekillenmiş bir eğitim sistemi bulunmaktadır. Hepsinde ortak amaç, eğitim ve öğretimin kalitesini artırıp kendi ülkelerinin gelişimine katkıda bulunabilmektir. Bu bağlamda öğretmenlerin niteliği kadar; öğrencilerin öğrenme güduları, öğrenme istekleri, öğrenme düzeyleri ve öğrenme biçimleri de dikkate alınmalıdır.

Eğitim, bireyin kişisel gelişimini ve toplumsal yeteneğini geliştirebilmek için kendi seçimlerine yönelik çevreyi içine alan toplumsal bir süreç (Tezcan 1996) olarak tanımlamıştır. Gelecek kuşakların kendilerini geliştirirken aynı zamanda toplumda yer alabilmek için bilgi, beceri ve tutumu davranışa dönüştürme durumudur (<https://sozluk.gov.tr>, 2021). Kavcar'a (1994: 1) göre ise eğitim geçmişe, bugüne ve geleceğe yönelik üç ana öge olarak benimsenmelidir. Eğitim bireye sosyal hayata ve çağa uygun davranmayı sağlarken birey geçmişteki sosyal ve ulusal değerleri bilmeli, bugünkü değerleri benimsemeli, gelecekteki değerleri görebilmek için kazanım sağlayabilmelidir.

Eğitim; insanların davranışlarını kasıtlı olarak değiştirmesi, bu değişime y3nelik yasa ve ilkelerini geliştirmeye ve ona uygun stratejiler bulmaya çalışan bilim dalıdır (Fidan ve Erden, 1993). Ert3rk (1972: 12) eğitim, bireyin kendi yaşantısıyla kasıtlı ve istendik davranış değiştirme s3recidir. Eğitim yoluyla insanların davranışlarını değiştirmek geriye d3n3ř3 olmayan, uzun ve pahalı bir s3retir (Varış, 1988: 25).Varış ve diğerleri (1991: 13) bu durumun bireyin yaşam boyunca edindiği deneyimleri kapsadığını, hayat boyu devam eden bir s3re olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitim bir s3retir. Olumlu anlamda bir kasıtı ifade eder. Arzu edilen davranışların sergilenmesini amaçlar.

S3re, hedefler doğrultusunda amaçlara ulaşmak için kullanılan etkinlikler b3t3n3 aynı zamanda zaman birimidir (Demirel, 2001; Demirel ve 3n,1987). Eğitimde s3re, kişinin belli bir amaca belli bir hedefe y3nelik değişimin sağlamasına y3neliktir. Burada eğitim, bireyin kendi yaşantısına y3nelik bir s3re olduğunu g3stermektedir (Fidan 1986: 10).

Eğitim, aşağıda verilen amaçlara y3nelik bir s3retir:

1. 3đrencinin, şu an ve ilerideki eğitsel ihtiyaçlarının farkına varmasına katkıda bulunmak,
2. 3đrenme profilini bulmasına ve belirlemesine yardımcı olmak,
3. 3đrenme profiline uygun olarak ve kendisi tarafından eğitsel ihtiyaçlarının gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları kazanmasına yardımcı olmak (Titiz, 1999).

Bu 3 amaç da bilgi ezberlemeye dayalı değildir. 3đrenmeyi 3đrenmeye dayalıdır (Meydan, 2004).

Eğitimde “kasıt” kelimesi ile planlı, bilinçli y3nlendirme olduğu vurgulanmıştır (Aykaç vd., 2006). Eğitimde “istendik” kelimesinde ise bireyde planlanan ve toplumca kabul g3rm3ř davranışı kazanma durumudur. Bireyler istendik davranışları sadece okullarda kazanmazlar. Eğitim s3recinde formal olmayan, g3nl3k yaşantıda birey, model alma ya da g3zlem yolu ile de 3đrenmeyi gerçekleştirebilir (Fidan, 1986: 7). Eğitimin hatalı yan 3r3n3 olarak ortaya çıkan ve okullarda edinilen kopya

çekme, argo konuşmak gibi davranışlar istenmedik nitelikteki davranışlardır. Amaç eğitim sürecinde istenmeyen hatalı yan ürünleri minimuma indirmek hatta tamamen ortadan kaldırmak olmalıdır (Senemoğlu, 1998, 92). Formal olarak okullarda verilen eğitimde istenmeyen yan ürünler ortaya çıkabilir. Bu konuda eğitim ve öğretim sahasıyla ilgili alınmış tedbirler bulunmaktadır. Okul ortamları, eğitimcilerin ve öğrencilerin belli kurallar dahilinde birlikte hareket ettiği yerlerdir. Bu sayede arzu edilmeyen ve tasvip edilmeyen söz ve davranışlar yani hatalı yan ürünler en aza indirilmeye çalışılmaktadır.

Eğitimin temelinde bulunan bazı özellikler şunlardır: Objeye olarak insanı temel alır. İnsanın yetersiz olduğunu varsayar. Objenin arzu edilen, istenilen yönde davranış değiştirmesini amaçlar. Uygun öğrenme stratejisi belirlenir ve gerekli araç ve donanımlar kullanılır. Objenin istenilen yönde değişim gösterip göstermediği ise değerlendirilmede bulunularak saptanır (Sönmez, 2002).

Eğitim formal ve informal tüm öğrenmeleri kapsamaktadır. Formal eğitim bireye sistemli, güdümlü ve planlı olarak istenilen davranışların kazanım sağlayıp sağlamadığını kontrol eden bir süreçtir (Fidan, 1986:7). Daha çok sistemli, güdümlü ve planlı eğitim okullarda gerçekleştirilmektedir. Kendi içinde örgütlenmiş öğretim durumları içinde bireye önceden belirlenmiş özellikleri kazandırılması ve bireyin belirlenmiş özellikleri kazanıp kazanmadığı konusunda ölçümü sağlayan okullardır (Tekin, 1996:7).

Günümüzde eğitimin tartışılan konularından birisi de formal ve informal eğitimidir. Formal eğitimin olmazsa olmaz düşüncesi tartışılmaktadır. Yakın gelecekte şu an ki okul kavramının ve okul atmosferinin değişeceği üzerinde durulmaktadır. Şu an ülkemizde birçok üniversite uzaktan eğitim yoluyla eğitimlerini vermeye devam etmektedir. Bireyler bir çok konuda bilgi ve görgüsünü artırabilmek adına interaktif eğitim almaya devam etmektedir. Burada göze çarpan en önemli husus, uygulamaya dayanan derslerin teorik olarak verilememesidir. Teknolojinin hızla gelişmesinin bu eksikliğe çözüm bulup bulamayacağı sorusunun cevabına ise önümüzdeki süreçte yanıt bulabilme imkanı olabilecektir.

Formal eğitim ve informal eğitim net bir çizgide ayrılmamalıdır. Formal eğitim ve informal eğitim bir arada gerçekleşebilir (Erden 1998). Formal eğitim ve informal eğitim bir arada düşünüldüğü zaman karmaşık ve çok kapsamlı bir süreç olduğu görülmektedir. Bu yüzden eğitim, zaman ve yer olarak sınırlandırılmamalıdır ve insan yaşamı boyunca eğitim ile iç içedir (Fidan ve Erden, 1992).

Günümüzde ise formal eğitim ile informal eğitimi birbirinden ayırmak güçleşmiştir. Formal eğitim ile okul ortamlarında verilen eğitim kastedilmektedir. 2020 yılının Mart ayından bu yana yaşamakta olduğumuz covid-19 salgınıyla beraber hibrit eğitim modeli, çevrimiçi uzaktan eğitim modelleri uygulamaya birçok ülkede sokulmuştur. Bu sayılan eğitimlerin de tamamı bizzat okullar tarafından yapılmaktadır. Yani günümüzde daha çok yaygın eğitim modellerinin kullandığı yöntem ve teknikleri formal eğitim ortamları da kullanabilmektedir.

Formal eğitim ülkemizde, örgün ve yaygın eğitim olarak iki farklı sistemle şekillenmiştir (Fidan ve Erden, 1992). Örgün eğitim, belli bir yasaya göre, okul çatısı altında, belirtilen yaş gruplarına ayrılmış ve milli eğitimin amaçlarına göre belirlenmiş, düzenli olarak yapılan eğitimidir. Örgün eğitim süreklilik ilkesi ile uzun bir zamanı kapsamaktadır (Erden, 1998; Demirel ve Ün, 1987). Örgün eğitim, sisteme hiç katılmamış kişilere, bu sistemin herhangi bir kademesinde bulunan kişilere veya bu kademelerin birinden ayrılmış olan kişilere, ilgi ve gereksinim duydukları alanlarda yapılan eğitimidir (Taymaz, 1978). Bu tanımlara bakarak örgün ve yaygın eğitim planlı, programlı, güdümlü olması yönünden formal eğitime girmektedir.

Eğitim ve öğretim kelimesi genellikle yanlış anlamda birbirinin yerine kullanılmaktadır. Eğitim yaşam boyu devam eden bir süreçken, öğretim okullarda gerçekleşen belli bir süreç diliminde gerçekleşir. Eğitimde yaşantı üzerine durulur ve eğitimde rastlantısal öğrenme olabilirken, öğretim planlı, programlı ve güdümlüdür (Varış ve Diğerleri 1991). Gözütok'a göre öğretim, "bilgilerin, becerilerin ve değerlerin öğrenci tarafından öğrenilmesine kılavuzluk etme eylemidir (Gözütok,2000). Öğretim, bireylerde gerçekleşmesi istenen davranışın okullarda planlı ve kontrollü olarak düzenlenmesi ve uygulanmasıdır (Fidan ve Erden, 1992).

Öğretim içsel bir süreç olan öğrenmeyi destek olmakla birlikte, dışsal etkenlerin de planlamasını ve uygulanmasını gerçekleştirir (Aykaç vd., 2006). Bu tanımlarda öğretim kelimesinde ortak olan noktalar, bir çatı altında yani okullarda belirlenen hedeflerin, planlı, düzenli ve programlı bir şekilde uygulama süreci olarak tanımlayabiliriz. Öğretim planlıdır. Okullarda verilir. Eğitim ise beşikten mezara kadar sürmektedir. Yaşantı temellidir.

Eğitim ve öğretimin tek amacı öğrenme eyleminden sonra davranışın gerçekleşmesidir (Erden,1998). Öğrenme durumu öğretme yoluyla gerçekleşmektedir. Öğrenmede öğrenenin, öğretmede öğreticinin yükü daha fazladır (Fidan ve Erden, 1992). Öğretim ve öğrenmeyi birbirinden ayırmamız ve bir bütün olarak düşünmemiz gerekmektedir. Bu durumda öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretimin olması gerektiğini vurgulamaktadır (Aykaç vd., 2006).

Öğrenme, bireyin çevre ile etkileşim halinde olması, bu etkileşim sonucunda kasıtlı, yaşantı sonucu davranışlarında kalıcı değişmeyi ifade eder (Bilen, 1990; Yalın ve Özdemir, 1998; Erden ve Akman, 1996). Bireyin gerçekleştirdiği yaşantılar sonucu öğrenme gerçekleşir (Erden, 1998). Birey çevresi ile etkileşim halinde olması yaşantıyı, bu etkileşimler sonucunda davranış değiştirmesi ise öğrenmeyi doğurur (Küçükahmet ve Diğerleri, 1999). Bu tanıma göre öğrenme bireyin çevresinde olup biteni algılaması, zihinsel bir süreçten geçirip anlamlandırmasıdır. Öğrenme nasıl gerçekleşirse gerçekleşsin mutlaka yaşantı ürünü kalıcı davranış değişikliği olmalıdır. Davranış değişikliği olmazsa öğrenmeden söz edemeyiz (Küçükahmet ve Diğerleri, 1999; Erden, 1998).

Birey bir davranışı tesadüfen de gösterebilir. Fakat bu tesadüfen gösterdiği davranış tekrar edilmezse öğrenme söz konusu değildir. Birey öğrenme sürecini tekrar ederse yani kalıcı davranış değişme söz konusu olursa öğrenme söz konusu olabilir (Fidan, 1986: 13-15). Gelişimsel olarak büyüme, olgunlaşma, içgüdüsel davranışlar, refleksler gibi davranışlar yaşantı ürünü olmadıkları için öğrenilmiş kazanım değildir (Demirel ve Ün, 1987). Birey bir davranışı öğrendiği zaman aynı zaman diliminde davranışı göstermeyebilir. Birey o davranışı belleğinde durdurur ve ihtiyaç duyduğu zaman kullanır (Erden, 1998).

Öğrenme ve öğretme sürecinin odak noktası öğrenmeden yana olmalıdır. Bu konuda elde edilen yeni bilgiler öğrenmenin parmak izi gibi bireye özgü olduğunu göstermektedir. Ayrıca her bireyin öğrenme türünün, hızının ve kapasitesinin birbirinden farklı olduğunu, uygun öğrenme şartları meydana getirildiğinde her bireyin öğrenmeyi sağlayacağını ortaya koymaktadır (Özden, 2002, 20). Okul ortamlarında kalabalık sınıf ortamlarında genellikle her öğrencinin öğrenme düzeyi aynı kabul edilerek standart bir öğrenme yöntemi esas alınır. Yapılan bir çok bilimsel çalışmada da gösterildiği üzere, her bireyin öğrenme biçimi ve öğrenme hızı farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların dikkate alınması akademik başarının artmasını da beraberinde getirecektir.

Eğitimde her birey önceliklidir ve özel bir yere sahiptir. Çağdaş öğrenme kuramlarının da üzerinde durduğu konulardan birisi de bireye özgü eğitim verilmesidir. Bireye özgü öğrenme ortamlarının düzenlenmesidir. Çünkü her bireyin öğrenme hızı ve öğrenme şekli farklılık gösterebilmektedir. Bireyin eğitim ve öğrenmesini etkileyen unsurlardan bir tanesi de sahip olduğu çevredir.

Her bireyin çevresi ile etkileşimi farklılık gösterebilmektedir. Bireylere aynı uyarıcı öğretilmesine rağmen bireyler farklı davranışlarda bulunabilir. Aynı sınıftaki öğrencilere verilen kazanıma öğrenciler farklı davranışlarla karşılık verebilirler. Bireylerin yaşantıları farklı olduğu için öğrenme bireyseldir (Erden, 1998).

Bireydeki davranış değişikliğini üç aşamada inceleyebiliriz (Erden, 1998).

a) Birey daha önce bilmediği davranışı öğrenme sonucunda gerçekleştirebilir. Toplama işlemi bilmeyen kişiye toplama işlemi öğretildikten sonra doğru bir şekilde toplama işlemi yapabilme davranışı kazandırılabilir (Erden,1998).

b) Kazandığı davranışı değiştirebilir. Okuma yazmayı öğrenmeye başlayan bir birey yıl içinde yazmasını ve okumasını daha iyi bir davranışla sergileyebilir (Erden,1998).

c) Öğrendiği davranışı yanlış olduğunu fark edebilir ve doğru davranışa dönüştürebilir. Birey daha önce öğrendiği kelimeyi yanlış telaffuz ettiğini fark ettikten sonra doğrusunu öğrenip doğru telaffuz etme eylemini gösterir (Erden 1998; Demirel ve Ün, 1987).

Genellikle öğrenme iki tür gerçekleşmektedir. Birincisi kendiliğinden öğrenme, ikincisi yönlendirilmiş öğrenmedir. Yaşantı sonucu birey kendi kendine davranış değişikliği oluşturuyorsa buna kendiliğinden öğrenme olarak adlandırılır. Birey günlük hayatında karşılaştığı olay ve duruma gösterdiği davranış değişikliğinin büyük kısmını kendiliğinden öğrenme ile gerçekleştirir (Erden, 1998; Büyükkaragöz ve Çivi, 1997).

Kasıtlı ya da kasıtsız kendiliğinden öğrenme söz konusudur. Birey bir toplumda nasıl davranılması gerektiğini taklit yolu ile kendiliğinden öğrenir, bir metalin sert olup olmadığını da dokunarak kendiliğinden öğrenir. Duyu organlarını kullanarak, model alma ve deneme-yanılma yolu ile birey kendiliğinden öğrenmeyi tamamlar (Erden, 1998).

Yönlendirilmiş öğrenme ise birey öğrenme sonucunda neyi elde edeceğini, hangi ortamda öğreneceğini, kim tarafından öğretileceği, kısaca bir başkası tarafından araç kullanılarak öğrenimin sağlanması olarak ifade edilir. Öğrenme bir başka kişinin ve aracın olması ile gerçekleştirilir (Fidan ve Erden, 1992; Erden 1998; Büyükkaragöz ve Çivi, 1997).

Bireyin ister kendiliğinden ister yönlendirilerek öğrenmesinin eğitim açısından dikkate alınması gereken yönü, bu öğrenmelerin bireyi olumlu davranış değişikliğine sevk etmesidir. Çünkü eğitim ve öğretim ile verilmek istenen, istenilen davranışların bireye kazandırılmasıdır.

Öğrenme kuramlarını temel alarak öğretimin nasıl olması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Öğrenmenin özelliklerini ve sonuçlarını açıklayan başlıca kuramlar şunlardır:

a. Davranışçı kuramlar: Öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir ilişki kurulup geliştiğini ve pekişmeyle davranış değişikliğinin oluştuğunu savunur (Özden, 2003 20-45). Uyarıcı- tepki sürecini gözlemleyen davranışçı yaklaşım öğrenme ve hatırlama ile ilgili temel yasalara ulaşmak ister. Bundan dolayı davranışçılar

algılama, dikkat, problem çözme, benlik gibi kavramları açıklamada yetersiz kalmışlardır (Açıkgöz, 2003: 7).

b. Bilişsel kuramlar: Öğrenmeyi, doğrudan gözlenemeyen zihinsel bir süreç olarak ele alırlar (Özden, 2003 20-45). Bilişsel öğrenme algı, öğrenme, düşünme, akıl yürütme gibi durumları ön plana tutmaktadır.

c. Duyuşsal kuramlar: Benlik ile ahlak gelişimini ele alırlar (Özden, 2003). Öğrenmenin sağlanması için bireylerin duyuşsal olarak neleri öğrenmeye hazır oldukları tespit edilirse öğrenmenin daha kolay gerçekleştiğini (Bloom, 1998: 86) savunurlar.

d. Nörofizyolojik kuram: Beyine dayalı öğrenme ön plandadır (Özden, 2003 20-45). Bilginin anlamlı şekilde kullanımı, öğrenmenin gerçekleştiğinin bir kanıtıdır (Uzunoglu, 2003). Eğitim ve öğretim sistemleri etkili öğrenme için tasarlanmalıdır. Bireylerin algılama güçleri arttıkça bu sistemlerin daha etkin çalıştığı görülmektedir (Sarı, 2003).

Öğrenme kuramları, öğrenmenin ne şekilde gerçekleştiğini açıklamaya çalışmaktadır. Her öğrenme kuramı kendi içinde farklılıklar göstermektedir. Hepsinin ortak amacı öğrenmenin nasıl oluştuğunu açıklayabilmektir. Bu sayede bireylerin daha kolay ve daha hızlı, pratik bir biçimde öğrenmesini sağlamaktır.

Öğrenmenin genel olarak ilkeleri ise şunlardır (Meydan, 2004):

1. Öğrenen kendisi için öğrenir,
2. Her birey kendi kapasitesi kadar öğrenir,
3. Öğrenme ile ilgili aşamalar güçlendirildiği ve pekiştirildiği takdirde öğrenci daha çabuk öğrenir,
4. Her bir öğrenme adımının tam olarak öğrenilmesi toplam öğrenmeyi daha anlamlı kılar,
5. Öğrenmekte olan bireye sorumluluk verilmesi sonucunda birey daha iyi motive olur.

Öğrenme sürecinde birey kazanım elde etmektedir. Kazanımı, birey öğrenme sürecine dâhil edilerek ve bu öğrenme sürecinde bireyin bilgi, beceri ve tutumlarında

istenilen değişim olarak tanımlayabiliriz. Bu bağlamda kazanım davranışın amaçlarından daha kapsamlıdır. Kazanım devinimsel, duyuşsal, bilişsel olarak sadece birini kapsayabilir ya da ikisi, üçünü kapsayacak şekilde de olabilir (Doğanay vd., 2006).

Hedef eğitimde, öğretimin şekillenmesi, öğretme-öğrenme eyleminin nasıl yapılacağı ve ölçmeyi sağlayabilmesi için gerekli görölmektedir (Demirel, 2005). Hedefler bireyin toplumda gelişmesine katkı sağlayacak şekilde aynı zamanda çağdaş bilimsel bilgi birikimini kapsayarak bir bütünlük oluşturursa öğrenmenin daha hızlı olduğu gözlenmektedir (Bilen, 1990). Hedefler öğretim sürecinde olan kişiye rehberlik etmektedir.

Kişiye kazanım sağlayacak hedefler belirlenir ve davranışın gerçekleşmesi sağlanır. Öğrenme süreci değerlendirildikten sonra kişi kalıcı izli davranış değişikliği meydana getirir. Davranış, bireyin etkiye karşı-tepki, tepkiye karşı etki eylemini gerçekleştirmesi olarak düşünebiliriz. Davranış üç şartı taşımalıdır. Bireyde davranış değişmesi; bireyin bilmediği bir bilgiyi bilmesi, yapamadığı eylemi gerçekleştirmesi, daha önce sergilemediği tutumu sergilemesi birer davranış değişikliğidir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997). Eğitimde davranış değişikliği duyuşsal, bilişsel ve psikomotor olarak üç türlü olabilir. Bu davranış değişiklikleri hedeflere uygun nitelikte olmalıdır.

Bireyin gerçekleştiği davranış yaşantı ürünü olduğu için eğitimde yaşantı önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaşantı, yaşananlardan, görölenlerden, edinilenlerden sonra kişide kalan şey, yaşamın bir kısmı (TDK, 2022) anlamına gelmektedir. Yaşantı iki farklı kategoridedir: Kazanılmış yaşantı ve yaşanılmış yaşantıdır (Demirel ve Ün, 1987).

Eğitim ve öğretim de yaşantı ürünüdür ve durağan değildir. Değişim ve yenilik eğitimin doğasında vardır. Bu sebeple günümüzde yeni eğitim ve öğretim metotları araştırılmakta ve geliştirilmeye çalışılmaktadır. Eğitim tasarımcıları öğretimi geliştirirken nesiller arasındaki farklılıkları göz önünde bulundurmalıdır (Desai ve Lele, 2017).

Kuşak kelimesi TDK sözlükte “Aşağı yukarı aynı senelerde doğmuş, aynı çağın şartlarını paylaşmış birbirine benzer sorunları, sıkıntıları, kaderleri paylaşmış ve benzer ödevlerle sorumlu bulunan bireylerin topluluğu topluluğu” şeklinde tanımlanmıştır. Z Kuşağı, 1995 ve sonrasında doğan ve Y Kuşağı’nı takip eden topluluğu temsil eder (Bassiouni ve Hackley, 2014). Z Kuşağı, internet kuşağı veya i-kuşak olarak da adlandırılmaktadır (Vogel, 2015). Okullarda ve üniversitelerde öğrenci ve öğretmen arasındaki kuşak farkının az olduğu görüşü zayıflamaktadır. Yerini öğrenci ve öğretmen arasında kuşak farkının arttığı fikrine bırakmaktadır. Öğrencilerin gelecekteki fırsatları yakalayabilmesi ve ekonomik olarak iyi durumda olması, nasıl öğrendikleri ile yakından ilgilidir. Eğitim ve öğretimde belirlenen hedeflere ulaşmak için; her kuşak için kim oldukları, etraflarındaki dünyayı nasıl işledikleri, otorite ile nasıl ilişki kurdukları, bunun aileyi ve toplumu ne şekilde etkilediği ve etkileme ihtimalini göz önünde bulundurmaktır önemlidir (Swanzen, 2018).

Eğitim kurumlarının bilgi toplumundaki görevleri değişmektedir. Çünkü bilgi çağında, bilgiler aktarılmakla öğretilmeyecek derecede artmaktadır. Bu sebeple eğitimde ve öğretimde bilgiye nasıl ulaşılabileceği üzerinde durulmaktadır (Erdoğan, 2000). Bilgi çağına uyum sağlamanın en önemli alt yapılarından birisi de eğitimidir. Eğitim örgütlerinin bilgi toplumundaki rolü değişmektedir. Yenilikçi ve yaratıcı nitelikte bireyler yetiştirmek, bilgi çağının temel amacıdır (Erdoğan, 2000).

Bilgi çağında bilgiyi depolamak önem arz etmemektedir. Bilgiyi üretmek, üretilen bilgiye kolay ve en pratik şekilde nasıl ulaşım olmalıdır (Eroğlu, 2002). Bir toplumun gelişmişlik düzeyi o toplumun ürettikleri bilimle ölçülmektedir.

Bilişim teknolojisi günümüzde hızla gelişme göstermektedir. Bu hızlı gelişme eğitimde de etkisini göstermiştir. Teknoloji sürekli değişim yaşamakta aynı zamanda bu değişim hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu hızlı ve sürekli değişim bireylerin yaşam boyu eğitim sürecine dâhil olmasını sağlamıştır. Kendini geliştirmek isteyen birey ve çağa uyum sağlamak isteyen birey öğrenmeye açık, sürekli devam eden gelişimin içinde olmak durumundadır (Bulurman, 2002). Bu

gelişim günümüzde eğitiminde teknolojik bir boyut kazanması gerektiği düşüncesini oluşturmuş aynı zamanda güncel bir konu haline gelmiştir.

Gün geçtikçe hızla dijitalleşen bir dünyada yaşıyoruz. Elektronik sistemlerin yaygınlaştığı ve pek çok şeyin elektronik hale getirildiğine hep birlikte şahit oluyoruz. Akıllı telefonlar, akıllı evler, akıllı robotlar, akıllı silahlar vs. türde araçlar hem üretilmekte hem de ar-ge çalışmaları ile geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu teknolojik gelişmeler eğitim ve öğretim sahasında da kendisini göstermektedir. Örneğin 25 sene önce sınıflarda tepegöz veya projeksiyon yoluyla öğrencilere bilgiler aktarılmaktaydı. Bugün hemen her okulda akıllı tahtalar sayesinde öğrenciler doğrudan internet tabanlı bir eğitimin içerisinde yer alabiliyorlar. İnternet tabanlı öğretimin yaygınlaştığı fark edilmektedir. Birçok sosyal medya aracı üzerinden videolar yoluyla dersler izlenebiliyor. Öğrenciler okul içinde ve dışında bu sosyal medya araçlarından, içeriklerinden yararlanabiliyorlar. Günümüz öğrencileri bilgiye daha kolay ulaşma imkânına sahipler. Günümüzde genetik mühendisliği, yazılım mühendisliği, biyomedikal mühendisliği gibi yeni meslek türlerinin meydana gelmesi yaşanan değişim ve dönüşüme birer örnektir.

2020 Yılı'nın Mart ayında Çin'in Wuhan şehrinde Covid-19 salgını ortaya çıkmıştır. Bu salgın çeşitli varyantları ile halen tüm dünyada görülmeye devam etmektedir. Bu salgından ülkemiz de etkilenmiştir. Ülkemizin bu corona virüs salgınından etkilendiği alanlardan birisi de eğitimidir. Çünkü "pandemi" adı verilen bu süreçte okullarda yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Salgının kontrol altına alındığı zamanlarda 8. ile 12. sınıflar haftada iki gün olmak üzere yüz yüze eğitime geçmiştir. Diğer günlerde de ise uzaktan eğitim yapılmıştır. Ülkemizde salgın döneminde hem yüz yüze eğitim hem de uzaktan eğitim süreci birlikte yürütülmüştür. Bu zor zamanlarda ülkemiz e-öğrenme sistemine daha çok ihtiyaç duymuş ve etkin bir şekilde geçiş sağlamıştır. e-öğrenme sürecinde, Hibrit Eğitim ya da diğer adıyla Harmanlaştırılmış Eğitim Modeli ülkemizde uygulanmıştır.

E-öğrenme, bireyin öğrenme sürecini öğretmen merkezli den öğrenci merkezli bir yaklaşım ile ele alan, öğrencinin bilgiye ulaşmasında isteklendirmeyi artıran uygulamadır (Kesim, 2002). E-öğrenmede, öğrenen ile öğreten aynı zaman içinde

bulunma durumu ve aynı mekânda bulunma eylemi göstermek zorunda değildirler. E-öğrenme bireylere eş zamanlı veya ayrı zamanlı, çoklu ortam sunan öğrenme sürecidir (Vural, 2002).

Öğrenci merkezli olan e-öğrenme de, öğrenenin kendi eğitiminden kendini sorumlu hissetmesi E-öğrenmenin öğrenen odaklı olduğunu göstermektedir (Aytaç,2003). E-öğrenme öğrenen odaklı bir eğitim sunduğu için öğrenmede davranışı artırmaktadır. Bireyin öğrenme hızını belirlemesine, hangi konu hakkında derinliğe inebileceğine, ne kadar çalışabileceği konusunda karar verebileceğine ve dinlenme aralarının kendisinin belirleyebileceği eğitim alanı oluşturmaktadır (Aytaç, 2003).

Senkron eğitim, bilgisayar ortamında öğrenen ve öğretenin eş zamanlı olarak buluşmasını ve katılımcıların birbirleri ile iletişim kurmasını sağlar. Senkron eğitiminde sanal sınıflar oluşturulur ve senkron eğitim çift taraflı canlı uydu bağlantısı ile katılımcıların telefon görüşmeleri yapmalarını, soru-cevap yöntemini kullanmalarını aynı zamanda katılımcıların tartışmalarına olanak tanır. Asenkron eğitim, öğrenen ve öğretenin zamandan ve ortamdan bağımsız hareket etmesidir. Kişi bilgisayar başında kendi istediği zamanı ve kendi istediği ortamı belirleyebilir. Bu öğrenme sürecinde öğrenme kişinin sorumluluğundadır. Bu eğitimde birey öğrendiklerini gözden geçirebilir.

Yapılan araştırmalarda asenkron eğitim, bireyin öğrenme sürecindeki davranış değişikliğine senkron eğitimden daha fazla değiştirdiğini göstermektedir. Asenkron eğitim ile birey içeriğin %80'ini öğrendiğini, geriye kalan %20'lik kısmını ise senkron eğitimle öğrendiği vurgulanmıştır. Eğitim sürecinde e- öğrenme kullanılırken daha iyi bir öğrenmenin gerçekleşmesi için senkron ve asenkron eğitimler birbirini desteklemelidir (Bulurman, 2002).

Harmanlaştırılmış Öğrenme: Farklı eğitim yöntemleri ile kullanılan teknolojinin klasik öğrenme ortamı ile birlikte kullanılmasıdır (Singh, 2003). Bir başka tanıma göre ise harmanlaştırılmış öğrenme, klasik ve uzaktan eğitim modellerini birleştirip teknolojinin bütün imkânlarından yararlanan bir eğitim yaklaşımıdır (Usta, 2007).

Harmanlanmış öğrenme modelinde yüz yüze eğitim ortamı e- öğrenme ile desteklenmektedir. Bu da bireyin öğrenme sürecinde daha esnek olmasını ve bireyin motivasyonunda artış yaşamasını sağlamaktadır (Ash, 2012).

Ülkemizde hibrit öğrenme uygulamaları pandemi döneminde daha fazla uygulanmıştır. Farklı yaş ve farklı kademelere uygulanan bu öğrenme şeklinin ilköğretim düzeyinde olan bireylere daha fazla etkili olduğu belirtilmiştir. İlköğretim çağındaki bireylerin hibrit öğrenme modelinde, teknolojik içeriklerin küçük yaşta olan bireylerin dikkatini daha fazla etkilediği görülmüştür. Yinede her kademe de olan bireylere hibrit öğrenme süreci olumlu yansımıştır (Kök, 2018).

Eğitim sürecinde hibrit öğrenme yaklaşımını kullanırken bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. En başta öğreticiler hibrit öğrenme uygulamasını kullanırken öğrenene rehberlik etmelidir (Bodur, 2019). Öğiticiler bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda eğitimini planlayıp, e- öğrenmeyi kullanırlarsa bireyde öğrenme sürecinde gerçekleştikleri davranış değiştirme sürecine olumlu katkıyı sağlar (Eren, 2019).

Eğitim ve öğrenme süreci bir bütün olarak ele alınmalı, çağın getirdiği yeni öğrenme yaklaşımları dikkate alınmalı ve her öğrenecek kişi biricik olarak düşünölmelidir. Bilgi çağında yaşamaktayız. Bu durum bireylerin bilgiye daha hızlı ulaşmasını sağlamaktadır. Bu bakımdan bireyler teknolojiyi daha çok kullanarak hayat boyu öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılabilirler.

2.2. Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri

Yaşadığımız bilgi çağında teknolojik ve bilimsel alanda oldukça hızlı bir değişim ve dönüşöme tanıklık etmekteyiz. Bu değişim ve dönüşüm eğitim ve öğretim alanını da olumlu olarak etkilemektedir. Gelişen ve değişen dünyada, eğitim ve öğretim sınıf ortamının dışına çoktan taşmış durumdadır. Sosyal medya araçlarıyla, interaktif öğretim setleriyle, çeşitli uygulamalar yoluyla sesli ve görüntölü olarak eğitim ve öğretim gerçekleşmektedir. Bu noktada eğitim ve öğretim bireyselleşmektedir. Bireyler kendi plan ve amaçlarına bağlı kalarak bu eğitimlere katılma imkanına

sahiptirler. Bir eğitimcinin en büyük arzularından bir tanesi de öğrencilerinin akademik başarısıdır. Bu bağlamda öz düzenlemesini yapabilen, ön düzenlemeli öğrenme stratejilerini bilen ve uygulayabilen öğrencilerin, akademik başarılarının arttığı çeşitli araştırmalar ile ortaya konulmuştur. Bu araştırmacılardan bir tanesi de Barry J. Zimmerman'dır. Öz düzenlemeli öğrenme kavramını ilk ortaya atan ve gelişmesine destek olan araştırmacı, Sosyal Bilişsel Kuram'ın kurucusu Albert Bandura'dır. Daha sonra birçok araştırmacı öz düzenleme kavramı üzerine eğilmiştir. Bu araştırmacılardan bazıları şunlardır: Dale H. Schunk, Barry J. Zimmerman, John H. Flavell, Paul Pintrich. Bu araştırmada daha çok Barry J. Zimmerman'ın geliştirdiği "sosyal bilişsel öz düzenlemeli öğrenme modeli" üzerinde durulacaktır. Öz düzenleme, her gelişim aşamasında bireylerin hayatlarında farklı düzey ve niteliklerde var olan, belirlenmiş hedeflere ulaşmak için sergilenen, birey kontrollü duygu, düşünce ve davranışlardır (Zimmerman, 2000a, 2001; akt. Sakız, 2014). Öz Düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin öğrenmelerinde girişimci olmalarını, kararlı davranmalarını ve hedefleri gerçekleştirmek için gerekli becerileri ortaya koymalarını gerektirir (Zimmerman, 2001; akt. Sakız, 2014). Strateji, ders ile ilgili seçilmiş olan öğrenme etkinliklerinin sıralanması, düzenlenmesidir (Barth ve Demirtaş, 1997, 4.6.). Öğrenme stratejileri, bireylerin öğrenme güçlüklerini ortadan kaldıran tekniklerdir. Bu stratejiler öğrenmekte olan bireylerin bilgiyi işleyip yapılandırılmalarına imkan veren planlardan ve tekniklerden oluşur. Öğrenme stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal tarafları bulunmaktadır (Özer, 2003). Öz-düzenleme stratejileri, öğrencilerin yaşamlarında başarılı olabilmesi için bireysel olarak kendilerinin ilerletip geliştirmesi gereken bireysel becerilerdir (Çiltaş, 2011).

2.2.1. Zimmerman'ın Öz Düzenleme Modeli

Barry J. Zimmerman'ın geliştirdiği öz düzenleme modeli ana olarak üç bölümden ve alt süreçlerinden meydana gelmektedir.

a) Ön düşünme evresi: Bireyin bir göreve başlamadan önce, yerine getirmek istediği görevin özelliklerini incelediği ve geçmiş deneyimlerine bakıp kendi yapabilirliğini tarttığı ve buna göre kendisine hedef belirlediği evredir (Sakız, 2014: 5). Ön düşünme evresinde etkili olan alt süreçlerden biri de öz-motivasyonel inançlardır. Öz

motivasyonel faktörler, öz yeterlik inançları, sonuç beklentileri, içsel değer verme ve hedef yönelimidir.

b) Performans/iradesel kontrol evresi: Performans/iradesel kontrol evresi, iki alt sürece sahiptir. Bunlar öz kontrol ve öz gözlemdir. Öz kontrol süreci; öz öğretim, tasvir, dikkat odaklama ve görev stratejilerini içerir. Bu süreçte birey; bir aktiviteyi ne şekilde yapması gerektiğine karar verir. Yapacağı aktiviteyi beyinde canlandırır. Görevini yerine getirmek amacıyla hangi stratejileri kullanması gerektiğine karar verir. Bu adımlar, öğrenenin performansının en yükseğe çıkmasına yardımcı olur (Sakız, 2014, s. 8). Öz gözlem sürecinde ise öz kayıt ve öz deneme alt süreçleri bulunmaktadır. Öz gözlem sürecinde birey performansını izleyip performansının etki düzeyini kontrol eder. Birey, öz kayıt yoluyla elde ettiği bilgiden memnun kalmazsa, davranışlarını irdeleyip birtakım kişisel denemeler yoluna gidebilir (Zimmerman, 2000a; akt. Sakız, 2014).

c) Öz yansıtma evresi: Bu evre öz yargı ve öz tepki olarak iki alt süreçten oluşur. Bu evrede birey, ortaya koymuş olduğu performansını en baştaki performansı ile karşılaştırır. Bu kıyaslamadan yola çıkıp davranışlarını yeniden düzenler (Zimmerman, 2000a; akt. Sakız, 2014). Özyargı sürecinin alt süreçleri, öz değerlendirme ve nedensel yüklemedir. Özdeğerlendirme sürecinde etkili olan dört önemli kriter bulunmaktadır. Bu kriterler öğrenme, önceki performans, sosyal karşılaştırma ve takım içi işlevdir (Zimmerman, 2000a; akt. Sakız, 2014). Örnek olarak tamamlanan bir görev sonucunda birey başarı testine girer. Bireyin başarı testi sonucunda elde ettiği puanı, önceki performansı ile kıyasladığında kaydettiği ilerleme olur. Başkalarıyla performansını karşılaştırdığında bunun adı performans olur. Bir takım çalışmasına katılmış ise takımda kendisine verilen görevi yapma düzeyi ise takım içi işlevdir. Bu kriterler, bireyin özdeğerlendirmesinde etkili olan kriterlerdir (Sakız, 2014: 10).

Zimmerman'a göre öz düzenleme altı boyuttan ve bu boyutlarla ilgili stratejilerden oluşmaktadır. Bunlar motivasyonel, yöntemsel, zamansal, davranışsal, çevresel ve sosyal boyutlardır. Bu boyutların her biri niçin, nasıl, ne zaman, ne, nerede ve kiminle sorularına cevaplar vermektedir. Buna göre birey sırasıyla şu işlemleri yapar:

1. Niçin bu görevi yapmak istediğine karar verir.
2. Görevi ne şekilde yapacağına karar vererek buna uygun stratejiler geliştirir.
3. Görevi ne zaman gerçekleştirmesi gerektiğine karar verir ve zamanı ayarlar.
4. Görevi nerede gerçekleştireceğine karar verir. Görevi yerine getirmesine engel olacak unsurları ortadan kaldırır.
5. Görevi kimle yada kimlerle yapacağına karar verir.
6. Görevle ilgili ne yapması gerektiğine karar verip planladığı şekilde uygulamayı yapar. Sonuçları izler. Değerlendirir. Sonuçlara göre yeniden bir düzenleme yapar. (Sakız, 2014: 12).

Öz düzenleme yapabilen öğrencilerin ortak özellikleri şunlardır:

- Çeşitli bilişsel stratejilerin farkındadır.
- Hedeflerine yönelik planlama ve yönlendirme yapabilirler.
- Hedeflerine yönelik olumlu duygulara sahiptirler. Yüksek motivasyona ve yüksek öz yeterliğe sahiptirler.
- Zamanı iyi planlarlar. Zamanı nasıl kullanacaklarını bilirler.
- Gerektiğinde öğrenme ortamında değişiklikler yapabilirler.
- Akademik etkinliklerde karar verme noktasında inisiyatif alırlar.
- Kendisinin dikkatini dağıtan ve hedefinden uzaklaştırıcı etkenlere karşı çeşitli stratejiler kullanırlar (Montalvo ve Torres, 2004; akt. Sakız, 2014).

2.2.2. Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri ile 5N1K Yöntemi Arasındaki Bağ

Yukarıda öz düzenlemeli öğrenme modeli üzerinde durularak öz düzenlemeli öğrenme modeli hakkında geniş açıklamalar yapıldı. 5N1K yöntemi, öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine uygun bir tekniktir. Çünkü Zimmerman'ın öz düzenlemeli öğrenme modeli altı boyuttan oluşmaktadır. Ve birey bu altı boyutu yerine getirebilmek için 5N1K Yönteminde var olan sorulara cevaplar aramaktadır. Ayrıca Montalvo&Torres'in yukarıda belirttiği öz düzenleme yapabilen öğrencilerin özelliklerinden birçoğuna 5N1K yöntemini uygulayarak öğrencilerin ulaşması amaçlanmıştır. Örneğin 5N1K yöntemiyle ders sonlandırıldığında, öğrencinin

mevcut araştırmaya göre görevini yapabilmesi için kendisine on dakikalık zaman verilmektedir. Bu on dakikalık zamanı ğrenci iyi kullanmak zorundadır. Bu durum ise öğrencinin ileride zamanı etkin ve verimli kullanmasını sağlayacaktır.

2.3. Eğitimde Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Toplumlar her yüzyılda devamlılıklarını sağlamak için gayret göstermişlerdir. Bunun için fertlerini hedeflerine uygun bir biçimde sosyal, ekonomik ve teknolojik hayattaki değişmelere ve gelişmelere uyumlu olarak eğitmeye çalışmışlardır (İbrahim, 2006).

Başarı, eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan bir kavramdır. Başarı “istenen sonuca ulaşma, amacına erişme arzu edileni elde etme, başlanan işi tamamlama sona erdirmeye, önceden kararlaştırılmış bir görev ya da ölçüte göre bireyin yaptığı işi ya da ürün, belli bir beceri ya da bilgide ulaşılan düzey ya da statü” olarak ifade edilebilir (Balcı 2005, s. 22). Bir başka kaynakta ise ‘başarı’ kavramı; istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir” şeklinde tanımlanmıştır (Erdoğdu, 2006).

Araştırmacılar “başarı” teriminin başına “akademik” terimini eklemişlerdir. Bu sayede araştırmacılar, geniş anlamlara gelen bu kavramı daraltmışlardır. Bu daraltma sonucu eğitim tecrübelerine özgü sonuçların araştırılmasında genel olarak akademik başarı terimi kullanılmıştır (York, Gibson, ve Rankin, 2015). Ayrıca akademik başarı ve ğrenci başarısı birbirinin yerine kullanılan kavramlardır (Kuh, vd., 2006; York, Gibson ve Rankin, 2015).

İlk ve ortaokullarda ğrenci, kendi akran grubu içerisinde bir bütün olarak değerlendirilmelidir. Bu ğrenim düzeyinde bulunan öğrenciler, derslerindeki başarısızlık durumuna bakılıp elenebilecekleri bir dönemde değildir. Bu dönemdeki öğrenciler; okulda görmüş oldukları derslerin ve okulda yapılmakta olan sosyal etkinliklerin katkılarıyla, ilgi ve yetenekleri istikametinde yetiştirilecekleri bir dönemin içindedir. Bu ğrenim çağındaki öğrencilerin başarı durumlarının tespit edilmesinde ders programlarında belirtilmiş olan genel ve özel amaçlar ile kazanımlar esas alınır. Öğrencilerin başarı durumları okulda yapılan sınavlardan

alınan puanlara, proje ve performans ödevlerinden aldıkları puanlara göre belirlenir. Öğrencilerin başarı durumlarının tespitinde onların bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor özellikleri bütüncül bir şekilde ele alınır. Öğrencilerin sınav, proje ve performans ödevlerine ilişkin değerlendirmeler 100 tam puan kriter alınarak değerlendirilir. Öğrencilerin başarı durumlarına ilişkin tespitler, not çizelgelerine puan şeklinde yazılır. Beşlik sisteme göre nota çevrilip karneye aktarılır. Beşlik not sisteminde başarı “beş” olarak, başarısızlık ise “bir” notu şeklinde değerlendirilir (Erdem, 2008).

Akademik Başarı; eğitim ve öğretimin herhangi bir kademesinde, eğitim boyunca verilmiş olan ders veyahut derslerin amaçlara ulaşıp ulaşılmadığına yönelik ölçme ve değerlendirmeler yapılır. Akademik başarı, öğrencinin bu ölçme ve değerlendirmeler sonucunda aldığı notların ortalamasıdır (Onuk, 2007).

Bir toplumun gelişiminde akademik anlamda başarılı ve nitelikli olan insan gücü büyük önem taşımaktadır. Akademik anlamda yaşanan başarısızlıklar, okulu bırakma gibi durumlarda bireyin kendisine olan güveni azalmaktadır. Ayrıca bireyde işe yaramazlık hissi oluşabilmektedir. Bu tip durumlar, bireyin toplumun kalkınmasına zamanında katılımını engellemektedir (Yıldırım, 2000).

2.3.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörlerin Sınıflandırılması

Sosyal ve akademik uyum, psikolojik faktörler, akademik geçmiş, ekonomik faktörler gibi çok sayıda akademik başarıyı etkileyen faktör bulunsa da bu faktörlere sistematik bir şekilde bütüncül bir yaklaşım gösteren çalışmalar çok azdır (Zhang ve Aasheim, 2011).

Eğitimde akademik başarıyı etkileyen sosyal, psikolojik ve çevresel olmak üzere çok sayıda faktör bulunmaktadır. Akademik başarı üzerinde etkili olan bu faktörlerin tamamını tek bir çalışma içerisinde araştırmak mümkün değildir. Bu sebeple araştırmacılar, akademik başarıyı etkileyen bu faktörlerde kısıtlamalara giderek araştırmayı yürütmeyi seçmişlerdir (Chen, vd., 2014; Golding ve Donaldson, 2005; Karakaya ve Tavşancıl, 2008).

Alanyazında akademik başarıyı etkileyen faktörler araştırılırken genel olarak iki yol kullanılmaktadır:

1. Alanyazın taranarak kavramsal bir çerçeve içinde faktörleri belirleme, bu faktörlerin akademik başarıyla ilişkisinin incelenmesi (Alkhasawneh vd., 2014; McKenzie ve Schweitzer, 2001; Terenzini ve Pascarella, 1980).
2. Araştırmacının alanyazında daha önce çalışılmış faktörlerden araştırma olanakları dikkate alınarak olası faktörlerin seçilmesi, seçilen faktörlerin akademik başarıyla olan ilişkisinin incelenmesi (Büyüköztürk ve Deryakulu, 2002; Kurt ve Erdem, 2012).

Bu çalışmada ise; ilköğretim II.kademesinde okuyan öğrencilerin genel olarak akademik başarısını etkileyen faktörler ele alınmıştır.

2.3.2. Eğitimde Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Öğrencilerin başarılı veya başarısız olmasına neden olan faktörlerin neler olduğu konusunda kesin bir fikir birliği bulunmamaktadır. Araştırmacılar genelde alanyazından faydalanarak, olası faktörleri araştırarak sonuca gitmeyi tercih etmişlerdir (Büyüköztürk ve Deryakulu, 2002; Chen, Hsieh, ve Do, 2014; Golding ve Donaldson, 2005; Kurt ve Erdem, 2012).

Başarıyı etkileyen faktörler şunlardır: Çocuğun doğumuyla sahip olduğu gizil güç ve yetenekleri, önce ailesinden ve sonra okul çevresindeki yaşantıları sonucunda oluşan benliği ve aldığı eğitimin niteliğidir (Güney, 2009, 23). Başarıyı etkileyen faktörler zihinsel olan ve zihinsel olmayan faktörlerdir. İlk başta başarısızlık durumu zihinsel nedenleri akla getirmektedir. Zihinsel olmayan faktörler, başarı durumunda da gözlemlenebilir. Bu etkenler okul, aile ve çevredir (Şerefli, 2003).

Çocuğun karakterini ailesi şekillendirir. Onu topluma ailesi kazandırır. Onun sosyo-kültürel kişiliğinin gelişimine ailesi katkıda bulunur (Güney, 2009, 15). Bir ailede bulunan çocuk sayısı, ailenin sahip olduğu sosyal, ekonomik ve kültürel imkanları,

anne babanın eğitim durumları, ebeveynlerin aile içindeki görev ve sorumluluklara verdiği önem, ebeveynlerin cinsiyet farkı gözetmemesi, çocuklara gösterilen ilgi ve sevgi gibi nedenler çocukların benliklerinin oluşumunda önemli role sahiptir (Ünal, 2008: 93). Öğrencilerin okul başarısını etkileyen faktörlerden ailenin sosyal ve ekonomik durumu en başta gelen özelliklerden biridir. Bireylerin bugünü anlayabilmek, geleceklerine ilişkin tahminlerde bulunabilmek amacıyla yararlanılabilecek değişkenlerin başında ailelerin sahip oldukları sosyal ve ekonomik düzey gelmektedir (Akbaş ve Akbaş, 2008: 89).

Çocuğun eğitimini, ailenin sahip olduğu gelir düzeyi doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki şekilde etkilemektedir. Okul kıyafetleri, okul kitapları, okul taşıt ücretleri aileyi doğrudan etkilemektedir. Maddi durumu iyi ailelerin çocuklarının gelişmiş yerlerde oturmaları, akran gruplarının iyi olması, özel okullarda öğrenim görüyor olmaları ise dolaylı etkilerdir (Tomul, 2007, 123).

Ailenin eğitim seviyesinin düşük olması, eğitime ilişkin beklentisinin ve ilgisinin de düşük olmasına yol açabilir. Eğitim seviyesi düşük olan ebeveynler, bilgi eksikleri sebebiyle çocuğuna yeterli destek olamayabilir. Bunun sonucunda da ebeveynler okul ile iletişimlerinde çekingen bir hale gelir. Bu durumdaki ebeveynler çocuklarının eğitimine yeterince katılamaz (Gümüşeli, 2004:3).

Ebeveynlerin çevrelerinde itibar gören mesleklere sahip oluşu, öğrencilerin mesleki eğilimlerini ve beklentilerini olumlu manada etkiler. Bu durum, böyle ailelerde yetişen çocukların motivasyonu yüksektir. Bundan ötürü ebeveynlerin sahip oldukları meslekleri, çocuklarının eğitimi üzerinde güçlü etkilere sahiptir. (Cengiz, Titrek ve Akgün, 2007: 4).

Çocuğunu sıkı bir şekilde kontrol etmeye çalışan, çocuğuna maddi anlamda geniş imkanlar sunan fakat onunla yeterince etkileşimde ve iletişimde bulunmayan aileler çocuklarının başarısızlığına şaşırılmamalıdır. Çünkü başarının gerçekleşebilmesi için, aile ve çocuk ilişkisinde iletişimin kuvvetli olması gerekmektedir (Aslan ve Cansever, 2007).

Anne babalar okulda yapılacak aktivitelerde görev alabilirler. Bu aktivitelere izleyici olarak da katılabilirler. Ebeveynlerin okulu ziyarette bulunmaları, okuldaki öğretmen ve yöneticiler ile görüşmeleri, okulda yapılan aktivitelerde görevler almaları okul-aile işbirliğinin artmasını sağlayabilir. Ebeveynler okuldaki yarışmalara, kültürel ve sportif aktivitelere katılıp çocuklarına destek olabilirler. Bu durum ebeveynlerin çocuklarının akademik başarısını önemseydiğini gösterir. Bu şekilde davranan ebeveynler, bu davranışlarıyla çocuklarının akademik yönden teşvik ettikleri gibi aynı zamanda çocuklarını onurlandırmış da olurlar (Gümüşeli, 2004).

Akademik başarıyı etkileyen okulla ilgili faktörler şunlardır: Öğretmenler, öğrencinin yaşları, okulda uygulanan öğretim yöntemleri, okulun çevresi ve okul iklimidir (Güven, 2019).

Öğretmenlerin, öğrencilerine verdiği ev ödevleriyle ilgili geri bildirimde bulunması; öğrencilerin ödevlere daha özverili bir şekilde üzerine düşmelerini sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerini bu şekilde desteklemesi, akademik başarı için atılan ciddi bir adımdır (Nunez vd. 2015).

Eğitim açısından bakıldığında okulun dışındaki en etkili olan unsur ailedir. Aile çocuğun eğitiminde bir başına çok önemli bir role sahiptir. Aile, eğitimle ilgili olarak okulun önemli bir partneridir. Bu sebeple aile ile okul arasında sağlam bir ilişkinin kurulması önemlidir. Bundan dolayı da aynı amaçları hedefleyen bu iki kurumun etkileşim içinde olması gerekmektedir (Erdoğan, 2010). Çocuğun gelişiminde en çok işbirliği yapması gereken ve aynı zamanda en çok etkiye sahip olan iki kurum okul ve ailedir (Carneiro, 2008). Okul ile işbirliği içinde olan ve çocuğu ile ilgilenen veliler, çocuğunun okul başarısını olumlu olarak etkilemektedir. Aynı zamanda öğretmen – aile çelişkisini önlemek ve çocuğu yanlış yönlendirmelerden korumak amacıyla okul tarafından velilerin eğitilmesi gerekmektedir (Çelenk, 2003).

Öğrenme stilleri ile okul başarı durumları arasındaki ilişkinin incelendiği bazı araştırmalarda öğrenme stillerine göre okul başarı durumlarının yukarı yönlü olarak arttığı belirtilmiştir. Bazı araştırmalarda da öğrenme stilleri ile okul başarı durumlarının farklılaştığı belirtilmiştir. Bazı araştırmalarda ise okul başarı

durumlarının öğrenme stillerine göre değişmediği belirtilmiştir (Palas Aktaş ve Mirzeoğlu, 2009). Okulun öğrencilere uygun öğrenme ortamı oluşturulmaması ve öğrencilerin öğrenme özelliklerini dikkate almaması yani öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik bir eğitim ve öğretimin yapılmaması öğrencilerin başarısız olmasının başlıca nedenleridir.

Sistemin öğrenciye uygun öğrenme ortamı sağlayamaması ve öğrencilerin öğrenme özelliklerine yani öğrenme stillerine uygun bir eğitim-öğretim faaliyeti yapılmaması, öğrencinin başarısız olmasının başlıca nedenleridir. Benzer zeka düzeyine sahip öğrencilerin benzer başarılar elde etmesi beklenmektedir. Başarısız olan öğrencilere, uygun öğrenme koşulları sağlandığı ve farklılıkları dikkate alındığı takdirde belirlenen amaçları bu öğrencilerin de gerçekleştirebileceği fikri yaygınlaşmaktadır. Öğrencilerin kapasitelerinin ne şekilde ortaya çıkarabileceği düşünülmeye başlanmıştır. Her öğrencinin farklı bir öğrenme stili ve kapasitesi vardır. Öğrencilerin öğrenme stilini belirleyip, ona uygun öğretim yapmak, öğrencilerin başarısını yükseltir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınması, eğitim ve öğretim süreci sonunda beklenen başarı ve hedeflere ulaşmayı kolaylaştırır (Mutlu ve Aydoğdu, 2003).

Öğrenme stratejileri, öğrenme esnasında uygulanan öğrenmeyi artırıcı faaliyetlerdir. Bu öğrenme stratejileri, sunulan materyali tekrarlama, görsel imajlar yoluyla uygun hale getirme, anlamlı gruplar halinde düzenleme gibi etkinliklerdir (Tatar, Tüysüz ve İlhan, 2008). Öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi, onların başarı düzeyini artırır. Öğrenme stili, öğrencilerin akademik başarısına etki eden önemli bir faktördür (Tay, 2007). Öğrencinin sınıf içerisinde öğrenme için aktif olması gereklidir. Çünkü öğrencilerin soru sormaları, sınıf içerisinde tartışmalara katılmaları, öğrendiklerinden yeni anlamlar çıkarmaları, öğrendiği konuyu değişik açılardan değerlendirme çabaları gibi etkinlikler başarıyı artırmaktadır (Dane ve diğerleri, 2009).

Öğrencilerin çalışma becerileri ve çalışma yöntemleri de onların akademik başarısını etkilemektedir. Çalışma becerisi, öğrenmek amacıyla belirlenmiş olan yöntemlerin etkin bir şekilde kullanılmasıdır. Öğrencilerin okulda başarılı olmalarının önemli bir yolu da, öğrencilerin çalışma becerilerine (okuma, yazma, not alma gibi) sahip

olmasıdır (Avcı ve Nazlı, 2006).

Öğrencilerin iyi çalışma, olumlu tutum ve alışkanlıklarına sahip olmaları veya olmamaları, öğrencilerin başarısını etkilemektedir (Peker ve Mirasyedioğlu, 2003).

Erdoğdu'ya (2006) göre, öğrenci başarısını etkileyen ve ilk akla gelen faktörlerden biri de öğretmenlerdir. Öğretmenin sınıf içerisinde demokratik ve insancıl tutumları, öğrencilerin yaratıcılık becerilerini üst düzeye çıkarması, öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine imkan tanımaları eğitim öğretim açısından önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilerine bu konularda destek olması öğrencilerin akademik olarak gelişimlerini olumlu olarak etkilemektedir

Okullarda öğretimin kalitesi kadar, okulun genel ortamının özellikleri de önemlidir. Okullar öğrencilerin akademik gelişimlerinden, sosyal ve psikolojik gelişimlerinden yani bir bütün olarak gelişiminden sorumludur (Sarı ve Cenkseven, 2008). Öğrencinin okuldaki başarısı ile öğrencinin okuldaki rolünü anlaması arasında sıkı bir ilişki vardır (Bursalıoğlu 2002).

Başarı konusundaki beklentiler, başarının ön şartıdır. Başarılı okullarda çalışan öğretmenler, öğrencilerini olumlu olarak etkileyebilecek donanımlara sahip olduklarına inanmaktadırlar. Öğrencileri hakkında iyimser görüşlere sahiptirler. Öğrencilerinden başarı olarak beklentileri de yüksek olmaktadır (Şişman, 2002).

Öğrencilerin akademik başarıları birçok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörlerden birisi de sınavlar sırasında yaşadıkları kaygı düzeyidir. Sınav kaygısı: Bireyin formal bir sınav veyahut değerlendirme esnasında asıl performansını göstermesini engelleyen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal nitelikleri olan ve bireyde gerginlik yaratan, arzu edilmeyen ve hoş olmayan bir duygu durumudur (Spielberger,1972). Orta düzeyde bir kaygı öğrencilerin performansına olumlu yansımaktadır. Öğrencilerin sınava ilişkin yoğun kaygı durumu yaşamaları ise öğrencilerin zihinsel performanslarını etkiler ve başarılarının düşmesine neden olur (Casbarro, 2005).

Öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkili olan faktörlerden birisi de “akademik iyimserlik” kavramıdır. “Akademik iyimserlik” öğrencilerin akademik anlamda

başarı gösterebileceklerine ilişkin sahip oldukları olumlu tutum, inanç ve davranış şeklinde ifade edilmektedir. Bu kavram yapılan araştırmalarda, bütün öğrencilerin başarılı olabileceğine ilişkin ortaya çıkmış bir kavramdır (Beard, W.K. Hoy ve A.W. Hoy, 2010). Akademik iyimserliğin egemen olduğu okullarda, öğrencilere ve öğretmenlere daha fazla değer verilir. Bu okullarda bulunan öğrenciler, veliler ve öğretmenler arasındaki güven duygusu diğer okullardan daha fazladır (McGuigan ve Hoy, 2006).

2.4. Çağdaş Öğrenme Kuramları

Birçok ülke, eğitim ile ilgili karşılaştığı problemlere yanıtlar bulmak amacıyla kendi eğitim sistemlerini sorgulamakta ve bu problemleri ne şekilde çözebileceklerini tartışmaktadır. Bu sebeple de yeni öğrenme metodları araştırılmaktadır. Çağdaş öğrenme kuramları ile de ulaşılmak istenen hedef, yeni bilgilerin ışığında öğrenmenin daha pratik bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamaktır. Çağdaş öğrenme kuramları ile bireylerin ne şekilde öğrendiklerini anlayabilir ve buna göre öğrenme ortamımızı yeniden organize edebiliriz. Çağdaş öğrenme kuramları bilginin doğrudan aktarılmasından ziyade, bireylerin bilgiye kendilerinin ulaşmasını amaçlamaktadır. Bunun da yolu eğitimcilerin etkili ve yerinde rehberlikte bulunmalarından geçmektedir. Yapılan bu araştırmada ve bu araştırmanın ilgili araştırmalar kısmında da ortaya konduğu üzere, bireylerin öğrenmenin bizzat içerisinde bulunduğu öğrenme ortamlarında akademik başarısının arttığı tespit edilmiştir. Çağdaş öğrenme kuramlarının hedeflerinden bir tanesi de bireylerin akademik başarılarının artmasına katkıda bulunmaktır.

Eğitim ve öğretim, öğrencilere bilginin direkt aktarılmasından ziyade öğrencinin dış dünyaya ilişkin kendi bilgi ve anlamlarını yapılandırması için rehberlik edilmesi süreci olarak görülmektedir (Sünbül, Gündüz ve Yılmaz, 2002). Bu eğitim anlayışına göre öğretmen rehberdir. Öğrenci ise etkin bir şekilde öğrenme sürecinin içindedir. Bu aşamada, öğrenci merkezli öğrenme kavramı devreye girmektedir. Öğrenme sürecine aktif olarak katılan öğrenci; öğretmenin de öğrenmeyi kolaylaştırmaya yönelik rehberlik etmesiyle, hem sürekli güdülenmiş hem de sınıfta daha etkin

konuma gelerek kendi öğrenme amaçlarına yönelik bir yapıya sahip olacaktır (Bodur ve Sünbül, 2010).

Öğrenme sürecine verilen önem, birçok yeni öğrenme kuramının doğmasına imkân tanımıştır. Eğitim bilimciler çalışmalarında, “derinlemesine düşünme”, “problem çözme yeteneği” ve “yaşam boyu aktif öğrenme” gibi olgulara yer vermiş, farklı öğrenme-öğretme modelleri geliştirmişlerdir. Kısaca; öğrencilerin bilgiyi bulması, kullanması ve sistematik hale getirmesinde onların sahip oldukları yetenek ve potansiyellerini uygulayabilecekleri fırsatların sunulduğu bir eğitim ve öğretim anlayışının içine girilmiştir. Bu yeni eğitim anlayışına göre öğrenci, etkin bir katılımcıdır ve başarılı olabilmesi için fırsatları bulunan kişi olarak kabul görmektedir (Güven ve Sünbül, 2007; Küçüküçüklü, Bozoğlan ve Sünbül, 2009). Bu eğitim anlayışını temel alan çağdaş öğrenme-öğretme kuramları geliştirilmiştir. Bu tez çalışmasında çağdaş öğrenme-öğretme kuramlarından Aktif Öğrenme, Proje Tabanlı Öğrenme ile Sosyal Öğrenme Kuramlarına kısaca değinilmeye çalışılmıştır.

2.4.1 Aktif Öğrenme Kuramı

Günümüzün eğitim dünyasında, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımı ve öğretmenin yön veren (rehber) konumunda olması ön planda yer almaktadır (Biber, 2012).

Aktif öğrenme; öğrencinin öğrenme sürecinde sorumluluk aldığı, öğrenme boyunca kararlar alabildiği, öz düzenlemede bulunmasına imkan verildiği ve bilişsel becerilerini kullanması için teşvik ediliyor zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2002). Kısa bir ifadeyle, öğrencinin öğrenme sürecine doğrudan ve aktif olarak katılımıdır. Bilgi ve anlamların aktif olarak kazanıldığı aktif öğrenmede öğrenenler öğrenme sürecinde tartışır, incelemeler yaparlar, hipotezler oluştururlar ve değişik bakış açıları kazanırlar (Perkins, 1999).

Aktif öğrenme ile yapılandırmacılık arasında kuvvetli bir bağ bulunmaktadır. Yapılandırmacılık, aktif öğrenmenin amaçlandığı eğitim ve öğretim açısından sağlıklı bir temel oluşturur (Simons, 1997). Aktif olan, birikimli ve amaca dönük bir süreç olan yapılandırmacı öğrenmede, öğrencinin yeni bilgiler edinmesi ve kompleks

bilgileri anlaması amacıyla yeni bilgilerin detaylı olarak ele alınması ve önceki bilgilerle bağ kurulması önemli bir odak noktadır. Burada hedef, öğrencinin bilgiyi anlayıp yapılandırmasıdır (Clements, 1997). Genel anlamda aktif öğrenmenin temel özellikleri aşağıda sunulmuştur:

1. Araştırmalar için bilgi kaynakları öğrencilerin kendileri tarafından kullanılır. Eğitimciler ve öğrenciler farklı kaynaklardaki bilgileri bulmak, toplamak ve yeniden organize etmek için gayret sarf etmelidir.
2. Öğrenciler tarafından bilgilerin örgütlenmesi ve sunulması kıymetlidir.
3. Projelerde bireysel ve grup sorumluluğu söz konusudur. Öğrenciler değişik konularda grup projelerine yardımcı olacak şekilde çalışırlar.
4. Öğrenciler arasında yüksek etkileşim vardır, bilgiler paylaşılır ve ortak bilginin temini için işbirliğinde bulunulur (Ward ve Tiessen, 1997).

Harmin (1994)'e göre, aktif (etkin) öğrenmenin uygulandığı bir sınıfta şu beş özellik önemlidir: Güven, enerji, özdenetim, gruba ait olma ve duyarlı olma.

Güven: Kendine güvenen öğrenci kendine saygı duyar ve kendini sınıfta güvende hisseder. Herkesi memnun etme endişesi taşımaz.

Enerji: Sıkı çalışan bir sınıf ve öğrencilerin katılımı söz konusudur. Vaktini boşa harcayan olmaz. Öğrenciler dersten sıkılmazlar.

Özdenetim: Öğrenci kendi öğrenmesinden sorumludur. Öğrenci kendi öğrenme hızını kontrol edip çalışmalarını yönetir. Çalışmasını bizzat kendisi başlatıp bitirir. Mümkün ise çalışmasındaki eksikleri kendi düzeltir.

Gruba Ait Olma: Öğrenciler öğretmenleri ve arkadaşlarıyla olumlu iletişim halindedir. Birbirlerini dinlerler. Kabul ve saygı görürler. Birbirlerine saygı duyarlar. Reddedilme veya uzaklaştırma duygusu hissetmezler.

Duyarlı Olma: Sınıfta neler olduğunu bilen düşünceli ve uyanık öğrenciler vardır. Gayretli, meraklı, üretken ve birbirlerinin duygu ve düşüncelerine duyarlı öğrencilerin varlığı dikkat çeker.

Modern öğrenme yöntemlerinin uygulanmadığı sınıf ortamlarında yukarıda verilen beş niteliğin geliştirilmesi zordur. Çünkü bu tür sınıflarda öğretmen yalnızca ders anlatmaktadır. Yalnızca aktarandır. Öğrenciler ise pasif konumda bir alıcı olarak sınıfta bulunmaktadır. Bu sebepten ötürü öğrencilerin birbirleriyle koordinasyonu, iletişimi ve işbirliğinde bulunma becerileri zayıflamaktadır. Ve öğrenilenler hızlı bir biçimde unutulmaktadır. Modern öğrenme yöntemlerinden biri olan etkin öğrenme yönteminin uygulandığı sınıflarda öğrenciler aktiftir. Bu tür sınıflarda rol alma, bireysel öğrenci ve küçük grup sunuları, küçük grup tartışması, beyin fırtınası, sınıf içi yazma çalışması, geri bildirim ve tartışma dersleri, kendini değerlendirme faaliyetleri gibi birçok aktivite sınıfta kullanılabilir (Taş, 2006). Ayrıca Sosyal Bilimler derslerinin öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalarda aktif (etkin) öğrenmenin öğrencilerin akademik olarak başarısının artmasına ve öğrencilerin mevcut yeteneklerini ortaya çıkarmada destek olduğu ortaya konmuştur (Akşit ve Şahin, 2011, Çengelci, 2007).

2.4.2. Proje Tabanlı Öğrenme

İçinde bulunduğumuz çağda okulların sorumluluğu; öğrenciye her şeyi öğretmekten ziyade öğrenmeyi öğretmek olmalıdır. Çağımızdaki problemlerin eski problemlere nazaran daha karmaşık bir yapıya sahip olmaları sebebiyle çözümleri zorlaşmıştır. Bu durum farklı öğrenme yaklaşımları uygulamalarının gerekliliğinin önemini ortaya çıkarmıştır. Son yıllarda okullarda, iş birliğini öne çıkaran faaliyetlere ve proje çalışmalarına ve bunları raporlaştırmaya önem verilmektedir. Bu tür çalışmalarda öğrenci yeni öğrendikleri bilgiler ile kendi kültürel bilgi ve tecrübeleri ile bağlantı kurarlar (Dönmezer, 2000). Sınıf içi ve sınıf dışında hakiki dünya becerilerinin kazanılmasında ve ilk olarak okulun yaşamın gerçeğiymiş gibi algılanmasında proje aktiviteleri önemli bir yer tutar. Bu aktiviteler öğrenme ilgili ilişkilerin anlamlandırılmasında yarar sağlar. Projeler, çeşitli öğrenme seçimleri ve tarzlarının

ortaya çıkmasına vesile olur. Tecrübeler öğrencilerin kendi yaşamlarını yansıtmasına olanak tanır (Kalaycı, 2010).

Öğrencilerin devamlı olarak araştırıp öğrenen, yeniliklere açık, analiz ve sentez gibi ileri seviyede düşünme yeteneklerinin yanı sıra bunlara yenilikler katan bireyler olmalarına yardım edebilecek öğrenme kuramlarından bir tanesi de Proje Tabanlı Öğrenme yöntemidir. Proje tabanlı öğrenme, yaşam için gerekli olan öğrenmelerin doğru şekilde gerçekleşmesine ve etkileşime olanak sağlayan ayrıca ailenin de öğrenme sürecine dâhil edildiği bir öğrenme kuramıdır (Demirel, 2013). Öğrencilerin eğitsel faaliyetlerini nasıl değerlendirme yapacaklarına kendilerinin karar verdiği bu öğrenme modelinde oluşturulan projeler sayesinde konular daha iyi anlaşılabilir ve konulardan daha çok zevk alınabilir (Saracaloğlu vd.,2006).

Proje tabanlı öğrenmeyi gerçekleştiren önemli kavramlar bulunmaktadır. Bu kavramlardan ilki , “öğrenme” dir. Öğrenmede dikkat öğrencidedir. İkinci kavram ise, “tasarı geliştirmedir”. Tasarı geliştirme, yalnız başına bir öğrenme değildir. Belirli bir amaca yönelik etkileşime dayanan öğrenmenin işaretidir. Üçüncü kavram olan “taban” ise yürütülen projenin bir süreç olmasıdır. Öğrenciler proje çalışmalarlarıyla ürünler ortaya koyarlar. Bu ürünler sayesinde onlar düşüncelerini açıklama, istatistiksel olarak veri düzenleme ve öngörülebilir bulunma gibi unsurları gerçekleştirme imkânı bulurlar. Ayrıca bu öğrenme sürecinde öğrenci bilimsel araştırma becerisi ve yaşayıp öğrenme fırsatı elde edebilir (Şahin, Civelekoğlu ve Öztürk, 2010).

Bu öğrenme yaklaşımında en temel özellik “öğrenmeyi öğretmek” tir. Bu özellik bireylere kendi öğrenme biçimlerini oluşturmalarına imkan verir. Ayrıca bireyler bu sayede öğrendiklerini ifade edebilme yeteneğini kazanırlar. Sorun, soru sorma ve zorluklara çözüm öneren bir yöntem olan proje tabanlı öğrenme, öğrencileri odağa alarak onları sorun çözmeye ve araştırmaya teşvik eder (Kalaycı, 2010).

Kısaca, PTÖ öğrencinin öğrenme sürecinin içinde olduğu, gerçek yaşamın konularıyla ilişkili olan bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu öğrenme yaklaşımında

öğrencilerden problemi yanıtlayabilmeleri için araştırmalarda bulunmaları ve bunları anlamlı bir bütün haline getirip yeni bir ürün oluşturmaları beklenir.

2.4.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramı, davranışçı kuramların insanın davranışlarını açıklamada yetersiz olduğundan hareketle ortaya çıkmıştır. Literatürde “Sosyal Bilişsel Kuram” şeklinde de isimlendirilmektedir. Bu kuram; insanın öğrenmesinin bireysel, çevresel ve davranışsal faktörlerin birbirleriyle etkileşimleri neticesinde gerçekteştiğini savunmaktadır. Ayrıca beşeri bir varlık olan insanın, toplumda başka bireyleri model alıp gözlemleri ile öğrenebildiğini savunmaktadır. Sosyal öğrenme kuramını savunan bilim insanları, bireylerin ne şekilde öğrendiklerini izah etmeye ve anlamaya çalışmaktadırlar (Bayrakcı, 2007).

Vygotsky’e göre yaşam boyu gelişim süreci, sosyal etkileşmeye ve sosyal öğrenmeye bağlıdır. Vygotsky “potansiyel gelişim alanı” kavramı ile öğrenmenin, öğretmenlerin rehberliğinde ve öğrenenlerin ilgisiyle sosyal ortamda oluştuğunu savunmuştur (Korkmaz, 2003).

Günümüzde sosyal öğrenme kuramı ile ilgili akla ilk olarak sosyal davranışçılık kavramına dikkat çeken ve bireylerin ne şekilde öğrendiklerini açıklamak için sosyal öğrenme kuramını ortaya atan Albert Bandura gelmektedir. Bandura, taklitin ve gözlemlerde bulunmanın öğrenmeyi izah etmede yetersiz olduğunu ileri sürmüştür. Sonrasında ise kuramına bilişsel süreçleri de (düşünme, hafıza, değerlendirme, dil, davranışların sonuçlarını tahmin edebilme) dahil ederek genişletmiştir. (Malone, 2002). Bu öğrenme kuramındaki temel düşünce; bireylerin kendi gelişimlerini sağlayan aktif katılımcılar olmalarıdır.

Bilişsel süreçler karar alma ve karar verme aşamalarında etkilidir. Sosyal bir varlık olan bireyin zihni; tepki veren ve aynı zamanda üreten ve kendini yansıtan karakterdedir. İnsanlar fikirlerin üreticileridir. Farklı durumlar karşısında ileride olacak hareketlerini planlar. Hareketlerinin fonksiyonel taraflarını değerlendirirler. Tercihlerini stratejik olarak yapıp düzenlerler. Yapmak istedikleri hareketlerinin

ihtimal dahilindeki sonuçlarına yönelik değerlendirmelerde bulunurlar (Bandura, 1999).

Sosyal öğrenme kuramının temel prensipleri şunlardır (Rutledge, 2000).

1. Davranışlar ve sonuçları gözlemlenerek öğrenilebilir.
2. Öğrenme, davranışta herhangi bir değişiklik oluşmadan meydana gelebilir. Bireyler gözlemleyip öğrenebildiklerinden dolayı öğrenme davranışa yansımayaabilir.
3. Algı, öğrenmede önemli rol oynar. İnsanın öğrenme sürecine *algısal* olarak yaklaşması neticesinde gelecekteki pekiştirme ve cezaların ayırımında olması ve bunlarla ilgili beklentileri insan davranışlarında kuvvetli bir etkiye sahiptir.
4. Sosyal öğrenme kuramı; davranışçı öğrenme kuramları ile ve bilişsel öğrenme kuramları arasında bir köprü vazifesi görmektedir.

Özetle; sosyal öğrenme kuramı, öğrenme sürecinde bireylerin gözlemlerinin, anlayışlarının, davranışların sonuçlarını tahmin etme ve değerlendirmenin ve eleştiri yapmanın önemine dikkat çekmektedir. Kuram, insanların sadece becerileri ne şekilde edindikleriyle değil ayrıca birbirlerine tutum ve düşüncelerini ne şekilde yaydıklarını anlamamız açısından da önem arz etmektedir (Korkmaz, 2003). Nitekim günümüzün iletişim olanakları ve teknolojisi sayesinde sosyal etkileşimin önem kazandığı eğitim kurumlarında, öğrencilerin sosyal gelişimlerini sağlamada ve öğretimsel aktivitelerin daha verimli olarak gerçekleştirilmesinde sosyal öğrenme kuramından yararlanılmaktadır. Davranışçı yaklaşımı benimseyen ancak bu yaklaşımın çeşitli yanlarına eleştirilerde bulunan, çevresel ve bilişsel etkenleri de katarak eksik kalan taraflarını tamamlamayı bu kuram günümüzde eğitim ve psikoloji camialarında geniş kabul görmektedir.

2.5. 5N1K Yöntemi

Eğitim ve öğretimde sorulan sorular ve alınan cevaplar önemli bir yer tutmaktadır. Klasik eğitim ve öğretim anlayışı, 'öğretmen' merkezlidir. Soruları öğretmen sorar, bilgiyi öğretmen aktarır. Etken olan öğretmenin kendisidir. Günümüz çağdaş eğitim anlayışında ise etken olan, eğitim ve öğretimin merkezinde yer alan 'öğrencinin'

kendisidir. Çağdaş eğitim kuramları da öğrenciyi, eğitim ve öğretimin merkezine almaktadır.

Öğrencilerin soru sormaları, öğrenme sürecinin merkezinde olduklarının ve onu biçimlendirme çabalarının önemli bir göstergesidir (Berci ve Griffith, 2005). Çünkü öğrencinin soru sorması; bilgi ihtiyacının farkında olduğunu, öğrenmeye istekli olduğunu, öğrenme-öğretme süreci ile ilgilendiğini göstermektedir.

5N1K, temel soru şekilleriyle bir konunun anlaşılmasını sağlayan bir öğretim tekniğidir. Bu teknik ile araştırılan bir olay veya durumun sorular yoluyla anlaşılması hedeflenir. N harfi “ne, nerede, ne zaman, neden, nasıl” kelimelerinin, K harfi ise “kim” sözcüğünün ilk harflerinden alınmıştır. Bazı araştırmacılar (Demir, 2014) çalışmalarında, bir K harfi daha ekleyip 5N2K şeklinde de adlandırabilmektedir. Buradaki ikinci K harfi miktar bildiren “kaç” sorusudur (Taşkaya, 2021). Ayrıca iletişim bilimciler tarafından “5N1K” sorularına ilave olarak “nereden” sorusu eklenmiştir. “5N1K” tekniği, “6N1K” tekniği olarak da günümüzde kullanılabilir. 5N1K, eğitim alanında pek çok derste farklı amaçlarla kullanılabilen bir tekniktir. Aynı zamanda eğitim dışında da kullanılmaktadır. Örneğin, haber yazmada en sık kullanılan teknik 5N1K tekniğidir. Bir haberin okuyucu tarafından anlaşılabilmesi için, öncelikle yapılan haber 5N1K sorularına yanıtlar vermelidir. 5N1K sorularından, hikaye metinlerinin yazımında ve tahlil edilmesinde de yararlanılmaktadır. Tarih çalışmalarında da 5N1K tekniğinde yer alan sorular önemlidir. Ayrıca dil öğretiminde metin inceleme amacıyla ve metinlerin tahlil edilmesi amacıyla da 5N1K tekniğinden yararlanır. Örneğin öğrenci, metinde geçen olayı anlamak için 5N1K sorularına cevap arar.

5N1K soruları, hem eğitimciler hem de öğrenciler için kullanılabilir. 5N1K tekniği, dersin işlenişinde öğretmene yol gösterici konumundadır. Derste işlenen konu öğretmen tarafından 5N1K tekniğindeki sorulara yanıt verecek biçimde açıklanır. Öğretmen, derste o günkü konuyu 5N1K’ya göre anlatır ya da bir problemi bu sorulara cevap arayarak çözer. Öğrenciler ise anlatılan konu ya da ortaya atılan problemi derste ya da evde 5N1K tekniğinde yer alan sorulara cevap verecek

biçimde incelerler. Eğer çalışma sonucunda bir rapor yazılacak ise rapor bu tekniğe uygun olarak hazırlanır (Taşkaya, 2021).

5N1K tekniği ile derste öğretmenin ele aldığı problem parçalara ayrılır. Öğrenciler bu sayede daha kolay ve daha hızlı öğrenme imkanı elde ederler. Özellikle ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan tarih bilimi ile doğrudan ilgili olan ünitelerin öğretiminde 5N1K yöntemine başvurulabilir. Hem öğrenilenlerin genel olarak öğrencilerin zihninde oturabilmesi hem de öğrenilenlerin kalıcılığı açısından 5N1K tekniği önemlidir. 5N1K yöntemini uygulayan sosyal bilgiler öğretmeni, dersi öğrencilere bırakabilir. Yapılandırmacı öğrenmeye ve günümüz çağdaş öğrenme kuramlarına göre öğretmen rehberlik edendir. Kılavuzluk yapandır. 5N1K yöntemi sosyal bilgiler derslerinde, ders öğretmenine bu imkanı verir. Her öğrenci kendi kapasitesi ölçüsünde 5N1K tekniğinin sorularına yanıt vermeye uğraşır. Her öğrencinin sınıf içerisinde artık bir görevi ve sorumluluğu bulunmaktadır. Çünkü sosyal bilgiler öğretmeni, dersini müfredata uygun olarak aktarır öğrencilerine kendilerini test etme ve öğrendiklerini uygulama imkanı vermiştir. İyi bir gözlem yeteneği olan ders öğretmeni, öğrencilerin zorlandıkları yerlerde onlara yardımcı olabilmektedir. Sınıf içerisinde büyük bir etkileşim söz konusudur. Öğrenciler meraklı bir şekilde, 5N1K sorularına yanıtlar bulmaya çalışmaktadır. Bunun için arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunabilmektedir. Ayrıca tıkanıkları yerlerde sosyal bilgiler öğretmenine müracaat edebilmektedirler.

Bu araştırmada, Deney grubunda yer alan öğrenciler, ders sonunda sosyal bilgiler dersinde işlenen konuya 5N1K Yöntemini uygulamışlardır. Deney grubu öğrencileri 5N1K Yöntemine göre dersi değerlendirmişlerdir. Böylece Deney grubu öğrencileri, Bloom taksonomisinin işlem basamaklarının tümünü kullanmaya çalışmıştır. Yapılan bu araştırmanın bulgular ve sonuç bölümünde de belirtildiği üzere, deney grubu ile kontrol grubu arasında akademik başarı yönünden anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Kalıcılık bakımından ise öğrencilerin hatırd tutmalarında belli bir miktarda artış olduğu fakat bunun istatistiksel anlamda farklar oluşturmadığı görülmüştür. Bu sonuç 5N1K Yönteminin Sosyal Bilgiler dersinde başarıyla uygulanabileceğini göstermektedir. Aşağıda verilen tabloda Deney

grubunun yapmış olduğu örnek bir 5N1K Yöntemiyle oluşturulmuş ders sonlandırma ders planına yer verilmiştir:

Tablo 2.1. 5N1K ile Ders Sonlandırma Ders Planı

5.Ünite: Ekonomi ve Sosyal Hayat	31/03/2021
Konu: Toprak Ana	
5N1K Yöntemiyle Ders Sonlandırma	
Ne: Derste anlatılan konu nedir?	
Cevap: Bu dersimizde 5.Ünitede yer alan Toprak Ana konusu anlatıldı.	
Nerede: Derste anlatılan konu coğrafi olarak nerede geçmektedir?	
Cevap: Dersimizde Toprağın önemi anlatıldı. Anlatılan yerler çoğunlukla şuan ki vatanımızın sınırlarını kapsamaktadır.	
Ne zaman: Derste anlatılan Toprak Ana konusu hangi tarihler arasında geçmektedir?	
Cevap: Geçmişten günümüze kadar Toprağın önemi anlatılmıştır.	
Nasıl: Derste anlatılan konuda olaylar nasıl gelişmiştir?	
Cevap: Günümüzde TC. Tarım ve Orman Bakanlığının destekleriyle toprak işlenmektedir. Devletimiz çiftçilere mazot ve gübre desteği, toprak analizi desteği, sertifikalı fidan üretim desteği gibi üretime yönelik destekler vermektedir. Ayrıca çiftçimiz ürettiği ürünleri Toprak Mahsulleri Ofisine satabilmektedir. Kamu bankaları çiftçilerimize kredi desteği vermektedir. Bu yollar ile çiftçiler toprağı işlemektedir.	
Neden: Derste anlatılan Toprak Ana konusuna neden yer verilmiştir?	
Cevap: Çünkü insanlar yaşamlarını sürdürebilmek için topraktan elden edilen besinlere ihtiyaç duyarlar.	
Kim: Derste işlenen Toprak Ana konusu hangi toplumları kapsamaktadır? Ya da işlenen bu konuda kimler anlatılmaktadır?	
Cevap: Toprak Ana konusu güzel ülkemiz Türkiyemizi anlatmaktadır. Türkiye’de tarım yapan çiftçilerimizi anlatmaktadır.	
Derste aklınızda kalanları kısaca aşağıya özetler misiniz?	
Derste öğretmenimiz Feodalite kavramını açıkladı. Tarihimizde hiçbir zaman çiftçilerimizin feodal bir sistemle tarım yapmadığını anlattı. Devletimizin üretime yönelik destekler verdiğinin üzerinde durdu. Türk çiftçisine destek veren kurumları tanıttı. Bu kurumların Türkiye Tarım Kredi Kooperatifleri, Toprak Mahsulleri Ofisi, Ziraat Bankası gibi kurumlar olduğunu öğrendim.	

2.5.1. 5N1K Yöntemiyle Öğrenme

Öğrenme; etkileşimli işlemleri gerektiren bir sistemdir. Bu tanımı dikkate aldığımızda öğrenmenin beş farklı niteliği olduğu ve bunların bir sistem ağı oluşturduğu görülür. Bunlar:

1. Öğrenme üzerine olumlu davranış geliştirilmesi,
2. Bilgiye ulaşmak ve onu zihinde bütünleştirmek,
3. Erişilen bilgiyi genişletmek, bilgiyi ayıklamak ve bilgiyi pişirmek,
4. Bilgiyi belirlenen bir amaç için anlamlı bir şekilde kullanabilmek,

5. İnsanın zihninin üretken ve sorun çözücü olmasını alışkanlık haline getirmesidir (Meydan, 2004).

5N1K Yöntemiyle Öğrenme, yukarıda verilen açıklamaya uygun ve uyumlu bir şekilde bu tez çalışmasında yürütülmüştür. Bu çalışmada, 5N1K Yöntemi ‘öğrenmenin kendisini’ oluşturmaktadır. Burada öğrenmeyi öğrenme stratejilerine uygun bir yol izlenmiştir. Deney grubu öğrencileri, o gün derste sosyal bilgiler öğretmeni ne anlattıysa, dersiyle ilgili neler yaptıysa tüm bu anlatımlara 5N1K Yönteminin sorularını yöneltmiştir. Deney grubu öğrencileri bu sorulara cevaplar vererek dersi derste tekrar etmişlerdir. Klasik olarak her anlatım sonunda Sosyal Bilgiler Öğretmeninin anladınız mı sorusunu sormasına gerek kalmamıştır. Çünkü 5N1K Yöntemiyle Öğrenme, öğrencilerin soru sorma ve sorularına cevaplar bulabilme yeteneğine olumlu anlamda katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Bu sebeple, 5N1K Yöntemiyle Öğrenme ile anlaşılmayan, kafa karışıklığına sebep olabilecek durumlar ders esnasında en aza indirilmiştir.

5N1K Tekniği; Kim, Ne, Nerede, Ne zaman, Nasıl, Neden (niçin) sorularına yanıtlar verilmesinin beklendiği bir tekniktir. Deney grubu 7/A sınıfı öğrencilerine sosyal bilgiler öğretmeni dersini işledikten sonra, dersin son 10 dakikasında öğrencileri serbest bırakmıştır. Serbest kalan öğrenciler;

1. Derste Sosyal Bilgiler Öğretmeni NE anlattı?
2. Derste Sosyal Bilgiler Öğretmeninin işlediği konu NEREDE geçmektedir?
3. Derste Sosyal Bilgiler Öğretmeninin işlediği konu NE ZAMAN gerçekleşmiştir?
4. Derste Sosyal Bilgiler Öğretmeninin işlediği konudaki anlatılanlar NASIL meydana gelmektedir?
5. Derste Sosyal Bilgiler Öğretmeninin işlediği konudaki gelişmeler NEDEN gerçekleşmiştir?
6. Derste Sosyal Bilgiler Öğretmeninin işlediği konunun kahramanı Kim? Derste Sosyal Bilgiler Öğretmeninin işlediği konuda adı geçen ya da geçenler KİM?

Sorularının cevaplarını defterlerine yazmışlardır. Bu soruları yanıtladıktan sonra isteyen öğrenciler derste işlenenleri kısaca defterlerine özetlemişlerdir. 5N1K

Tekniği ile öğrenmeyi gerçekleştiren öğrencilerin, kendi aralarında sessizce konuşmalarına, birbirlerine sorular sormalarına, ayağa kalkıp başka sıradaki bir arkadaşına soru sormasına, ders öğretmenine soru sormasına, ders kitabından veyahut başka bir kaynaktan yararlanmasına izin verilmiştir. Bu sayede öğrenciler hem işbirlikçi öğrenmeyi hem de etkileşimli öğrenmeyi yani sosyal öğrenmeyi gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin tüm bu yaptığı işlemler; Bloom Taksonomisine uygun şekilde gerçekleşmiştir. Öğrenciler bu çalışma ile Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz, Sentez ve Değerlendirme basamaklarını birer birer uygulama imkanına sahip olmuştur. Bu durum deney grubu öğrencilerinin akademik başarısına ve kalıcılığına olumlu etkide bulunmuştur.

2.5.2. Sosyal Bilgiler Eğitiminde 5N1K Yönteminin Kullanımı

Öğrencilerin sorular sormaları, öğrenmenin merkezinde olduklarının ve öğrenme sürecini şekillendirme çabalarının birer göstergesidir (Berci ve Griffith, 2005). Öğrenci sorularının, “öğrencinin öğrenmesi” üzerine ciddi katkılarının olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (Açıkgöz, 2004; Miller, 2007; Thacker, 2007; Berci ve Griffith, 2005).

5N1K Yönteminde, 7.Sınıf Ekonomi ve Sosyal Hayat ünitesinde deney grubu öğrencilerinin Toprak Ana konusuna yönelttikleri 5N1K soruları örnek olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.2. 5N1K Modeli

Sosyal Bilgiler Öğretmeni derste NE anlattı?
Sosyal Bilgiler Öğretmeninin anlattığı konu NEREDE geçmektedir?
Sosyal Bilgiler Öğretmeninin anlatmış olduğu Toprak Ana konusu hangi tarihler arasında (NE ZAMAN) geçmektedir?
Sosyal Bilgiler Öğretmeninin anlattığı Toprak Ana konusunda olaylar NASIL gelişmiştir?
Sosyal Bilgiler Öğretmeninin işlediği Toprak Ana konusuna NEDEN yer verilmiştir?
Sosyal Bilgiler Öğretmeninin işlediği Toprak Ana konusunda KİM anlatılmaktadır?

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, 5N1K Modelinin sorularına doğru yanıtlar veren öğrenci, dersi ders esnasında tekrar etme ve pekiştirme imkanına sahiptir.

Araştırmanın Sonuç bölümünde de belirtildiği üzere, bu durum öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılığına olumlu etki yapmıştır.

Her bireyi diğer bireylerden ayıran çeşitli farklılıkları sözkonusudur. Eğitim ortamlarında öğrencileri de birbirinden ayıran farklılıklardan birisi de öğrenme hızlarıdır. Çünkü her bir öğrenci, farklı öğrenme hızına sahiptir. Okullarda tüm öğrencilerin aynı öğrenme hızına sahip olduğu varsayılarak eğitim ve öğretim yapılmaktadır. Bu bağlamda Reigeluth, eğitimcilerin sınıfın tümüne aynı üniteyi aynı anda öğretemeyeceğini ileri sürmektedir. Bu problemin aşılabilmesini ise eğitimcilerin farklı öğretim metotlarından yararlanmaları gerektiğine bağlamıştır (Reigeluth, 1996). 7.Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde 5N1K Yöntemiyle Ders Sonlandırma adlı bu tez çalışması, 7.Sınıf Sosyal Bilgiler öğrencilerine eğitim ve öğretimde bir çeşitlilik ve alternatif bir öğrenme yöntemi sunmaktadır.

“5N1K Yöntemiyle Öğrenme” ile ilgili literatür taranmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. 5N1K Tekniği ile ilgili iki adet yüksek lisans tezinin, bir adet sanatta yeterlilik tezinin olduğu görülmüştür. Bu tezlere ilgili araştırmalar bölümünde değinilmiştir.
2. Sosyal bilgiler eğitimi alanında 5N1K Tekniği ile ilgili ülkemizde herhangi bir tez yazılmamıştır.
3. 5N1K Tekniği eğitim alanında sıkça kullanılmaktadır. Örneğin; Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki kurmaca metinler 5N1K Tekniğine uygun olarak hazırlanmaya çalışılmaktadır.
4. 5N1K Tekniği ile doğrudan ilgili olan makaleler bulunmaktadır. Yalnız bu makalelerin içinde doğrudan Sosyal Bilgiler Eğitimi alanıyla ilgili makaleye rastlanmamıştır.

Yukarıda verilen bilgilerden de anlaşıldığı üzere, Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında, ülkemizde literatürde 5N1K Yöntemiyle ilgili bir çalışma bulunmamaktadır. 5N1K Yöntemiyle Ders Sonlandırma adlı bu çalışma, tek başına bir öğretim yöntemi değildir. Eğitim ve öğretime çeşitlilik kazandırma ve öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılığına katkıda bulunma amacına dönük alternatif bir yöntemdir. Eğitim ve

öğretim kuramlarında dersin işleniş ve anlatım şekilleriyle ilgili oldukça fazla çalışma bulunmaktadır. Fakat dersin sonunda yapılacak olan etkinliklerin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi yönünde çalışma sayısı oldukça azdır. 5N1K Yöntemiyle Ders Sonlandırma başlığı altında ise herhangi bir çalışma yoktur. Bu çalışma bu yönüyle diğer araştırmalardan ayrılmaktadır. Bu durum çalışmayı özel kılmaktadır. 7.Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde 5N1K Yöntemiyle Ders Sonlandırma adlı bu çalışma, deney grubu öğrencilerinin 5N1K Yöntemini uygulamaları halinde akademik başarısı ve kalıcılığının olumlu yönde etkileneceğini varsaymaktadır.

2.5.3. Sosyal Bilgiler Dersinde 5N1K Yönteminin Uygulanması

Sosyal Bilgiler Öğretmeni, deney grubu öğrencilerine toplamda 14 hafta sürecek olan (8 haftalık dönem ön testten sonraki 5N1K yöntemiyle ders sonlandırmanın uygulanmasını, 6 haftalık dönem ise her iki gruba uygulanan son testten sonra kalıcılık testi için beklenen süreyi ifade etmektedir) bilimsel bir çalışma yapılacağını belirtmiştir. Bu araştırma için gerekli izinlerin alındığını ve bu araştırmadan okul idaresinin haberdar olduğunu öğrencilere açıklamıştır. İsteyen öğrencilerin bu çalışmaya katılmayabileceğini, katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin tümü araştırmaya katılmaya istekli davranmışlardır. Bu bilimsel araştırmanın öğrencilerin akademik başarısı ve kalıcılığını artırmayı amaçladığı vurgulanmıştır. Daha sonra Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 5N1K Yöntemini detaylarıyla öğrencilere anlatmıştır. Öğrencilere dersimizi her zaman olduğu gibi işleyeceğiz. Sizleri dersin son 10 dakikasında serbest bırakacağım. Bu zaman diliminde derste işlemiş olduğum konuya 5N1K Yöntemini uygulayacaksınız. İsteyen kişiler 5N1K sorularını cevapladıktan sonra, kısa bir özet de yazabilir şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin, 5N1K Yöntemiyle Öğrenme aşamasındayken birbirlerine sorular sorabilecekleri, sınıftaki akıllı tahtadan yararlanabilecekleri, kendisine(öğretmene) sorular sorabilecekleri, sırasından kalkıp başka sıradaki arkadaşından yardım alabileceği, ders kitabından veyahut başka herhangi bir kaynaktan yararlanabileceği özellikle vurgulanmıştır. Her öğrencinin kendi cümleleri ile 5N1K sorularını yanıtlamaları ve yanıtlarını defterlerine yazmaları istenmiştir. Tüm bu bilgilendirmeler yapılmış ve akabindeki ilk derste uygulama başlatılmıştır. Deney grubu ve Kontrol grubu

öğrencilerine, araştırmaya başlamadan önce ön test uygulanmıştır. Deney ve Kontrol grubuna sekiz haftalık uygulama bitiminde son test başarı testi uygulanmıştır. Son test yapıldıktan 6 hafta sonra ise, deney ve kontrol grubuna kalıcılık testi uygulanmıştır. Başarı testlerinin analizi Bulgular ve Sonuç bölümünde verilmiştir.

2.6. Ders Sonlandırma

Bir tiyatro metni yazacağımızı ve bu metnin sahneleneceğini düşünelim. Tiyatro metni yazmadan önce hangi türden tiyatro yazacağımızı, hangi konuyu ele alacağımızı, neyi anlatmak isteyeceğimizi, giriş, gelişme ve sonuç kısmının kurallarını nasıl uygulayacağımızı, hangi kitleye ulaşacağımızı, hangi oyuncunun ne zaman sahneye çıkacağı konusundaki sorulara cevap alabilmek için planlama ve programlama yaparız. Bu planlama ve programlama üzerine kurulan düzen, sahnede sergilenme ile başlar. Oyuncu sahnede sergilenmek istediği oyunculuğu kendisinin yaptığı analize göre sergileyebilir. Tiyatro oyuncusu izleyicilerin tepkisine göre bildiği repliğin vurgusunda veya söyleminde de değişiklik yapabilir. Yani tiyatro oyuncusu daha önce bildiği durumu, planlamadığı halde izleyicilerin dönütüne göre yeni bilgi ekler ve yeni bilgiyi deneyerek kendini geliştirir.

Aslında ders programı da tiyatro metni yazmaya ve bu tiyatronun sahnelenmesine benzetilebilir. Tiyatro metni yazılıp sergilenirken nasıl bir plan ve kurallar dâhilinde olması gerekiyorsa ve bu planların izleyicilerin dönütleri üzerinde şekilleniyorsa, formal ve informal öğrenme ortamında da yapılan bir ders, planlı ve kurallı aynı zamanda öğrenim dönütlerine yönelik değişim sağlayabilir.

Tiyatro metnini yazan kişi nasıl kalemini eline aldıysa öğretme- öğrenme sürecinde bir öğretmende ders planlamasını eline alması gerekmektedir. En başta dersin iyi bir şekilde planlamasının ve katılımcıların etkili bir şekilde öğrenebilmesi için öğretimi gerçekleştiren öğretmenin derse hazır olması gerekmektedir.

Ders öğretmeni, öğretme sürecini gerçekleştirebilmek için ders planı oluşturmalıdır. Bir eğitimci, dersin başından sonuna kadar planladıklarını uygulamalı ve uygulamayı gerçekleştirirken organizeli bir şekilde hareket etmelidir. Belli kurallar ölçüsünde,

belirli bir plan dâhilinde ve dersin başlangıcından sonuna kadar dersini bu özellikler çerçevesinde tamamlamalıdır. Aynı zamanda dersi; dersin başlangıcı, dersin gelişimi ve dersin sonlandırılması olmak üzere üç aşamaya ayırmalıyız. Bu üç aşama, eğitim ve öğretimin kaliteli ve verimli olabilmesi bakımından önemlidir.

Yapılan bu tez çalışmasında, dersin tamamlanması yani dersin sonlandırılması aşaması üzerine durulmuştur. Bu tez çalışmasında sosyal bilgiler öğretmeni, deney grubu öğrencilerine uygulanacak yöntem olarak 5N1K Yöntemini seçmiştir. Deney grubu öğrencilerine dersin kapanış kısmında o derste öğrendikleri üzerine 5N1K tekniği kullanılmıştır. Bu teknikle birey öğrendiklerini gözden geçirme ve tekrar etme imkânına kavuşmuştur. Bu durum araştırmamın sonuç bölümünde de belirtildiği üzere, öğrencilerin akademik başarısını ve öğrenmenin kalıcılığına olumlu etki etmiştir.

Eğitimde planlama süreci, öğretimde gerçekleştirilen etkinliklerin en ihtiyatlı aynı zamanda düzenli şekilde, sistematik bir şekilde öğrenmenin nasıl yürütüleceğinin önceden ortaya konmasıdır (Demirel, 2007). Öğretim süreci üç aşamaya ayrılır: Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi (Aykaç, 2014; Demirel, 2007). Tan, Kayabaşı ve Erdoğan (2002) öğretimde planlamayı neyi, niçin, ne zaman ve ne şekilde yapılacağını gösteren yazılı tasarı olarak tanımlayıp, planlı çalışmayı başarın ön şartı olarak ifade etmektedir.

Bir ders planı öğretmenin, öğrenen bireylere neleri öğretmesi gerektiği ile ilgili ve ders boyunca bunları nasıl etkili bir şekilde kullanıp uygulayacağına ilişkin bir yol haritasıdır. Üzerinde çalışarak ve önem verilerek oluşturulmuş bir ders planına sahip olmak, öğretmenlerin sınıfa daha güvenli girmesini sağlar. Öğrencilerin etkili ve verimli bir öğrenme deneyimi yaşama şansını en üst düzeye çıkarır (Çiftçi, 2021). Başarılı bir ders planında;

- Öğrenme hedefleri belirlenmeli,
- Hedeflere özgü öğrenme etkinlikleri planlanmalı,
- Ders ilgi çekici ve anlamlı bir şekilde sıralanmalı,

- Öğrenenin öğrenip öğrenmediğini kontrol etmek için değerlendirme etkinlikleri belirlenmeli,
- Dersin zaman planlaması belirlenmeli,
- Dersin nasıl sonlandırılması gerektiği belirtilmelidir (Çiftçi, 2021).

Yukarıda da görüldüğü gibi bir dersi planlamada bu aşamaları dikkate almak gerekir. Öğretimin planlanması öğretmenin öğretme boyunca daha verimli olmasını temin eder. Daha çok öğrenciye rehberlik yapmasını sağlar. Aynı şekilde öğrencilerin ilgi, istek ve yeterliliklerine göre öğretmeyi gerçekleştirmesini sağlar. Öğrenen kişilerinde düzenli ve kabaşık öğrenme alışkanlığı kazanmalarını ve eğitim öğretimin değerlendirilmesinin de güvenilir ve geçerli olmasına katkıda bulunur (Aykaç, 2014).

Öğretmenin, öğrenme ve öğretme ilkelerine hâkim olması etkili ve verimli bir ders sonlandırmasıyla yakından ilgilidir. Öğrenme-öğretme ilkeleri şunlardır: Öğrenmeyi isteme, amaç ve süreç hakkında bilgili olma, motivasyon, katılma, pekiştirme, örnekleme, somut hale getirme, transfer, geri bildirimde bulunabilme, örgütleme. Öğretmenlerin sınıfta ders boyunca bu ilkeleri aktif bir şekilde kullanabilmeleri çok önemlidir. (Kauchak ve Eggen, 1998; Büyükkaragöz ve Çivi, 1997; YÖK-Dünya Bankası, 1998). Çünkü öğretimin, en planlı ve düzenli biçimi sınıfta gerçekleştirilen ve ders boyunca yapılan bölümüdür.

Öğrenme-öğretme ilkelerinin ışığında bir ders saati; birbirini takip eden üç bölümden oluşur. Bu bölümler derse giriş, dersin işlenmesi ve dersi sonlandırma (kapanış) bölümleridir (Sönmez, 1993; Küçükahmet, 1997).

Dersin kapanış aşamasına uygun olan öğrenme ve öğretme ilkelerinin kullanılması, dersin randımanlı bir şekilde tamamlanmasına katkı sağlar. Ayrıca daha sonraki dersler için de uygun bir hazırlık sürecine öncülük eder. Öğretmen ve öğrencilerin ders sürecinden memnun olarak ayrılması, hem öğretmenin hem de öğrencinin bir sonraki derse hazırlıklı gelmesini sağlar (Sönmez 1993; Demirel, 1999).

Dersin kapanış(sonlandırma) bölümünde işlenen dersin özeti yapılır. Öğrencilerin derse ilgilerinin devam etmesi için öğrenciler tekrar güdülendirilir. Daha sonra ders

sonlandırılır. Dersin kapanışı yani sonlandırma bölümü özet, tekrar güdüleme ve kapanış basamaklarından oluşur. Özet kısmında öğretmen açıklayıcı bilgiler sunar. Tekrar güdüleme kısmında ise öğrencilerin derse ilgilerinin sürekliliğini sağlamak amacıyla öğrenciler tekrar güdülendirilir. Kapanış bölümünde yani ders sonlandırma bölümünde ders tamamlanmış olur. Öğretim faaliyetlerinin planlanmasında ve yürütülmesinde dersin kapanış (sonlandırılması) basamağı dikkate alınmalıdır. Çünkü bir ders ne kadar sıkıcı olursa olsun öğretmenin dersin sonundaki tutum ve davranışları dersten sonra hoş bir atmosferin oluşmasını sağlar. Ayrıca sonraki derslere yönelik öğrencilerin motivasyonunun da artmasına katkıda bulunur. Bu nedenle öğretmenler dersin kapanış yani ders sonlandırma bölümünde eğitsel değeri olan uygulamaları kullanmalıdır. Ders sonunda teşekkür, dilek ve temennilere yer verilmelidir (Sönmez 2015, Taşdemir 2015).

Özcan (2007) etkili öğrenmenin oluşabilmesi için öğretmenin öğrenciye rehberlikte bulunması ve kolaylaştırıcı bir tutum sergilemesi gerekir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol altına alabilmeleri, öğretmenin biliş üstü stratejilerin gelişmesine fırsatlar veren yöntem ve teknikleri derslerinde uygulamalarına ve kullanmalarına bağlıdır.

Biliş: Bir nesne veya bir olayın varlığına dair bilinçli hale gelme sürecidir (Demirel, 2010).

Bilişsel Farkındalık: Bireyin neyi, ne zaman, nasıl ve neden yaptığının ayırımında olmasıdır. Bireyin hayatı sorgulaması, olaylara etraflıca bakabilmesi, yaratıcı ve eleştirel düşünmesidir. Bireyin yaşamı boyunca öğrenmeyi amaç olarak görmesidir (Ocak, 2008).

Bilişsel Farkındalık Stratejileri: Bireylerin bilişsel bir hedefe ulaşabilmek amacıyla öğrenme eylemlerinde kullanmakta olduğu ardışık süreçlerdir (Yıldırım, 2012).

Planlama: Özel amaçların gerçekleşmesi için stratejilerin dikkatle ve özenle seçilmesidir (Gelen, 2003).

Eğitimciler öğrenme ve öğretme sürecini, öğrencilerinin biliş ötesi yeteneklerini artırmalarına katkıda bulunacak bir biçimde planlamalıdır. Eğitimciler, öğrencilerin bu yetenekleri kazanabilmeleri için rehberlikte bulunmalıdırlar (Senemoğlu, 2013).

Bilişsel farkındalık, üst düzey öğrenmeyi sağlamaktadır (Gelen, 2003). Bu sebeple bilişsel farkındalık becerilerinin eğitim ortamlarında uygulanması ve kullanılması eğitimcileri ezberci tutumdan kurtarır. Düşünen, üreten, yaşam boyu öğrenen bireylerin yetişmesine imkan verir. Doğanay'a (2014) göre, öğretmenlerin öğrencilerine bilişsel farkındalık becerilerini öğretebilmeleri ve bu konuda rehberlikte bulunabilmeleri için hem kavramsal olarak hem de strateji olarak, bilişsel farkındalık stratejileri ile ilgili gerekli bilgi ve becerilerle donanmış durumda olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ders sonlandırma aşamasında etkili ve verimli olabilmesi, bilişsel farkındalık düzeyleri ile de yakından ilişkilidir. Üzerinde çalışılmış bir ders planı olan, öğrenme ve öğretme ilkelerine egemen olan ve aynı zamanda bilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin ders sonlandırmada daha başarılı olacağı öngörülmektedir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Narin (2016), çalışmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizini kullanmıştır. Bu çalışmada ortaokul beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan kurmaca metinler ele alınmıştır. Kurmaca metinlerin 5N1K sorularını karşılayıp karşılamadığını, öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygun olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, Ortaokul Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan kurmaca metinlerin standart bir şekilde oluşturulduğu, sınıf seviyelerinin dikkate alınmadığı ve kurmaca metinlerdeki 5N1K sorularına verilen yanıtların yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca araştırmacı çalışmasının öneriler kısmında, ders ve çalışma kitaplarında yer alan kurmaca metinlerin zenginleştirilmesini, standart bir şekilde tüm sınıf seviyelerinde uygulanmamasını, sınıf ve yaş faktörlerinin dikkate alınmasını ve öğrencilerin 5N1K çalışmasını yapabilecekleri metinler ile görsellere yer verilmesini önermiştir.

Diler ve Işık (2020) çalışmasını 5N1K tekniğini kullanarak yürütmüştür. Araştırmacı bu çalışmada, hadislere 5N1K sorularını yöneltilip cevaplamayı amaçlamıştır. Araştırmada sonucunda, araştırmanın konusunu oluşturan hadis, 5N1K yöntemi kullanılarak açıklanmıştır.

Koç ve Koca (2016) çalışmasında yöresel halk kıyafetlerinin günümüzde yok olmasının nedenlerini soyut ve somut faktörler olarak iki grupta incelemiştir. Ayrıca yöresel halk giyim kuşamının neden koruma altına alınması gerektiğini 5N1K yöntemi ile analiz etmiştir. Bu çalışmada öncelikle halk giyim kuşamının yok olmasının sebepleri açıklanmıştır. Sonrasında ise 5N1K soruları ile neden halk giyim kuşamının koruma altına alınması gerektiği ortaya konulmuştur.

Çakır, Mete ve Ertan Kantos (2019) çalışmasında yöntem olarak tarama modellerinden tekil tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın analizleri istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. Bu çalışmada, Türkçe dersinde 5N1K tekniği kullanılarak yapılan metin çözümlemesi ile aynı metnin kişiselleştirilerek kullanılması arasındaki başarı farkının anlamlı olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla ilkököl bir, iki ve üçüncü sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubu öğrencilerinin 5N1K tekniği ile oluşturulmuş kişiselleştirilmiş metinlerle ilgili 5N1K sorularını cevaplamaları istenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise kişiselleştirilmemiş 5N1K tekniği ile oluşturulmuş metinlerle ilgili olarak 5N1K sorularını yanıtlamaları istenmiştir. Uygulama iki hafta sürmüştür. Araştırmanın uygulama sürecine geçilmesinden önce, sınıf öğretmeni öğrencilerinin kişisel özelliklerini tanımak amacıyla bilgi formu doldurtmuştur. Daha sonrasında sınıf öğretmeni bu formlardaki bilgilerden yararlanarak, 5N1K tekniğine göre oluşturulan metinleri her öğrenciye göre ayrı ayrı olacak biçimde kişiselleştirmiştir. İki haftalık uygulama sürecinden sonra, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklar olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada kişiselleştirilmiş öğretimin başarıya etkisi 5N1K tekniği kullanılarak ortaya konulmuştur.

Kılıç ve Saruhan (2006) çalışmalarında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği becerilere ne kadar hakim olup olmadıklarını tespit etmeyi

amaçlamışlardır. Bu araştırma, 12 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının konu alan hakimiyeti, planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi, iletişim ve değerlendirme becerileri araştırılmıştır. Bu çalışmanın en dikkat çeken özelliği, çalışmanın sınıf yönetimi becerisi başlığı altında bulunan “dersi uygun şekilde sonlandırma” kısmıdır. Bu kısımda öğretmen adaylarının % 63’ü “dersi uygun şekilde sonlandırma” becerisinde hiçbir varlık gösterememişlerdir. Ayrıca yine bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının % 22’si çalışmada kullanılan “öğretmenlik becerileri değerlendirme ölçeği”ne göre “dersi uygun şekilde sonlandırma” becerisinde makul seviyenin de altında kalmıştır.

Karaduman (2005) yapmış olduğu çalışma, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılıklarına yöneliktir. Araştırmacı, çalışmasında deneysel desen yöntemini kullanmıştır. Yapılandırmacı öğretim ile klasik öğretim arasındaki farklar, bu çalışmada ortaya konmuştur. Çalışmada, deney ve kontrol grupları yansız atama yoluyla seçilmiştir. Çalışma boyunca deney grubuna yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre öğretim gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna ise yalnızca mevcut müfredata göre eğitim gerçekleştirilmiştir. Her iki gruba da çalışma öncesi başarı testi olarak, ön test uygulanmıştır. Ön test sonucunda her iki grubun başarısının birbirine yakın olduğu saptanmıştır. Çalışmanın sonunda her iki gruba da, son test ve bir müddet kadar sonra da kalıcılık testi uygulanmıştır. Yapılandırmacı öğretim ile klasik öğretimin yapıldığı gruplar arasındaki akademik başarı farkını saptamak için yapılan son testten çıkan sonuç deney grubunun lehinedir. Deney ve kontrol grubunun son testi sonucunda, her iki grup arasında anlamlı farklar bulunmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre dersi düzenlemek ve gerçekleştirmek öğrencilerin akademik başarıları üzerinde doğrudan etkilidir. Deney grubuyla kontrol grubu arasındaki kalıcılık farkını tespit için uygulanan kalıcılık test sonucunda, her iki grup arasında anlamlı farklar bulunmaktadır. Bu farklar, deney grubunun lehinedir. Yani öğrenme öğretme ilkelerine göre öğretimi düzenlemek ve gerçekleştirmek öğrencilerin öğrendiği bilgileri hatırlamalarında ve akılda tutmalarında yani öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerinde doğrudan etkilidir. Bu çalışmanın en şaşırtan ve dikkat çeken yanı ise, her iki gruba da uygulanan tutum ölçeğiyle ilgilidir. Her iki gruba da uygulanan tutum ölçeğine göre, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark

yoktur. Yani yapılandırmacı öğrenme ve öğretme ilkelerine göre öğretimi düzenleyip gerçekleştirmek, öğrencilerin derse karşı tutumlarında ve davranışlarında etkili olmamıştır.

Yeşil (2008), araştırmasında bir dersi üç bölüme ayırmıştır. Bu bölümler dersin başlangıç, geliştirme ve sonuçlandırmadır. Araştırmada öğretmen adaylarının bu üç bölüme ilişkin öğrenme ve öğretme ilkelerini uygulama yeterlilikleri ele alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme ilkelerini dersin her üç aşamasında da yeterli düzeyde uygulayabildiği tespit edilmiştir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının dersin başlangıç ve geliştirme aşamalarında, dersin kapanış aşamasına göre daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda ulaşılan başka bir sonuç ise; öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme ilkelerini 7. ve 8. sınıflar üzerinde, 6.sınıf öğrencilerine göre daha etkin ve daha yüksek düzeyde uygulamış olmalarıdır. Bunun sebepleri ise araştırmacı tarafından açıklanmıştır.

Özdemir (2021) araştırmasında, akran koçluğunun öğretmenlik becerilerinin gelişimine etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarının; konu alan bilgisi, plan yapma, derse giriş, dersi geliştirme ve dersi kapatma becerileri araştırılmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarından, deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının konu alan bilgisi, plan yapma, derse giriş, dersi başlatma becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Yani akran koçluğunun, öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkileri olmuştur. Dersin kapanış aşamasında ise, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark yoktur. Yani akran koçluğu, öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerinden bir tanesi olan ders sonlandırma üzerinde herhangi bir olumlu etkisi olmamıştır.

Yeşil (2010), araştırmasında tarih eğitiminde uygulanmakta da olan soru sorma temelli öğrenme yaklaşımı üzerinde durmuştur. Araştırmada, tarih eğitiminde öğrencilerin sorgulama, tarihi bir olayı anlamlandırma, yorumlama ve çıkarımlarda bulunma becerilerinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesini de, öğretmen adaylarına soru sorma temelli tarih eğitimi yaklaşımının öğretilmesine bağlamıştır.

Dikbaş ve Kaf Hasırcı (2008) yaptıkları bu araştırmada deneysel desen yöntemini kullanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarını tespit etmek amacıyla tutum ölçeği uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına sırasıyla ön test, son test ve kalıcılık testleri tutum ölçeği uygulanmıştır. Bu çalışmada öğrenme stratejilerini derste kullanan deney grubu lehine, son testte her iki grup arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Öğrencilerin öğrendiklerini hatırlama ve akılda tutma yani kalıcılıklarını tespit etmek amacıyla yapılan akademik başarı testinde, deney grubu öğrencilerinin not ortalaması kontrol grubu öğrencilerinin not ortalamasından yaklaşık iki puan üstündedir. Fakat bilimsel anlamda, istatistiksel olarak deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark yoktur. Bu durum, bu çalışmada öğrenme stratejilerinin öğretimini ve ders esnasında uygulanmasının deney grubu öğrencileri üzerinde anlamlı bir fark oluşturacak biçimde etkili olmadığını göstermektedir. Çalışmanın bir başka sonucu ise, deney grubu ve kontrol grubu arasında sosyal bilgiler dersine tutum yönünden anlamlı bir farkın olmamasıdır.

Akyürek (2012) yapmış olduğu çalışmada deneysel desen yöntemini kullanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarını tespit etmek amacıyla tutum ölçeği ile okula ilişkin durumlarını tespit etmek amacıyla motivasyon testi uygulanmıştır. Araştırmacının örneklemi 57 kişilik öğrenci grubudur. Araştırmada, bir tane deney grubu ve iki tane de kontrol grubu bulunmaktadır. Deney ve kontrol gruplarına sırasıyla ön tutum ölçeği, ön motivasyon testi, ön başarı testi, son başarı testi ve kalıcılık testleri ile son tutum ölçeği ve son motivasyon testi uygulanmıştır. Araştırmada sonucunda ulaşılan veriler istatistik programı ile analiz edilmiştir. İstatistiksel veri analizinde, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA), MannWhitney U testi ve Scheffe testleri kullanılmıştır. Deney grubu öğrencileri araştırma boyunca beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre derslerini yürütmüştür. Kontrol grupları ise mevcut eğitim müfredatına uygun şekilde eğitimlerini sürdürmüştür. Araştırma sonucunda deney grubu lehine olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: Beyin temelli öğrenme yaklaşımının kullanılması öğrencilerin son testte ve kalıcılık testlerinde akademik başarılarını artırmıştır. Yani beyin temelli öğrenme yaklaşımını uygulayan deney grubu ile mevcut eğitim müfredatını uygulayan kontrol grupları arasında anlamlı farklar bulunmaktadır. Bu farklar hem son testte hem de öğrencilerin

öğrendiklerini hatırlama ve akılda tutma yani kalıcılıkları üzerinedir. Ayrıca motivasyon testlerinden ve tutum ölçeklerinden alınan sonuçlar yine deney grubunun lehinedir. Beyin temelli öğrenme yaklaşımının kullanılması, öğrencilerin motivasyon, tutum, akademik başarı ve kalıcılıkları üzerinde olumlu anlamda etkilidir.

Akşid ve Şahin (2011) yaptıkları bu çalışmada, yarı deneysel desen yöntem olarak kullanılmıştır. Bu amaçla öğrencilere ön test tutum ölçeği, ön test akademik başarı testi, son test tutum ölçeği ve son test akademik başarı testi uygulamışlardır. Ön testler sonucunda birbirine yakın olan iki grubun bir tanesi deney grubu olarak diğeri de kontrol grubu olarak seçilerek araştırmaya başlanmıştır. Deney grubunda aktif öğrenme yaklaşımına göre öğretim sürdürülmüştür. Kontrol grubunda ise mevcut müfredata uygun şekilde öğretim sürdürülmüştür. Araştırma sonunda öğrencilere uygulanan son test akademik başarı testinde, deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Yani aktif öğrenme ile öğretimini sürdüren deney grubu daha başarılıdır. Bu araştırmanın bir başka sonucu ise öğrencilere uygulanan son tutum ölçeği ile ilgilidir. Bu ölçeğin uygulanması sonucunda, iki grup arasında anlamlı bir fark yoktur. Bir başka deyişle aktif öğrenme ile öğretimin sürdürülmesi öğrencilerin derse karşı tutumları üzerinde etkili olmamıştır.

İbrahimoğlu ve Öztürk (2013) yaptıkları bu çalışmada yöntem olarak deneysel araştırma desenlerinden, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanmışlardır. Bu çalışma sonucunda, sosyal bilgiler öğretiminde örnek olay yönteminin kullanılması öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı farklar oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan son test akademik başarı testinde, her iki grup arasında anlamlı farklar çıkmıştır. Bu farklar deney grubu lehinedir. Yani örnek olay yöntemi ile sosyal bilgiler derslerini işlemek ve sürdürmek deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarını artırmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında, yapılan bu araştırmada kullanılan denekler, uygulanan deneysel işlem, veri toplama araçları ile verilerin analizinde kullanılan istatistiksel işlem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Yöntem

Araştırmada 5N1K Yöntemini kullanan öğrenciler ile mevcut yöntemlerle öğrenim gören öğrencilerin başarıları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır.

Tablo 3.1. Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen

Gruplar	Ön test	Denel İşlem	İşlem Yok	Son test	İşlem Yok	Kalııcılık
G	Uygulandı	5N1K Yöntemi	8 Hafta	Uygulandı	6 Hafta	Uygulandı
K	Uygulandı	Mevcut müfredat		Uygulandı		Uygulandı

Araştırmada G deney grubunu; K ise kontrol grubunu temsil etmektedir. Her iki gruba da denel işlemden önce ön test uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubuna ön test uygulandıktan sonra, deney grubuna “Ekonomi ve Sosyal Hayat” ünitesindeki konular anlatılmış ve ders 5N1K yöntemiyle bitirilmiştir. Kontrol grubunda ise konular anlatılmış ve ders mevcut müfredat ile tamamlanmıştır. Ön test olarak deneklere başarı testi uygulanmıştır.

Ön test başarı testinin uygulamasından sonra 8 hafta boyunca her iki grubu da bir işlem yapılmamıştır. 8 hafta süren deneysel uygulamanın sonucunda, aynı testler gruplara son test olarak uygulanmıştır (T43). Son test başarı testi

uygulamalarından 6 hafta sonra deney ve kontrol gruplarına başarı testi kalıcılık testi olarak uygulanmıştır (T4₄) . Yapılan bu araştırmanın, deney ve kontrol gruplarına ön test uygulamasından sonraki ilk 4 haftası yüz yüze olarak uygulanmıştır. Pandemi sebebiyle, okulların uzaktan eğitim modeline geçirilmesiyle, araştırmanın kalan 4 haftalık kısmı uzaktan eğitim yoluyla tamamlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan kalıcılık testi, son test uygulamasından 6 hafta sonra her iki gruba da uygulanmıştır. Araştırmada deneklere uygulanan ön test, son test ve kalıcılık testi sınıf ortamında, yüz yüze olarak yapılmıştır.

3.1.1. Denekler

Araştırmanın örneklemini oluşturan deney ve kontrol grubundaki 27 öğrencinin demografik özellikleri tablo 3.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

		f	%
Grup	Deney Grubu	14	51,9
	Kontrol Grubu	13	48,1
Cinsiyet	Kız	14	51,9
	Erkek	13	48,1
Sınıf	7. sınıf	27	100,0

Tablo 3.2. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %51,9'unun (14 kişi) Deney Grubunda ve %48,1'inin (13 kişi) Kontrol Grubunda yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %51,9'unun (14 kişi) kız, %48,1'inin (13 kişi) erkek olduğu; %100,0'nun (27 kişi) 7. Sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Araştırma, 2020-2021 öğretim yılı 2. döneminde, Kayseri ilinin Kocasinan ilçesinde bulunan Mahzemin İmam Hatip Ortaokulu 7/A ve 7/B sınıflarında, Kayseri ilinin Tomarza ilçesinde bulunan Akdere İmam Hatip Ortaokulu 7/A sınıfı ile Kayseri ilinin Bünyan ilçesinde bulunan Akmescit Garip Altemel Ortaokulu 7/A sınıflarında yapılmıştır. Uygulamanın başında 7.sınıf düzeyinde 4 şubeye ön test uygulanmıştır. Not ortalamaları birbirine en yakın olan Akdere İmam Hatip Ortaokulu 7/A sınıfı ile Mahzemin İmam Hatip Ortaokulu 7/A

sınıfları belirlenmiştir. Araştırmanın bundan sonraki kısımlarında karışıklık olmasını engellemek amacıyla Mahzemin İmam Hatip Ortaokulu “7/A sınıfı”, “7/B sınıfı” şeklinde ifade edilecektir.

7/A sınıfı 5N1K Yönteminin uygulandığı deney grubunu, 7/B sınıfı ise mevcut müfredattaki öğrenme yöntemlerin uygulandığı kontrol grubunu oluşturmuştur.

Tablo 3.3. Random Atamaya Göre Grupların Oluşturulma Durumları

Deney Grubu	5N1K Yöntemini Kullanan Grup
Kontrol Grubu	Mevcut Müfredatı Kullanan Grup

3.1.2. Denel İşlem

Araştırmada yapılan tüm işlemler aşağıdaki gibidir:

1. 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersine ait "Ekonomi ve Sosyal Hayat" ünitesi seçilmiştir.
2. Hazırlanan başarı testinin geçerlik ve güvenilirliği hesaplanmıştır.
3. Hazırlanan başarı testi ön test olarak gruplara uygulanmıştır.
4. Gruplara uygulanan ön test akademik başarı testi sonucunda, random atamayla deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Araştırmaya başlamadan önce deney grubu öğrencilerine, sosyal bilgiler öğretmeni tarafından 5N1K Yöntemiyle Ders Sonlandırma hakkında iki ders saati boyunca bilgilendirme yapılmıştır. Bu aşamada öğrencilere uygulanacak olan 5N1K Yöntemi hakkında detaylı bilgiler verilmiş ve çeşitli örnekler gösterilmiştir.
5. Daha sonra deney ve kontrol gruplarında sırayla aşağıdaki işlemler yapılmıştır:
 - a. Deney grubunda 5N1K Yöntemine uygun olarak ders işlenmiştir. 5N1K Yöntemi ile Ders Sonlandırılmıştır. Bu amaçla öğrenciler dersin son on dakikalık bölümünde aşağıdaki işlemleri yapmışlardır. Bu işlemler:

A. Derste Sosyal Bilgiler Öğretmeni NE anlattı?

B. Derste Sosyal Bilgiler Öğretmeninin işlediği konu NEREDE geçmektedir?

C. Derste Sosyal Bilgiler Öğretmeninin işlediği konu NE ZAMAN

gerçekleşmiştir?

Ç. Derste Sosyal Bilgiler Öğretmeninin işlediği konu NASIL meydana

gelmektedir?

D. Derste Sosyal Bilgiler Öğretmeninin işlediği konudaki gelişmeler NEDEN

gerçekleşmiştir?

E. Derste Sosyal Bilgiler Öğretmeninin işlediği konunun kahramanı KİM?

Derste Sosyal Bilgiler Öğretmeninin işlediği konuda adı geçen ya da geçenler

KİM?

F. Sosyal Bilgiler defterlerine öğrenciler işlenen konunun kısa özetini yazmışlardır.

b.Kontrol grubunda ise sosyal bilgiler öğretmeni yalnızca müfredata uygun bir şekilde dersini işlemiştir.

6. Başarı testi, tüm gruplara son test olarak uygulanmıştır.

7. Deney grubuna 8 hafta boyunca süren deneysel uygulama tamamlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına son test olarak başarı testi uygulanmıştır. Son test uygulamasının üzerinden 6 hafta geçtikten sonra deney ve kontrol gruplarına kalıcılık testi uygulanmıştır.

8. Öğrencilerin uygulamanın gerçekleştiği günlerde okula düzenli bir şekilde gelmeleri sağlanmıştır. Başarı testleri, aynı günün içinde deney ve kontrol gruplarında uygulanıp tamamlanmıştır.

9. Ulaşılan veriler ön test, son test, kalıcılık test durumları göz önünde tutularak bilgisayarda istatistik programı ile analiz edilmiştir.

3.1.3. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

Araştırmada verilerin toplanabilmesi için başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testinin geliştirilme süreci şu şekildedir:

Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitabında bulunan 5.ünitedeki Ekonomi ve Sosyal Hayat ünitesindeki kazanımları ölçmek

üzere literatür taraması yapılarak ve alan uzmanlarının görüşleri alınarak 30 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir başarı testi hazırlanmıştır. Sorular kapsam geçerliliğini sağlayacak şekilde, tüm kazanımlara eşit olarak dağıtılmıştır.

Tablo 3.4. Başarı Testinde Yer Alan Kazanımlara İlişkin Belirtke Tablosu

Sıra No	Başarı testinde yer alan soruların ilişkili olduğu kazanımlar	Soru Sayısı
1	Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.	5
2	Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.	5
3	Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir.	5
4	Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanır.	5
5	Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar.	5
6	Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim alanında meydana getirdiği değişimleri analiz eder.	5

Madde güçlük katsayısı (P_j) 0 ile 1 arasında değişen değerler almaktadır. Bire yakın değerler, maddenin kolay olduğunu ve öğrencilerin büyük bir oranının ilgili maddeyi doğru cevaplandığını göstermektedir. Madde ayırt edicilik katsayısı (r_{jx}) ise -1 ile +1 arasında değerler almaktadır. Bire yakın değerler testin ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu, bilen ve bilmeyen öğrencileri başarılı bir şekilde ayırt edebildiğini göstermektedir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007). Madde ayırt edicilik katsayısının referans aralıkları Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Madde Ayırt Edicilik Katsayısının Referans Aralıkları

Madde ayırt edicilik katsayısı (r_{jx})	Maddenin değerlendirilmesi
$r_{jx} \geq 0,40$	Ayırt etme gücü yüksek çok iyi bir madde
$0,30 \geq r_{jx} \geq 0,39$ değerler	Oldukça iyi bir madde
$0,20 \geq r_{jx} \geq 0,29$ değerler	Üzerinde çalışılarak, düzeltilmesi gereken madde
$0,19 \geq r_{jx}$	Ayırt etme gücü düşük çok zayıf bir madde

Ekonomi ve Sosyal Hayat ünitesine ait başarı testi Kayseri ili Tomarza ilçesinde

bulunan Akdere İmam Hatip Ortaokulu 7/A sınıfına, Kayseri ili Kocasinan ilçesinde bulunan Mahzemin İmam Hatip Ortaokulu 7/A ve 7/B sınıflarına, Kayseri ili Bünyan ilçesinde bulunan Akmesit Garip Altemel Ortaokulundaki 7. Sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen 57 öğrenciye uygulanmıştır. Başarı testinin uygulama sonucunda elde edilen veriler kullanılarak madde analizi yapılmıştır. Madde analizi sonucu tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Madde Analizi

Soru No	Madde Güçlüğü (Pj)	Madde ayırt ediciliği (rjx)	Soru No	Madde Güçlüğü (Pj)	Madde ayırt ediciliği (rjx)
Soru 1	0,72	0,34	Soru 16	0,74	0,37
Soru 2	0,67	0,77	Soru 17	0,68	0,51
Soru 3	0,54	0,46	Soru 18	0,56	0,68
Soru 4	0,61	0,52	Soru 19	0,53	0,54
Soru 5	0,60	0,48	Soru 20	0,44	0,64
Soru 6	0,68	0,53	Soru 21	0,81	0,38
Soru 7	0,49	0,28	Soru 22	0,61	0,41
Soru 8	0,40	0,65	Soru 23	0,82	0,47
Soru 9	0,68	0,41	Soru 24	0,63	0,59
Soru 10	0,65	0,45	Soru 25	0,54	0,41
Soru 11	0,51	0,34	Soru 26	0,60	0,43
Soru 12	0,74	0,64	Soru 27	0,40	0,47
Soru 13	0,37	0,33	Soru 28	0,53	0,60
Soru 14	0,60	0,66	Soru 29	0,40	0,31
Soru 15	0,65	0,66	Soru 30	0,65	0,59

Tablo 3.6. incelendiğinde, başarı testinde yer alan maddelerin güçlük katsayılarının 0,37 ile 0,82 arasında değişen değerler aldığı görülmektedir. Maddelerin ayırt edicilik katsayılarının ise 0,28 ile 0,77 arasında değişen değerler aldığı görülmektedir. Madde analizi sonuçlarına göre madde ayırt edicilik katsayısı 0,28 olan 7. soru düzeltilerek başarı testinin son haline eklenmiştir. Madde ayırt edicilik katsayılarına göre başarı testinden soru çıkarılmamıştır. Başarı testinde 30 soru yer almaktadır. Başarı testinin ortalama güçlüğü 0,60; ortalama ayırt ediciliği ise 0,50 olarak hesaplanmıştır. Test puanlarının güvenilirliğini belirlemek için KR 20 güvenirlik katsayısı kullanılmıştır. Güvenirlik katsayısının 0,70 ve üstünde olması test puanlarının güvenilirliği için yeterli olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2006). Başarı testinin KR 20 güvenirlik katsayısı 0,87 olarak hesaplanmıştır. Bu değer başarı testinin iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğinin yüksek seviyede olduğunu göstermektedir.

3.1.4. Verilerin Çözümlemesi

Ekonomi ve Sosyal Hayat ünitesine ait sorulardan oluşan başarı testi, deney ve kontrol gruplarına ön test, son test ve kalıcılık testi şeklinde başarıyla uygulanıp tamamlanmıştır. Daha sonra ulaşılan veriler elektronik ortama aktarılmıştır. Başarı testiyle toplanmış olan verilerin analiz sonuçlarını bilimsel bir şekilde açıklayabilmek amacıyla istatistik programına nicel verilerin girişi yapılmıştır. Araştırmada toplanan veriler, istatistik programı vasıtasıyla analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık, basıklık ve standart hata değerleri kullanılarak tespit edilmiştir.

Tablo 3.7. Başarı Testine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	N	Çarpıklık		Basıklık	
		Değer	Std. Hata	Değer	Std. Hata
Öntest	27	-0,20	0,45	-1,22	0,87
Sontest	27	-0,59	0,45	-0,29	0,87
Kalıcılık Testi	27	-0,20	0,45	-0,85	0,87

Tablo 3.7. incelendiğinde, başarı testinin ön test, son test ve kalıcılık testi sonucunda elde edilen puanlara ait çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Bu değerlerin ± 2 aralığında bulunması normal dağılım için yeterli görülmektedir (George ve Mallery, 2010). Başarı testinin ön test, son test ve kalıcılık testi için hesaplanan değerlerin belirtilen aralıkta yer aldığı ve normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Araştırma için kullanılan başarı testinden elde edilen veri seti normal dağılım göstermiş olmasına karşın örneklem sayısı 30 kişiden az olduğundan analizler için parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasındaki ilişkinin tespiti için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi, deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve kalıcılık testleri arasındaki ilişkinin tespiti için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon Testi kullanılarak analiz edilmiş ve karşılaştırmalar yapılmıştır.

3.1.5. Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Bu araştırmada istatistiksel tekniklerden betimsel analiz için frekans, yüzdelik, aritmetik ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Bağımsız örneklemeler için Mann Whitney U Testi ve bağımlı örneklemeler için Wilcoxon Testi kullanılmıştır. İstatistiksel analizler bilgisayar ortamında istatistik programı ile yapılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında örneklem ve alt problemlerle ilgili olarak toplanan veriler uygun istatistiksel tekniklerle analiz edilerek tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “ Kontrol grubunun ön test ile son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde idi. Yapılan istatistiksel hesaplamalar sonucunda aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 4.1. Başarı Testinin Ön Test ve Son Test Puanlarına Göre Kontrol Grubu Wilcoxon Testi

Grup	Test	X	Sıra	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Kontrol Grubu	Öntest	56,62	Negatif Sıra	3	7,17	21,50	-1,38	0,17
			Pozitif Sıra	9	6,28	56,50		
	Sontest	61,85	Eşit	1				

Araştırmaya katılmış olan kontrol grubunun başarı öntest ve başarı sontest puanları arasında anlam farklılığı sonuçları tablo 4.1’de gösterilmektedir. Tablo 4.1 incelendiğinde, kontrol grubunun başarı öntest puanı ile başarı sontest puanı arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Kontrol grubunun başarı ön test ve başarı son test sıra değerlerine göre 9 öğrencinin puanının arttığı; 1 öğrencinin puanının eşit kaldığı ve 3 öğrencinin puanının azaldığı görülmektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “ Deney grubunun ön test ile son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde idi. Yapılan istatistiksel hesaplamalar sonucunda aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 4.2. Başarı Testinin Ön Test ve Son Test Puanlarına Göre Deney Grubu Wilcoxon Testi

Grup	Test	X	Sıra	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Deney Grubu	Öntest	60,14	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,97	0,00**
			Pozitif Sıra	11	6,00	66,00		
	Sontest	71,07	Eşit	3				

**p<0,01 , *p<0,05

Araştırmaya katılmış olan deney grubunun başarı ön test ve başarı son test puanları arasında anlam farklılığı sonuçları tablo 4.2’de gösterilmektedir. Tablo 4.2 incelendiğinde, deney grubunun başarı öntest puanı ile başarı sontest puanı arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Deney grubunun başarı sontest puan ortalamasının başarı öntest puan ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunun başarı öntest ve başarı sontest sıra değerlerine göre 11 öğrencinin puanının arttığı ve 3 öğrencinin puanının eşit kaldığı görülmektedir. Deney grubunun başarı öntest ve başarı sontest sıra değerlerine göre puanı azalan öğrenci olmadığı görülmektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “ Kontrol grubu ile 5N1K yönteminin uygulandığı deney grubu arasında son test sonuçları bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde idi. Yapılan istatistiksel hesaplamalar sonucunda aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 4.3. Başarı Testinin Son Test Puanlarına Göre Deney Grubu ile Kontrol Grubu Mann Whitney U Testi

Test	Grup	N	X	Ss	U	p
Sontest	Deney Grubu	14	71,07	18,37	74,50	0,42
	Kontrol Grubu	13	61,85	25,04		

**p<0,01 , *p<0,05

Araştırmaya katılmış olan deney grubu ile kontrol grubunun başarı son test puanları arasında anlam farklılığı sonuçları tablo 4.3'te gösterilmektedir. Tablo 4.3 incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubunun başarı sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Deney grubunun başarı sontest puan ortalaması $X= 71,01\pm 18,37$; kontrol grubunun başarı sontest puan ortalaması $X= 61,85\pm 25,04$ 'tür. Deney ve kontrol grubunun başarı sontest puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “ Kontrol grubu ile 5N1K yönteminin uygulandığı deney grubu arasında kalıcılık testi sonuçları bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde idi. Yapılan istatistiksel hesaplamalar sonucunda aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 4.4. Başarı Testinin Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Deney Grubu ile Kontrol Grubu Mann Whitney U Testi

Test	Grup	N	X	Ss	U	p
Kalıcılık Testi	Deney Grubu	14	66,00	19,48	72,00	0,36
	Kontrol Grubu	13	59,54	20,35		

**p<0,01 , *p<0,05

Araştırmaya katılmış olan deney grubu ile kontrol grubunun başarı kalıcılık testi puanları arasında anlam farklılığı sonuçları tablo 4.4'te gösterilmektedir. Tablo 4.4 incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubunun başarı kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Deney grubunun başarı kalıcılık testi puan ortalaması $X= 66,00\pm 19,48$; kontrol grubunun

başarı kalıcılık testi puan ortalaması $X= 59,54\pm 20,35$ 'tir. Deney ve kontrol grubunun başarı kalıcılık testi puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “5N1K yönteminin uygulandığı deney grubunun son testi ile kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde idi. Yapılan istatistiksel hesaplamalar sonucunda aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 4.5. Başarı Testinin Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Deney Grubu Wilcoxon Testi

Grup	Test	X	Sıra	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Deney Grubu	Sontest Kalıcılık Testi	71,07 66,00	Negatif Sıra	13	7,19	93,50	-2,60	0,01*
			Pozitif Sıra	1	11,50	11,50		
			Eşit	0				

**p<0,01 , *p<0,05

Araştırmaya katılmış olan deney grubunun başarı son test ve başarı kalıcılık testi puanları arasında anlam farklılığı sonuçları tablo 4.5'te gösterilmektedir. Tablo 4.5 incelendiğinde, deney grubunun başarı sontest puanı ile başarı kalıcılık testi puanı arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Deney grubunun başarı son test puan ortalamasının başarı kalıcılık testi puan ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunun başarı sontest puanı ile başarı kalıcılık testi sıra değerlerine göre 1 öğrencinin puanının arttığı ve 13 öğrencinin puanının azaldığı görülmektedir. Deney grubunun başarı sontest ve başarı kalıcılık testi sıra değerlerine göre puanı eşit kalan öğrenci olmadığı görülmektedir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Kontrol grubunun son testi ile kalıcılık test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde idi. Yapılan istatistiksel hesaplamalar sonucunda aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 4.6. Başarı Testinin Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Kontrol Grubu Wilcoxon Testi

Grup	Test	X	Sıra	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Kontrol Grubu	Sontest Kalıcılık Testi	62,85 59,54	Negatif Sıra	7	4,71	33,00	-1,25	0,21
			Pozitif Sıra	2	6,00	12,00		
			Eşit	4				

**p<0,01 , *p<0,05

Araştırmaya katılmış olan kontrol grubunun başarı son test ve başarı kalıcılık testi puanları arasında anlam farklılığı sonuçları tablo 4.6’da gösterilmektedir. Tablo 4.6 incelendiğinde, kontrol grubunun başarı sontest puanı ile başarı kalıcılık testi puanı arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Deney grubunun başarı sontest puanı ile başarı kalıcılık testi sıra değerlerine göre 2 öğrencinin puanının arttığı; 4 öğrencinin puanının eşit kaldığı ve 7 öğrencinin puanının azaldığı görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Tartışma

Narin (2016) çalışmasında, 5N1K tekniğiyle oluşturulan kurmaca metinlerin yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Çalışmasında öğrencilerin akademik başarılarının artmasını, kurmaca metinlerin öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğine bağlamıştır. Bunu sağlamanın yolunu da, yapılan bu araştırmada kullanılan “5N1K Yönteminin” sorularına tam yanıtlar veren metinlerin ders kitaplarında yer almasına bağlamıştır.

Diler ve Işık (2015) çalışmasında 5N1K tekniğini kullanmıştır. Araştırmasını 5N1K tekniğindeki sorular ile yürütmüştür. Yapılan bu tez çalışmasında ise; 5N1K yöntemi, deney grubu öğrencileri tarafından sınıf ortamında aktif bir şekilde öğrenme yöntemi olarak kullanılmıştır.

Koç ve Koca (2016) çalışmasında, 5N1K yöntemini kullanılmıştır. Bu çalışmanın yapılış ve uygulanışı ile Diler ve Işık (2015) çalışmaları birbirine benzerlik göstermektedir. Her iki çalışmada, 5N1K tekniğinin soruları ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, Narin (2016) çalışmasında bu iki çalışmada olduğu gibi 5N1K tekniğinin sorularından yararlanarak çalışmasını tamamlamıştır.

Çakır, Mete ve Ertan Kantos (2019) çalışmalarında kullanmış oldukları yöntem ile araştırmalarının alt problemleri, yapılan bu araştırma ile benzerlikler göstermektedir. Her iki araştırmanın da ortak yönü, 5N1K yöntemi ile öğrencilerin akademik başarısının araştırılmasıdır. Bu araştırma sonucunda, 5N1K tekniğinin kullanılması ile öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı farklar tespit edilmiştir. Benzer sonuç, yapılan bu araştırma sonucunda da bulunmuştur. Yapılan bu araştırmada,

5N1K yönteminin kullanılması öğrencilerin akademik başarısı üzerinde anlamlı farklar oluşturmuştur.

Kılıç ve Saruhan (2006) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerinden olan “ders sonlandırma” becerisi ile ilgili olarak, öğretmen adaylarının % 85’inin ders sonlandırma becerilerinden yoksun ve yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmadaki bir başka sonuç ise öğretmen adayları, öğretmenlik becerilerinden olan “dersi başlatma ve dersi geliştirme” aşamalarında yeterlidir.

Karaduman (2005) yaptığı deneysel araştırmada, yapılandırmacı öğretim anlayışına göre sosyal bilgiler derslerinin yapılmasının “öğrencilerin akademik başarısında ve kalıcılıkları” üzerinde anlamlı farklar olduğunu tespit etmiştir. Yapılan bu araştırmada ise yalnızca “öğrencilerin akademik başarısı” ile ilgili olarak aynı sonuç bulunmuştur. Yapılan bu araştırmada, kalıcılık sonuçlarından neden istenilen sonuçların alınmadığı ile ilgili olarak sonuç bölümünde değerlendirmelerde bulunulmuştur. Bu araştırmanın “öğrencilerin akademik başarısı ve kalıcılıkları” ile ilgili sonuçları ile Akyürek (2012)’in sonuçları benzerdir.

Yapılan bu araştırmada, araştırmanın kuramsal çerçeve bölümünde yer alan “Ders Sonlandırma” başlığı altında açıklandığı üzere, öğretmenlerin ders sonlandırma becerilerinden bahsedilmiştir. Etkili ve verimli bir ders sonlandırmanın önemi üzerinde durulmuştur. Yeşil (2008) yaptığı deneysel araştırmasında; öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerinden olan “dersin başlangıç, dersin gelişimi ve dersin sonlandırılması” bölümleriyle ilgili olarak yeterli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonuç bölümüyle ilgili olarak “ders sonlandırma becerisi” hariç olmak üzere, Saruhan (2006)’ın araştırmasının sonuçları benzerdir.

Özdemir (2021) yaptığı deneysel araştırmada, akran koçluğunun öğretmenlik becerilerinin gelişiminde “ders sonlandırma” becerisi hariç olmak üzere diğer beceriler üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Bu araştırmanın sonuç bölümüyle, Saruhan (2006)’ın yaptığı araştırmanın sonuç bölümü benzerdir. Her iki araştırmada da, ders kapatmaya ya da ders sonlandırmaya ilişkin öğretmenlik becerilerinde öğretmen adayları yetersizdir. Bu sonuç, yapılan bu araştırmada

üzerinde durulan “ders sonlandırma becerilerinin” önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Yeşil (2010) yapmış olduğu nitel araştırmasında, öğrencilerin doğru sorular sorabilmesinin ve cevaplayabilmesinin önemine değinmiştir. Yapılan bu araştırmada kullanılan “5N1K Yöntemi” de çeşitli sorulardan oluşmaktadır. Hem bu araştırma da hem de kendi tarafımdan yapılan araştırmada; ezberci öğrenmenin terk edilip yerine kalıcı öğrenmenin yerleşmesini sağlamak amaçlanmıştır. Bunun bir yolu da, “5N1K Yöntemiyle ders sonlandırma” adlı araştırmada olduğu gibi çeşitli alternatifler eğitimde kullanılabilir.

Dikbaş ve Kaf Hasırcı (2008) yaptıkları deneysel araştırmada, öğrenme stratejilerinin derste kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısını artmasında anlamlı farklar oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu araştırmada da, benzer sonuç bulunmuştur. Dikbaş ve Kaf Hasırcı'nın (2008) araştırmasında, kalıcılık testi sonucunda deney grubu ile kontrol grubu arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan bu araştırmada da, öğrencilerin kalıcılık düzeylerinde deney grubu lehine bir fark bulunmamıştır. Bu durumun sebebi araştırmanın sonuç bölümünde açıklanmıştır.

Akyürek (2012) yaptığı deneysel araştırmada, beyin temelli öğrenme yaklaşımının derste uygulanmasının öğrencilerin “akademik başarısında ve öğrencilerin kalıcılığının artmasında” anlamlı farklar oluşturduğu sonucuna varmıştır. Tarafımdan yapılan bu araştırmada ise “öğrencilerin akademik başarısının” artması yönünde aynı sonuçlar bulunmuştur. Öğrencilerin “kalıcılık düzeylerinde” ise deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ve değişim bulunmamıştır. Bu durumun sebebi araştırmamın sonuç bölümünde açıklanmıştır. Akyürek (2012) araştırmasının “akademik başarının artmasıyla” ilgili sonucuyla, Dikbaş ve Kaf Hasırcı (2008) araştırmasının sonucu aynıdır.

Akşid ve Şahin (2011) yaptıkları deneysel çalışmada, aktif öğrenme yaklaşımına göre ders işlenmesinin öğrencilerin “akademik başarısında” anlamlı farklar oluşturduğu sonucuna varmıştır. Tarafımdan yapılan bu araştırmada da, benzer

sonuca ulaşılmıştır. Akşid ve Şahin (2011) çalışmasının “akademik başarının” ölçülmesiyle ilgili sonucuya, Akyürek (2012) ve Dikbaş ve Kaf Hasırcı (2008) araştırmasının sonucu benzerlik göstermektedir.

İbrahimoğlu ve Öztürk (2013) yapmış oldukları deneysel çalışmada; sosyal bilgiler öğretiminde örnek olay yönteminin kullanılması, öğrencilerin ”akademik başarıları” üzerinde anlamlı farklar oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan bu çalışmada, “5N1K Yöntemiyle ders sonlandırma” adlı bu çalışmada da benzer sonuç tespit edilmiştir. Ayrıca şu çalışmalarda da “akademik başarı” ile ilgili olarak benzer sonuçlar bulunmuştur: Akşid ve Şahin (2011), Akyürek (2012), Dikbaş ve Kaf Hasırcı (2008).

Boykin (2000) çalışmasında, her çocuğun akademik gelişim potansiyelini en üst düzeye çıkarmak öğrencilerin, öğretmenlerin, personelin, ailelerin ve toplumun açık sorumluluğu olduğunu ifade etmiştir. Öğrenci başarısızlığı kabul edilebilir bir seçenek değildir. Her öğrenci, akademik olarak gelişim sürdürmek için belli bir potansiyele sahiptir. Bu sebeple, öğrenci başarısızlığını ortadan kaldırmak için tüm makul yollara başvurulur. 5N1K yöntemiyle ders sonlandırma adlı bu çalışma da öğrencilerin akademik başarısının artırılmasına yönelik bir çalışmadır.

Taylor (2014) çalışmasında, Williamsport, Maryland’deki Springfield Ortaokulu’ndaki üstün yetenekli öğrencilerin, ortalama öğrencilerden daha güçlü öz-yeterlik seviyelerine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. The Morgan-Jinks Öğrenci Yeterlilik Ölçeği’ni (MJSES) kullanarak, Springfield Ortaokulu’nda yürütülen çalışmada, öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri ile İngilizce, matematik ve sosyal bilgiler derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi açıklamıştır. Ayrıca Taylor (2014) bu çalışmasında, Springfield Ortaokulu’nda öğrenim gören üstün yetenekli öğrenciler ile genel seviyedeki öğrencilerin akademik başarılarını, öz-yeterlik düzeylerine göre karşılaştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, 5, 6, 7 ve 8.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Ki Kare Bağımsızlık Testi ile yapılan analizler sonucunda, sınıf düzeyleri ne olursa olsun öğrencilerin öz-yeterlikleri ile akademik başarıları arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Ki Kare Bağımsızlık Testi sonucuna göre, öz-yeterlilik düzeyinin yüksek olması öğrencilerin akademik

başarısının artmasında etkili olmuştur. Bu tez çalışmasında uygulanan 5N1K yöntemiyle ders sonlandırma ile de öğrencilerin öz-yeterlilik düzeylerinin ve özgüvenlerinin artırılıp, akademik başarılarının artırılması amaçlanmıştır.

5.2. Sonuç

Bu kısımda araştırmanın daha önceki bölümlerinde ulaşılan bulgulara dayanarak sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak da önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Sonuçlar

Bu kısımda araştırmanın alt problemleri sırayla ele alınmıştır. Araştırmanın alt problemleri ile ilgili ulaşılan sonuçlar, araştırmanın 1.bölümünde yer alan problem cümlesi başlığı altındaki alt problemler buradaki sırasıyla uyumlu olarak tek tek açıklanmıştır. Yapılan bu araştırmadaki deneysel uygulamaya göre şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Kontrol grubuna uygulanmış olan akademik başarı testinin, ön test ile son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak öğrencilerin son test başarı düzeyi, ön teste göre artış göstermiştir. Kontrol grubunun ön test sonucu 56,62'dir. Kontrol grubunun son test sonucu 61,85'tir. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler son testte, ön test sonuçlarına göre daha başarılıdır. Deneysel uygulamanın yapılmadığı kontrol grubundaki öğrencilere verilen eğitim de, öğrencilerin öğrenmesini sağlamakta ve öğrenciler ünite sonunda belli bir bilgi birikimi elde etmektedir. İbrahimoglu ve Öztürk (2013) yaptıkları çalışmanın sonucunda, kontrol grubunun ön testi ile son testi arasında, kontrol grubunun son testi lehine anlamlı farklar bulmuştur. Akyürek (2012) yaptığı çalışma sonucunda kontrol grubunun ön testi ile son testi arasında, kontrol grubunun son testi lehine anlamlı farklar bulmuştur. Bu araştırmanın sonuçları yukarıda verilen araştırma sonuçlarından, kontrol grubuna uygulanan başarı testi ön test –son test puanları bakımından farklı olduğunu göstermektedir. Bu durum benzer araştırmalarda farklı sonuçların çıkabileceğini ortaya koymaktadır.

2. Deney grubuna uygulanmış olan akademik başarı testinin, ön test ile son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu anlamlı farklılık, deney grubunun lehinedir. Çünkü deney grubunda yer alan öğrenciler, ön test sonuçlarına göre son testte daha başarılıdırlar. Bu sonuç, 5N1K Yöntemiyle ders sonlandırmanın pratikte de işe yaradığını ve öğrencilerin akademik başarısını artırdığını göstermektedir. 5N1K Yöntemiyle ders sonlandırma öğrencilerin dersi derste tekrar etmelerine, derste eksik kalan yanlarını fark etmelerine, doğru sorular sorabilme ve cevaplayabilme yeteneklerinin geliştirilmesine imkan vermiştir. Böylece 5N1K Yöntemiyle ders sonlandırma, deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde doğrudan olumlu bir etki yapmıştır. Aşağıda verilen çalışmalarda da deney grubunun ön test ile son test sonuçları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Bu çalışmalar şunlardır: Çakır ve Kantos (2019), Karaduman (2005), Dikbaş ve Hasırcı (2008), Akyürek (2012), Akşid ve Şahin (2011), İbrahimoglu ve Öztürk (2013). Gerek bu araştırmanın sonuçları, gerekse de ilgili araştırmalar deney grubunun başarı testi ön test –son test puanları arasında, son test lehine anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır.

3. Kontrol grubu ile deney grubuna uygulanmış olan akademik başarı testinin, son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Kontrol grubunun son test başarı ortalaması 61,85'tir. Deney grubunun son test başarı ortalaması ise 71,07'dir. Kontrol grubu ile deney grubu arasında yaklaşık 10 puanlık fark sözkonusudur. Bu fark, deney grubunda yer alan öğrencilerin lehinedir. Bu sonuç, 5N1K Yöntemiyle ders sonlandırmanın işe yaradığını ve öğrencilerin akademik başarısının artışında olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ancak istatistiksel olarak kontrol ve deney grubu arasında, son test sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur. Çakır ve Kantos (2019), Karaduman (2005), Akşid ve Şahin (2011), İbrahimoglu ve Öztürk (2013) yaptıkları çalışma sonucunda deney ve kontrol grubu arasında son testte, deney grubu lehine anlamlı farklar bulmuştur. Bu araştırmada ise deney ve kontrol grupları arasında son testte anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu yönüyle bu çalışma, ilgili araştırmaların sonuçlarından farklılık göstermektedir.

4. Kontrol grubu ile deney grubuna uygulanmış olan akademik başarı testinin, kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Kontrol grubunun kalıcılık test başarı ortalaması 59,54. Deney grubunun kalıcılık test başarı ortalaması ise 66.00'dir. Kontrol grubu ile deney grubu arasında yaklaşık 7 puanlık fark sözkonusudur. Bu fark, deney grubunda yer alan öğrencilerin lehinedir. Bu sonuç, 5N1K Yöntemiyle ders sonlandırmanın işe yaradığını ve öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı üzerinde olumlu etkide bulunduğunu göstermektedir. Ancak istatistiksel olarak kontrol ve deney grubu arasında, kalıcılık test sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuç; 5N1K Yöntemiyle ders sonlandırmanın, mevcut müfredattaki öğrenme yöntemlerini kullanan öğrencilere göre başarı ve hatırd tutma üzerinde istenen düzeyde etkili olmadığını göstermektedir. Ancak Karaduman (2005) ve Akyürek (2012) yaptıkları çalışmada, deney ve kontrol grupları arasında kalıcılık testi bakımından, deney grubu lehine anlamlı farklar bulmuştur. Bu durum benzer araştırmalarda farklı sonuçların ortaya çıkabileceğini göstermektedir.

5. Deney grubuna uygulanmış olan akademik başarı testinin, son testi ile kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu fark, deney grubunun son testi lehinedir. Son test uygulandıktan sonra geçen 6 haftalık dönemde öğrencilerin öğrendikleri bilgilerde unutulma olmuştur. Ancak deney grubunda yer alıp 5N1K Yöntemi ile ders sonlandıran öğrenciler, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Bu sonuç; 5N1K Yöntemi ile ders sonlandırmanın işe yaradığını ve öğrencilerin akademik başarısı ile kalıcılıkları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu sonuç; 5N1K Yöntemiyle ders sonlandıran deney grubu öğrencilerinin, öğrendiklerini akılda tutma ve hatırlamaları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ancak Dikbaş ve Hasırcı (2005) yaptıkları çalışmada, deney grubuna uygulanan son test ile kalıcılık test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamıştır. Akyürek (2012) çalışmasında da, deney grubunun son testi ile kalıcılık test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu araştırmada ise deney grubunun akademik başarı testi son test ve kalıcılık test sonuçları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu yönüyle, yapılan bu çalışma, ilgili araştırmaların sonuçlarından farklılık göstermektedir. Yukarıda verilen sonuçlardan da anlaşılacağı üzere 5N1K Yöntemi ile Ders

Sonlandırma, Deneysel grupta yer alan öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olmuştur. Ancak deney grubu öğrencilerinin kalıcılıkları üzerinde beklenen düzeyde etkili olmamıştır. Bu sonucun çıkmasında halen devam etmekte olan covid-19 salgını hastalığının yarattığı olumsuz etkiler bulunmaktadır. Araştırmanın yapıldığı ve uygulandığı dönemde okullar, yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçmiştir. Bu sebeple deney grubunun sosyal bilgiler öğretmeni, çalışmanın kalan 4 haftalık kısmını uzaktan eğitim yoluyla tamamlamıştır. Bu tez çalışması, öğrenciler ile sınıf ortamında yüz yüze eğitim yoluyla yürütülmeyi amaçlamıştır. Bu dezavantajın ortadan kalktığı durumlarda, yapılacak araştırmalarda 5N1K Yöntemiyle Ders Sonlandırmanın öğrencilerin akademik başarıları ve kalıcılığına doğrudan olumlu etkilerde bulunacağı öngörülmektedir. Bu sebeple, 5N1K Yöntemiyle Ders Sonlandırmanın, öğrencilerin akademik başarıları ve kalıcılıkları üzerindeki etkilerinin farklı çalışmalar ile ortaya konulması gerekmektedir.

6. Kontrol grubuna uygulanmış olan akademik başarı testinin, son testi ile kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu farkın olmayışının sebebi, kontrol grubunun son testi ile kalıcılık testi puan ortalamalarının birbirine yakın olmasıdır. Son test uygulandıktan sonra aradan geçen 6 haftalık dönemde öğrencilerin öğrendikleri bilgilerde unutulma olmuştur. Ancak 5N1K Yönteminin uygulanmadığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığında ciddi bir gerileme olmamıştır. Bu sonuç, mevcut müfredatta uygulanan öğretim yöntemlerinin de öğrencilerin öğrendikleri bilgileri hatırlamalarında ve akılda tutmalarında yani kalıcılıkları üzerinde belli bir oranda olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Akyürek (2012) çalışmasında ise kontrol grubunun akademik başarı testi son test ile kalıcılık testi sonuçları arasında, son test lehine anlamlı bir farklılık saptamıştır. Ancak Karaduman (2005) ise yaptığı çalışmada, kontrol grubunun akademik başarı testi son test ile kalıcılık testi sonuçları arasında, kalıcılık testi lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Gerek bu çalışmanın sonuçları gerekse ilgili araştırmaların sonuçları birbirinden farklılık göstermektedir.

5.3. Öneriler

1. Bu araştırma 7.sınıfta okuyan sosyal bilgiler dersi öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmacılar farklı sınıf düzeylerinde araştırmada bulunabilirler.
2. Araştırmacılar “5N1K Yöntemiyle Ders Sonlandırma”yı aynı anda farklı sınıf düzeylerinde uygulayabilirler. Bu sayede hangi düzeydeki (sınıftaki) öğrenciler için “5N1K Yöntemiyle Ders Sonlandırma”nın uygun olduğuna yardımcı olabilirler.
3. Yapılan bu araştırma, 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ‘Ekonomi ve Sosyal Hayat’ ünitesine göre yürütülmüştür. Araştırmacılar, sosyal bilgiler dersinin farklı ünitelerinde “5N1K Yöntemiyle Ders Sonlandırma”yı çalışabilirler.
4. Araştırmacılar yapılan bu çalışmayı örnek alarak, farklı öğrenme biçimleri ve teknikleriyle ders başlatma, ders geliştirme ve ders sonlandırma becerileriyle ilişkili öğrencilerin akademik başarısına ve kalıcılığına yönelik araştırmalarda bulunabilirler.
5. Araştırmacılar, yapılan bu araştırmada yer almayan öğrenci tutumlarına yönelik araştırmada bulunabilirler. “5N1K Yöntemiyle Ders Sonlandırma”nın öğrencilerin tutumu üzerinde etkilerini araştırabilirler.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz K (2002) *Aktif Öğrenme* (Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir).
- Açıkgöz Ün K (2003) *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir).
- Açıkgöz Ün K (2004) *Aktif Öğrenme* 6. baskı (Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir).
- Akbaş O, Akbaş E (2008) Kırıkkale il merkezinde bulunan genel lise öğrencilerinin profillerine ilişkin bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 3: 87-106.
- Akşit F, Şahin C (2011) Coğrafya öğretiminde aktif öğrenmenin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi* 2(4): 1 – 26.
- Akyol H (2001) İlköğretim okulları 5. sınıf türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Eğitim Yönetimi* 26: 169-178.
- Akyürek E (2012) Beyin temelli öğrenme yaklaşımının ilköğretim fen ve teknoloji dersi 8.sınıf öğrencilerinin akademik başarı, derse yönelik tutum, motivasyon ve hatırlama düzeylerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Kırşehir.
- Alkhasawneh R, Hargraves RH (2014) Developing a hybrid model to predict student first year retention in STEM diciplines using machine learning techniques. *Journal of STEM education innovation and research* 15(3): 35-42.
- Ash K (2012) Educators evaluate flipped classrooms. *Education week* 32(2): 6-8.
- Aslan N, Cansever BA (2007) Okuldaki sosyal etkinliklere katılımı ebeveyn- çocuk etkileşimi (Kültürlerarası bir karşılaştırma). *Ege Eğitim Dergisi* 8(1): 113-130.
- Atılğan H., Kan A, Doğan N. (2007). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avcı Y, Nazlı S (2006) Sınıf rehberliği etkinliklerinin öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları, akademik başarıları ve sınav kaygıları üzerindeki etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 15: 22-41.

- Aydemir Y, Çiftçi Ö (2008) Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(2): 103-115.
- Aykaç N (2014). *Öğretim ilke ve Yöntemleri* (Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara).
- Aykaç N, Aydın H, vd. (2006) *Öğrenme-Öğretme Sürecinde Planlama ve Uygulama* (Naturel Yayıncılık, Ankara).
- Aytaç T, (2003) Geleceğin öğrenme biçimi: E-öğrenme. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* 35(3).
- Bahçetepe Ü (2013) İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, , Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Balcı A (2005) *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü* (Tek Ağaç, Ankara).
- Bandura A (1999) Social cognitive theory: an agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology* (2): 21-41.
- Barth JL, Demirtaş A (1997) İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi Kaynak Üniteler, Ankara: YÖK Dünya Bankası, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, s. 11.2-11.18.
- Bassiouni DH, Hackley C (2014) ‘Generation Z’ children’s adaptation to digital consumer culture: A critical literature review. *Journal of Customer Behaviour* 13(2): 113-133.
- Bayrakçı M (2007) Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SA Eğitim Fakültesi Dergisi* 198-210.
- Beard KS, Hoy WK, Hoy AW (2010) Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education* 26(5): 1136 - 1144.
- Bérci ME, Griffith B (2005) What does it mean to question? *Interchange* 36(4): 405-430.
- Biber M (2012) Duyuşsal özelliklerin probleme dayalı öğrenme sürecinde öğrencilerin matematiksel kazanımlarına etkisi. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, Matematik Eğitim Anabilim Dalı, İzmir.
- Bilen N (1990) *Planlamadan Uygulamaya Öğretim* (Gelecek Yayıncılık, Ankara).

- Bloom Benjamin S (1998) *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, çev. Durmuş Ali Özçelik. (Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul).
- Bodur AG (2019) Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi hazırlık okulu harmanlanmış öğrenme programının öğrenci ve öğretim elemanı bakış açısına dayalı değerlendirmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Bodur H, Sünbül AM (2010) İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* (30): 157-173.
- Boykin AW (2000) The Talent Development Model of Schooling: Placing Students at Promise for Academic Success, *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 5:1-2, 3-25, DOI: 10.1080/10824669.2000.9671377
- Bulurman B (2002) On-Line eğitim. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi* 2(4).
- Bursalıoğlu Z (2002) *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* 13. Baskı (Pegem A Yayıncılık, Ankara).
- Büyükkaragöz S, Çivi Ç (1997) *Genel Öğretim Metotları* (Özel Eğitim Yayınları, İstanbul).
- Büyüköztürk Ş (2006) *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk Ş, Deryakulu D (2002) Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümüyle sınıf öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi* 30(30): 187-204.
- Carneiro P (2008) Equality of opportunity and educational achievement in Portugal. *Portuguese Economic Journal* 7(1): 17-41.
- Casbarro J (2005) *Test Anxiety & What You Can Do About It* (Dude Publishing. New York).
- Cengiz A, Titrek O, Akgün Ö (2007) Öğrencilerin ortaöğretim kurumu tercihinde okullarla ilgili faktörlerin etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 4(1).
- Chen JF, Hsieh HN, Do QH (2014) Predicting student academic performance: a comparison of two meta heuristic algorithms inspired by cuckoo birds for training neural networks. *Algorithms* 7: 538-553.

- Clements DH (1997) “(Mis) Constructing constructivism”. *Teaching Children Mathematics* 14(4): 198-200.
- Çakır Ö, Mete F, Kantos EZ (2019) Kişiselleştirilmiş öğretimin 5n1k tekniğinde başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 33: 125-147.
- Çelenk S (2003) Okul-aile İşbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24: 33-39.
- Çengelci T (2007) Sosyal bilgiler dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online Dergisi* 6(1): 62-75.
- Çetin C, Karalar S (2016) X, Y ve Z kuşağı öğrencilerin çok yönlü ve sınırsız kariyer algıları üzerine bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi* 14(28) 157-197.
- Çiftçi AY (2021) *Eğitimin Kavramsal Temelleri-3: Strateji ve Yöntemler* (Efe Akademi Yayınevi, Ankara) .
- Çiltaş A (2011) Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 3(5): 1-11.
- Dane A, Kudu M, Balkı N (2009) Lise öğrencilerinin algılarına göre, matematik başarısını olumsuz yönde etkileyen faktörler. *EÜFBED - Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1): 17-34.
- Demirel Ö (1999) *Öğretme Sanatı* (Pegem A yayıncılık, Ankara).
- Demirel Ö (2001) *Eğitim Sözlüğü* (Pegem A yayıncılık, Ankara).
- Demirel Ö (2002) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* 4. Baskı (Pegem A yayıncılık, Ankara).
- Demirel Ö (2005) *Eğitimde Program Geliştirme* (Pegem A yayıncılık, Ankara).
- Demirel Ö (2007) *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı* (Pegem A yayıncılık, Ankara).
- Demirel Ö (2010) *Eğitim sözlüğü* (Pegem A yayıncılık, Ankara).
- Demirel Ö (2013) “Türkiye’de Program Geliştirme Uygulamaları”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 7, Sayı:1.
- Demirel Ö, Ün K (1987) *Eğitim Terimleri* (Şafak Matbaası, Ankara).
- Desai SP, Lele V (2017) Correlating internet, social networks and workplace- a case of generation Z students. *Journal of Commerce & Management Thought* 8(4): 802–815.

- Dikbaş Y, Hasırcı KÖ (2008) Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 9(2) 69-76.
- Diler R ve Işık M (2020) Hadisleri anlama ve eğitim bağlamında '5n1k tekniği'nin 'muaz'ın elini tutma hadisi'ne uygulanması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 13(71).
- Doğanay A, Karip E vd. (2006) *Öğretimde Planlama Değerlendirme* (Pegem A yayıncılık, Ankara).
- Doğanay, A. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dönmezer İ (2000) “Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasına ilişkin eleştirel yaklaşım”, *Eğitim Fakültesi Dergisi* (10): 11-12.
- Ekmekyermezoğlu N (2010) İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin ingilizce dersindeki akademik başarı durumlarına etki eden sosyo-kültürel faktörler. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Malatya.
- Erdem AR (2008) *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, R. Sarpkaya. (Ed.) Öğrenci hizmetlerinin yönetimi (Anı Yayıncılık, Ankara).
- Erden M (1998) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (Alkım Yayınları, Ankara).
- Erden M, Akman Y (1996) *Eğitim Psikolojisi* (Arkadaş Yayın Evi, Ankara).
- Erdoğan İ (2000) *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği* (Sistem Yayınları, İstanbul).
- Erdoğan İ (2010) *Eğitim ve Okul Yönetimi*. 8. Baskı (Alfa Yayıncılık, İstanbul).
- Erdoğdu Y (2006) Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 5(17): 95-106.
- Eren E (2019) Harmanlanmış öğrenmenin fen bilgisi öğretmen adaylarının özel görelilik konusundaki bilişsel ve bazı duyuşsal öğrenim çıktılarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Ertürk S (1972) *Eğitimde Program Geliştirme* (Yelkentepe Yayınları, Ankara).
- Fidan N (1986) *Okulda Öğrenme ve Öğretme* (Kadıoğlu Matbaası, Ankara).
- Fidan N, Erden M (1992) *Eğitim Bilimine Giriş* (Feryal Matbaacılık, Ankara).
- Fidan N, Erden M (1993) *Eğitime Giriş* (Meteksan A.Ş., Ankara).

- Gelen İ (2003) Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Adana.
- George D, Mallery M (2010) SPSS for windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update. Boston: Pearson.
- Gloria R, Benjamin AEW (2018) Attitude of teachers towards techno-pedagogy. *International Journal of Engineering Technologies and Management Research*, 5(4): 87-89.
- Golding P, Donaldson O (2005) Predicting academic performance. *Frontiers in Education* 19-22.
- Göveç Taşpınar N (2014) Psikodrama ve bilişsel davranışçı terapi yöntemi ile grup çalışmasının sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygıları üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Gözütok D (2000) *Öğretmenliği Geliştiriyorum* (Siyasal Kitap Evi, Ankara).
- Gümüseli Aİ (2004) Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni* 6: 14-17.
- Güney A (2009) İlköğretim okulu öğrencilerinin akademik başarıları ile algılanan aile yapısı arasındaki ilişkilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Güven P (2019) İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasında ana babanın akademik başarıya ilişkin beklentisi ve eğitime katılımının rolü. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kastamonu.
- Güven ZZ, Sünbül AM (2007) The relation between the learners' autonomy levels and their learning styles". International Conference on Quality in Education in the Balkan Countries, 8th – Saturday 11th November, 2007, Selanik – Greece.
- Harmin M (1994) *Inspiring Active Learning: A Handbook For Teachers* (Alexandria, Virginia).
- Hebecci TM, Usta E (2015) Türkiye’de harmanlanmış öğrenme eğilimleri: bir literatür çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9: 195-219.

- İbrahim S (2006) Öğrencilerin bilgisayar ve ingilizce dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Eğitim Teknolojisi, Ankara.
- İbrahimoğlu Z, Öztürk C (2013). Sosyal bilgiler dersinden örnek olay yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarıya karşı tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 26(2): 523-548.
- Kalaycı N (2008) “Yükseköğretimde proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bir uygulama projesini yöneten öğrenciler açısından analiz”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33:(147): 85-105.
- Karaağaçlı M (2002) Web eğitim ve web iletişimde değişen yeterlikler. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*. Eskişehir, Mayıs 23-25.
- Karadoğan A (2019) Z kuşağı ve öğretmenlik mesleği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5(2) 9-42.
- Karaduman H (2005) Sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İlköğretim Ana Bilim Dalı, Eskişehir.
- Karakaya İ, Tavşancıl E (2008) Yükseköğretime öğrenci seçme sınavı (öss)'nin yordama geçerliliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3): 987-1019.
- Karakaya Ş, Bay E (2004) *Esnek öğrenme* (Pegem A Yayınları, Ankara).
- Kauchak DP, Eggen D (1998) *Learning and Teaching* (Allyn and Bacon A Viacom Company, London).
- Kavcar C (1994) *Edebiyat ve Eğitim Genişletilmiş 2. Baskı*. (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara).
- Kayabaşı Y (2015) *Öğretim Etkinliklerinin Planlanması*. Y. Budak, (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri 1. Baskı (Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara).
- Kesim M (2002) Herkes için, her yerde, her zaman etkin öğrenim e-öğrenme *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*. Eskişehir, Mayıs 23-25.
- Kılıç A, Saruhan H (2006) Teknik eğitim fakültesi öğretmen adaylarının öğretmenlik becerileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 16: 407-417.

- Koç F, Koca E (2016). Halk Giyim Kuşamının Yok Olmasına İlişkin Nedenler ve Koruma Altına Alınması Gerekliliğinin 5N1K Yöntemi İle Analizi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 11(2): 755-778.
- Korkmaz İ (2003) *Sosyal Öğrenme Kuramı* (Ed. Yeşilyaprak, Binnur) gelişim ve öğrenme psikolojisi (Pegema Yayıncılık, Ankara).
- Kök A (2018) Harmanlanmış öğrenme yönteminin etkililiği: Bir meta-analiz çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalı, Konya.
- Kuh GT, Buckley JA, Bridges BK, Hayek JC (2006) *What matters to student success: A review of the literature*. (Spearheading a Dialog on Student Success, Commissioned report for the National Symposium on Postsecondary Student Success, Washington DC).
- Kurt Ç, Erdem OA (2012) Öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin veri madenciliği yöntemiyle incelenmesi. *Politeknik Dergisi* 15(2): 111-116.
- Küçükahmet L (1997) *Eğitim Programları ve Öğretim* (Gazi Yay., Ankara).
- Küçükahmet L vd. (1999) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (Alkım Yayınları, Ankara).
- Küçüktığı MS, Sünbül AM, Bozoğlan B (2009) A study into students' learning styles at the school of communication. *Conferinta Internationala Ştiințe Ale Educatie*, 5-6 June, Suceava, Romanya.
- Malone Y (2002) Social Cognitive Theory and Choice Theory: A Compatibility Analysis. *International Journal of Reality Therapy* 22 (1): 10-13.
- McGuigan L, Hoy WK (2006) Principal leadership: creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools* 5(3): 203–229.
- McKenzie K, Schweitzer R (2001) Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research & Development* 20(1): 21-33.
- Metin Taş A (2006) Öğretmen eğitiminde aktif öğrenme. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi* 6(2): 177-184.
- Meydan A (2004). Sosyal bilgiler dersi coğrafya ünitelerinin işlenişinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi. Doktora Tezi,

Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Orta Öğretim Sosyal Alanlar Ana Bilim Dalı, Konya.

Miller GR (2007) *Engaging Diverse Learners in Historical Thinking*. (Unpublished Doctor of Philosophy Thesis, 2007), (Lynch Graduate School of Education, UMI Microform: Boston).

Mutlu M, Aydoğdu M (2003) Fen bilgisi eğitiminde Kolb'un yaşantısal öğrenme yaklaşımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(13): 15-29.

Narin AN (2016) Türkçe eğitiminde kurmaca metinler üzerinden 5n1k kullanımı ve ortaokul türkçe derslerindeki yeri. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Ankara.

Nas S (2015) Ortaokul öğrencilerinin fen akademik başarıları ile diğer dersler akademik başarıları arasındaki ilişkinin araştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara.

Nunez JC, Suarez N, Rosario P, Vallejo G, Cerezo R, Valle A (2015) Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors, and academic achievement. *The Journal of Educational Research* 108(3): 204- 216.

Ocak R (2008) Mesleki ve teknik eğitim gören öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumları ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (şişli ilçesi örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Onuk Ö (2007) 'Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki'. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Özcan ÇZ (2007) Sınıf öğretmenlerinin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Özdemir S (2021) Öğretmen adaylarının öğretim becerilerini geliştirmede akran koçluğunun rolü. *Ege Eğitim Dergisi* 22(2): 112-131.

Özden Y (2002) *Eğitimde Yeni Değerler* (PegemA yayıncılık, Ankara).

Özden, Y (2003) *Öğrenme ve Öğretme* (PegemA yayıncılık, Ankara).

- Özer B (2003) Öğretmenlerin Yeni Görevi: Öğrenmeyi Öğretme. Öğrenmeyi Öğrenme Etkinlikleri. *MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Türkiye Zeka Vakfı*. 17-18 Kasım 2003. ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi.
- Palas Aktaş İ, Mirzeoğlu D (2009) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin okul başarılarına ve beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* 7(1), 1-8.
- Peker M, Mirasyedioğlu İ (2003) Lise 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(14): 157-166.
- Perkins D (1999) The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, November.
- Reigeluth C (1996) “A New Paradigm of ISD?”. *Educational Technology*, May-June: 13-20.
- Rutledge K (2000) Social Learning Theory – Notes on Ormond’s Psychology of Learning.
- Sakız G (2014) *Öğrenmeden Öğretime Özdüzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler* (Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara).
- Saracaloğlu AS, Özyılmaz Akamca G, Yeşildere S (2006) ”İlköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yeri”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 4(3): 241-260.
- Sarı H (2003) Öğrenmeyi sağlamada öğretim ihtiyaçlarının tanılanması. öğrenmeyi öğrenme etkinlikleri. *MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Türkiye Zeka Vakfı*. 17-18 Kasım 2003. ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi.
- Sarı M, Cenkseven F (2008) İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 5(2): 3-16.
- Senemoğlu N (1998) *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya* (Spot Matbaacılık, Ankara).
- Senemoğlu N (2013) *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya* (Pegem Akademi, Ankara),
- Serdaroğlu C (2019) 6. Sınıf bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinin öğretiminde oyun temelli öğrenmenin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Samsun.

- Simons PRJ (1997) “*Definitions and Therories Active Learning*”. Stern,D. and Huber, G.L. (Ed). Active Learning for Students and Teachers (Report From Eight Countries. Paris: OECD).
- Singh H (2003) “Building effective blended learning programs.” *Educational Technology-Saddle Brook Then Englewood Cliffs NJ* 43(6) 51-54.
- Sönmez V (1993). *Öğretmen Elkitabı* (Adım Yayıncılık, Ankara).
- Sönmez V (2002) *Eğitim Felsefesi* (Anı Yayıncılık, Ankara).
- Sönmez V (2015) *Öğretim İlke ve Yöntemleri* 8. baskı (Anı Yayıncılık, Ankara).
- Spielberger C (1972) *Theory and Research in Anxiety* (Academic Press, New York).
- Sünbül AM, Gündüz Ş, Yılmaz Y (2002) “*Gagne'nin öğretim etkinlikleri modeli'ne göre hazırlanmış bilgisayar destekli öğretim uygulamasının öğrencilerin erişim düzeylerine etkisi*”. *Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14: 379-404.
- Swanzen R (2018) Facing the generation chasm: The parenting and teaching of Generations Y and Z. *International Journal of Child, Youth and Family Studies* 9(2): 125-150.
- Şahin Civelekoğlu M, Öztürk Ş (2010) “İlköğretim fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme (ptö) yönteminin uygulanması ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri”. *İlköğretim Online* 9(3): 1189-1200.
- Şerefli K (2003) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörler. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Niğde.
- Şevik Y (2014) İlkokul müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları, Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Burdur.
- Şişman M (2002) *Eğitimde Mükemmellik Arayışı (Etkili Okullar)* 1.Baskı (Pegem Yayıncılık, Ankara).
- Tan Ş, Kayabaşı Y, Erdoğan A (2002) *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme* (Anı Yayıncılık, Ankara).
- Taşdemir M (2015) *Öğretimin planlanması*. B. Duman, (Ed.) Öğretim ilke ve yöntemleri 4. Baskı (Anı Yayıncılık, Ankara).
- Taşkaya MS (2021) *Öğretmenin Yöntemleri* (Gazi Kitabevi, Ankara).

- Tatar E, Tüysüz C, İlhan N (2008) Kimya öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin akademik başarıyla ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10): 186-192.
- Tay B (2007) Öğrenme stratejilerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi dersinde akademik başarıya etkisi. *Milli Eğitim*, 173: 87-102.
- Taylor EE (2014) "The Correlation Between Self-Efficacy and the Academic Success of Students". *Senior Honors Theses*, 474.
<https://digitalcommons.liberty.edu/honors/474>
- Taymaz H (1978) *Hizmetiçi Eğitim Ders Notları*, Ankara Üniversitesi.
- Tekin H (1996) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Yargı Yayın Evi, Ankara).
- Terenzini PT, Pascarella ET (1980) Toward the validation of Tinto's model of college student attrition: A review of recent studies. *Research in Higher Education* 12(3): 271- 282.
- Tezcan M (1996) *Eğitim Sosyolojisi* (Feryal Matbaası, Ankara).
- Thacker J (2007) A Study of A Theme-Based Curriculum for Secondary American History Education. npublished Doctor of Education, Texas A. ve M. University-Kingsville, UMI Microform 3274048, ProQuest Information and Learning Company.
- Titiz MT (1999) *Ezbersiz Eğitim Yol Haritası* (Beyaz Yayınları, Ankara).
- Tomul E (2007) Türkiye’de eğitime katılım üzerinde gelirin etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22: 122-131.
- Türk Dil Kurumu (2021). “*soru ne demektir?*”. <https://sozluk.gov.tr> (1 Mayıs 2021).
- Türk Dil Kurumu (2021). “*yaşantı nedir?*”. <https://sozluk.gov.tr> (1 Nisan 2021).
- Türk Dil Kurumu (2021). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr> (1 Mayıs 2021).
- Usta E (2007) Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Teknolojisi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Uysal H (2015) BÖTE öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve akademik başarı tahmin modelinin geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalı, Çanakkale.
- Uzunoğlu S (2003) *Bilginin Yapısı ve Özellikleri: Düşünmeyi Öğrenme- Öğrenmeyi Öğrenme* (Beyaz Nokta Gelişim Vakfı Yayınları, Ankara).

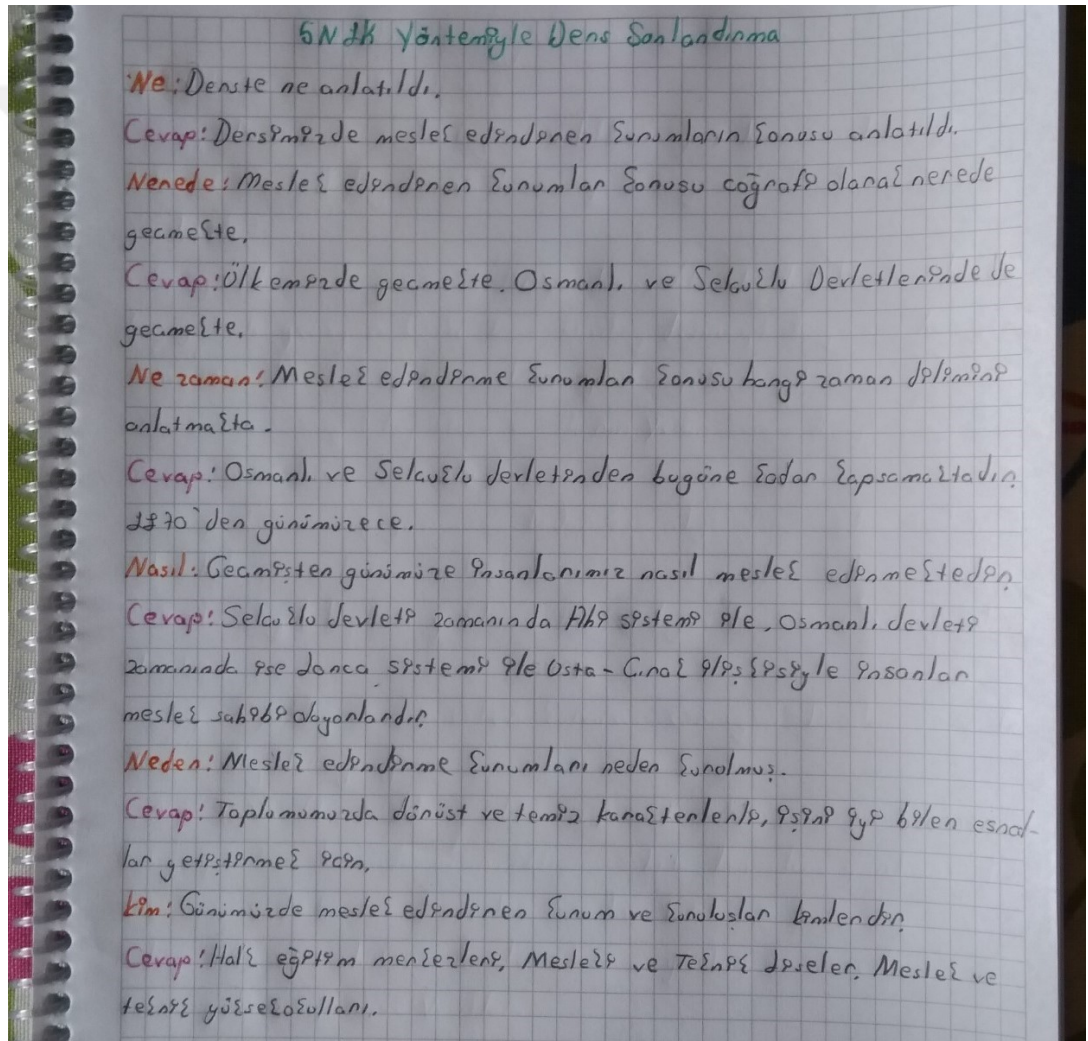
- Ünal PD (2008) Yabancı Dil Öğrenen Türk Öğrencilerin Sözel İletişim Sorunlarında Ruhsal Ve Toplumsal Etmenlerin Rolü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Öğretimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Varış F (1988) *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Dördüncü baskı. (A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara).
- Varış F, Gürkan T, Pektaş S, Gözütok D, Gürbüz Türk O, Babadoğan C (1991) *Eğitim Bilimine Giriş* (Ankara Üniversitesi Basım Evi, Ankara).
- Vogel P, Generation J (2015) *Turning the Youth Unemployment Crisis Into Opportunity* (Hampshire: Palgrave Macmillan).
- Vural H (2002) Uzaktan eğitim programlarına genel bir bakış. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*. Eskişehir, Mayıs 23-25.
- Ward DR, Tiessen EL (1997) Adding educational value to the web: active learning with alive pages. *Educational Technology*, September-October.
- Yalın İ, Özdemir S (1998) *Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği*. Ankara.
- Yeşil R (2008) Aday öğretmenlerin öğrenme-öğretme ilkelerini uygulama yeterlikleri kırşehir örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 20: 637-652.
- Yeşil R (2010). Tarih Eğitiminde Soru Sorma Temelli Öğrenme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11(1) 119-137.
- Yıldırım İ (2000) Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18): 167-176.
- Yıldırım N (2012) Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Elazığ.
- Yılmaz E, Kurşun AT (2015) Okul kültürü ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 35: 46 – 69.
- York TT, Gibson C, Rankin S (2015) Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research & Evaluation* 20: 1-5.
- YÖK (1998) Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı. (Taslak Metin).

- Zhang A, Aasheim CL (2011) Academic succes factors: an IT student perspective. *Journal of Information Technology Education* 10: 309-331.
- Zimmerman BJ (2000a) *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds), *Handbook of self –regulation*, (pp. 13- 39). (Elsevier Academic Press, San Diego, CA).
- Zimmerman BJ (2001) *Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis*. In B.J. Zimmerman & D. H.Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and akademik achievement: Theoretical perspectives* (2, pp. 1-37). (Lawrence Erlbaum, Manvah, NJ).



EKLER

Ek 1: Deney grubu öğrencilerinin, Araştırmacının yönlendirmesiyle yaptıkları ders sonlandırma çalışmalarına ilişkin örnekler



5N 1K yöntemiyle Dens Sorulandırma

Ne: Densde ne anlatıldı?

Cevap: Densimizde sosyal hayatta vakıfların yeni konusu anlatıldı.

Nenede: Sosyal hayatta vakıfların yeni çağrısı olarak nenede gelmekte?

Cevap: Ülkemizde geçmektedir. Yardıma ihtiyacı duyan dünyanın hemen her yerinde geçiyor. Çünkü Türkiye İslam dünyasına her yerinde zor durumda olan insanlara yardım götürmektedir.

Ne zaman: Sosyal hayattaki vakıfların yeni konusu hangi zaman diliminde anlatılmaktadır.

Cevap: Geçmişten günümüze kadar insanlığa yardım eden sivil toplum kuruluşlarını anlatılmaktadır.

Nasıl: Sosyal hayatta yardıma ihtiyacı duyan kişilere nasıl yardımcı olmuştur.

Cevap: Vakıflar ve dernekler sunularak. Örneğin; Danolacaz ve Vakıf Türkiye İslam dünyasına yardım etmektedir.

Neden: Vakıflar ve dernekler neden sunulmuştur.

Cevap: Zor durumda olan, ihtiyacı olan kişilere yardım olabilmek için vakıflar ve dernekler sunulmuştur.

Kim: İhtiyacı olan kişilere yardım etmektedir.

Cevap: Dernekler ve Vakıflar.

5/11 KONTENJİYLE DERS SÖZLÜKLERİ

Ne? Deste ne anlatıldı?

Cevap: Deste içinde sosyal hayatta vakıfların yurt konusu anlatıldı.

Nereden? Sosyal hayatta vakıfların yurt konusu coğrafi olarak nerede bulunmaktadır?

Cevap: Ülkenizde bulunmaktadır. Yardım ihtiyacı duyan insanların hemen her yerinde faaliyetler, çünkü Türkiye büyük bir coğrafya, dünyanın her yerinde zor durumdaki insanlara yardım gerçekleştirilmektedir.

Ne zaman? Sosyal hayatta vakıfların yurt konusu hangi zaman diliminde anlatılmaktadır?

Cevap: Geçmişten günümüze kadar insanlara yardım eden sivil toplum kuruluşlarını anlatılmaktadır.

Nasıl? Sosyal hayatta yardım ihtiyacı duyan kimselere nasıl yardımcı olunmuştur?

Cevap: Vakıflar ve dernekler kurularak insanların; özellikle kurtuluş dernekleri gibi.

Neden? Vakıflar ve dernekler neden kurulmuştur?

Cevap: Zor durumda olan insanların ihtiyaçları karşılamak için vakıflar ve dernekler kurulmuştur.

Kim? İhtiyacı sahipleri insanlara kim sahip olmaktadır?

Cevap: Genellikle insanların bir araya gelerek kurdukları dernekler ve vakıflar ile devletin kurduğu dernekler ve vakıflar bulunmaktadır.

Ne? Derste ne anlatıldı
Cevap: Derisimizde Dijital Dünya konusu anlatıldı.

Nerede? Dijital Dünya konusu coğrafi olarak nerede ge
kdir?

Cevap: Ülkemizde geçmektedir.

Ne zaman? Dijital Dünya konusu hangi zaman dilimini
anlatmaktadır?

Cevap: Günümüze anlatmaktadır.

Nasıl? Dijital Dünya konusu nasıl anlatıldı?

Cevap: Hem ders kitabımızdan okuyarak hem de internet
üzerinde konu ile ilgili videolar izleyerek günümüzde dijital
değişimi öğrenme fırsatı.

Neden? Dünyamız neden dijital gelişmeye ihtiyaç duymakta

Cevap: ABD, Rusya Çin gibi ülkeler uzaya araştırmalar yapıyorlar
teknolojik araştırmalar yapıyorlar. Akıllı telefonlarda akıllı kaban
şey elektronik sistemler üzerine kurulmaya başlandı. Bu
şeyler kadar ülkemizde de bu değişim ve dönüşüm yaşanmaya
devam etmektedir.

Kim? Günümüzdeki Dijital Dünyaya ayak uydurabilen
devletler kimlerdedir?

Cevap: Çin, ABD, Almanya, Fransa gibi gelişmiş ülkeler ile
Türkiye gibi gelişmekte olan olan ülkeler hatta
dijitalleşmeye devam etmektedir.

5. Ünite! Ekonomi ve Sosyal Hayat
Konu! Sosyal Hayatta Vakıfların Yeri

EN İK NÖNTEHİLE DERS SONLANDIRMA

Ne? | Ders ne anlatıldı?

Cevap! Dersimizde sosyal hayatta vakıfların yeri konusu anlatıldı.

Nerede? | Sosyal hayatta vakıfların yeri konusu coğrafi olarak nerede geçmektedir?

Cevap! Ülkemizde geçmektedir. İhtiyaç duyan insanların hemen her yerinde geçiyor. Çünkü Türk Halkı her zaman her yerinde zor durumdaki insanlara yardım götürmektedir.

Ne Zaman? | Sosyal Hayatta vakıfların yeri konusu hangi zaman diliminde anlatılmaktadır?

Cevap! Geçmişten günümüze kadar insanlığa yardım eden sivil toplum kuruluşlarını anlatılmaktadır.

Nasıl? | Sosyal hayatta yardıma ihtiyaç duyan kimselere nasıl yardımcı olunmaktadır?

Cevap! Vakıflar ve dernekler olarak. Örneğin Darülaceze Vakfı, Türk Halkı Derneği gibi.

Neden? | Vakıflar ve dernekler neden kurulmuştur?

Cevap! Zor durumda olan ihtiyaç sahibi kimselere yardımcı olabilmek için vakıflar ve dernekler kurulmuştur.

Nim? | İhtiyaç sahibi insanlara kim yardım etmektedir?

Cevap! Gözüllü insanlara bir arada gelen kurdaları dernekler ve vakıflar ile devletimizin kuduğu dernekler ve vakıflar katılmaktadır.

Derste elliyedi talimatları tasavvufî olarak öğretilmiş mi?

Vakıflar topluma hizmet etmeye devam ediyorlar. Geçmişten günümüze Türk insanının Anadolu insanının merhametini çok güzel bir şekilde ortaya koyuyorlar. Vakıflar insanlara değil, devletimize, doğaya, hayvanlara da yardım etmektedir. Bu yardımlar ile özellikle fakir ve zayıf durumda olan insanlarımızın ihtiyaçları karşılanmaya çalışılıyor.

29/04/2021

5. Ünite: Ekonomik ve Sosyal Hayat Yeni Yeni Meslekler

5.11 EK YÖNTEMLERLE DERS SORULARINA

Ne? Deste ne anlatıldı?

Cevap: Dersimizde yeni meslekler konusu anlatıldı.

Nerede? Yeni meslekler konusu coğrafi olarak nerelerde geçmektedir?

Cevap: Ülkemizde geçmektedir.

Ne zaman? Yeni meslekler konusu hangi zaman diliminde anlatılmaktadır?

Cevap: Günümüzde anlatılmaktadır. Günümüzde yeni alan meslekleri Örneğin genetik mühendisliği, biyomedikal mühendisliği gibi meslekleri tanıtılmaktadır.

Nasıl? Yeni meslekler sizlere nasıl tanıtıldı?

Cevap: Ders kitabımızdan ek olarak tanıtıldı.

Neden? Yeni meslekler neden ihtiyaç duyulmuştur?

Cevap: Toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için ihtiyaç vardır. Örneğin genetik mühendisliği mesleği sağır ve engelli ve sakat doğumların önüne geçebilecektir.

Kim? Günümüzdeki yeni meslekler kimlerdir?

Cevap: Genetik mühendisliği, yazılım mühendisliği, biyomedikal mühendisliği, itlim mühendisliği.

Deste aklınızda tutulması için kısaca aşağıya özetler misiniz?
Gelişen teknoloji ile birlikte hayatımız da yavaş yavaş değişmektedir. Toplumun artık yeni mesleklerle ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Bunlar genetik mühendisliği, yazılım mühendisliği, biyomedikal mühendisliği, biyomedikal mühendisliği, itlim mühendisliği gibi mesleklerdir.

5. Ünite: Ekonomi ve Sosyal Hayat
Konu: Meslek Edindiren Kurumlar

501K Yöntemle Ders Sorularına

Ne? : Derste ne anlatıldı?

Cevap: Dersimde meslek edindiren kurumlar konusu anlatıldı.

Nerede? : Meslek edindiren kurumlar konusu coğrafi olarak nerelerde geçmektedir?

Cevap: Ülkemizde geçmektedir. Osmanlı ve Selçuklu Devleti'ne yasadığı topraklarda geçmektedir.

Ne Zaman? : Meslek edindiren kurumlar konusu hangi zaman dilimini anlatmaktadır?

Cevap: Selçuklu ve Osmanlı Devletinden bugüne kadar kapsamı vardır. 1170'den günümüze.

Nasıl? : Geçmişte ve günümüzde insanlar nasıl meslek edinebilmektedir?

Cevap: Selçuklu devleti zamanında Ahî sistemi ile, Osmanlı Devleti zamanında ise lonca sistemi ile

usta-çırak ilişkisiyle insanlar meslek sahibi oluyordu. Günümüzde ise Mesleki ve Teknik Liseler bu hizmetleri görmektedir.

Neden? : Meslek edindiren kurumlar neden kurulmuştur?

Cevap: Toplumumuzda dürüst ve temiz karakterli ve işini iyi bilen insanlar yetiştirmek için kurulmuştur.

Nin? : Günümüzde meslek edindiren kurum ve kuruluşlar nelerdir?

Cevap: Halk Eğitim Merkezleri, Mesleki ve Teknik Liseler, Mesleki ve Teknik Yüksekokulları.

Derste okunmuş kaynakları kısaca özetleyebilir misiniz?

Ahî ve Lonca Sistemi ile usta-çırak ilişkisi ile de insanlarımız meslek sahibi olabiliyorlardı. Ahî ve Lonca sisteminin görevleri her esnafı denetliyormuş. Esnafın ahlaki ve işine ustası olmaya dikkat ediyorlardı.

Günümüzde ise Esnaf ve Sanatkarlar Odası bu denetimleri yapmaktadır. Devletimizin amacı olduğu mesleki ve teknik lise ve yüksekokullarda öğrenciler öğrenim yaparak meslek sahibi olabiliyorlar.

5 N İK YÖNTEMİLE DERS SONLANDIRMA

Ne: Derste ne anlatıldı?

Cevap: Dijital Dünya konusu anlatıldı.

Nerede: Dijital Dünya konusu coğrafî olarak nerede gerçekleşmektedir?

Cevap: Ülkemizde gerçekleşmektedir.

Ne zaman: Dijital Dünya konusu hangi zaman diliminde anlatılmaktadır?

Cevap: Günümüze anlatılmaktadır.

Nasıl: Dijital Dünya konusu nasıl anlatıldı?

Cevap: Hem ders kitabımızdan yararlanarak, hem de internet üzerinde video izleyerek.

Neden: Dünyamız neden dijitalleşmeye ihtiyaç duymuştur?

Cevap: Hayatın daha kolaylaşması için.

Kim: Günümüzdeki Dijital Dünya'ya ayak uydurabilen devletler kimlerdir?

Cevap: İngiltere, ABD, Almanya, Fransa, Çin

Ek 2: Deney ve Kontrol Gruplarına Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Olarak Uygulanan Akademik Başarı Testi

1. Tarih boyunca toprak, insanoğlu için hep önemli olmuştur. Toprak insanların yaşamaları için gerekli olan besinleri onlara sunarken üzerine inşa edilen yapılarla insanların barınmasını da sağlar. Bu topraklarda yetişen ürünler insanlara besin kaynağı olduğu gibi üretimi gerçekleştiren kişilerin de kazanç elde etmelerini sağlamaktadır.

Yukarıda verilen metinden hareketle aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılabilir?

- A) Toprak insanların hem beslendiği hem de barındığı yerdir.
- B) Toprak birçok araç gereç yapımında hammadde kaynağıdır.
- C) Toprak tüm canlıların beslenme kaynağıdır.
- D) Ülkemizde verimli topraklar bulunduğu için tarımsal ürün çeşitliliği fazladır.

2. Ülkemizde tarım alanlarını geliştirmek ve çiftçiye destek olmak amacıyla bazı kuruluşlar açılmıştır. **Aşağıdakilerden hangisi bu kuruluşlardan biri değildir?**

- A) Ziraat Bankası
- B) İçişleri Bakanlığı
- C) Tarım Kredi Kooperatifleri
- D) Toprak Mahsulleri Ofisi

3. Tımar, devlete ait arazinin, savaşlarda yararlılığı görülen, kale yapım ve tamirinde bulunan, devlete hizmet eden askerlere ve diğer hizmetlerde bulunan kişilere verilmesidir. Bu sistemde toprağın işlenerek vergilendirilmesi esas alınmıştır.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi tımar sisteminin amaçlarından biri değildir?

- A) Hazineye yük olmadan asker yetiştirmek
- B) Üretimde sürekliliği sağlamak
- C) Devletin yönetim anlayışını değiştirmek
- D) Toprağın boş kalmasını önlemek

4. Büyük Selçuklularda asker ve devlet memurlarına yaptıkları hizmetler karşılığında, belirli bir süreliğine ikta adı verilen topraklar verilirdi. Toprağı işleyenler kazançlarından belli bir miktarı vergi olarak ikta sahiplerine verirlerdi. Bu vergi ikta sahiplerinin gelirini oluştururdu. İkta sahipleri ise verilen topraklar karşılığında asker yetiştirmek zorundaydılar. **Büyük Selçuklu Devleti ikta uygulamasıyla hangisini amaçlamış olamaz?**

- A) Toprakların boş kalmasını engellemeyi
B) Askeri masrafları azaltmayı
C) Hazine gelirlerini düşürmeyi
D) Tarımsal üretimi artırmayı

5. Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında ülkemizde tarımsal verimi artırmak için çiftçiye;

- Eğitim amaçlı kurslar açılmıştır.
- Kredi desteği sağlanmıştır.
- Tohum aleti ve makine desteği sağlanmıştır.
- Kaliteli tohum ve gübre temin edilmiştir.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi amaçlanmış olamaz?

- A) Çiftçileri bilinçlendirmek
B) Modern tarımı teşvik etmek
C) Devletin vergi gelirlerini artırmak
D) Daha fazla ürün elde etmek

6. Üretim teknolojilerindeki gelişmeler kas gücüne duyulan ihtiyacı azalttı yerini makine gücüne bıraktı. Bu durum üretim miktarının artmasını sağladı. İnsanlar birçok ürüne daha ucuza sahip olmaya başladı. Bununla birlikte çocuklar ve kadınlar daha ucuza ağır işlerde çalıştırılarak hakları ihlal edildi. Zengin ve fakir arasındaki ekonomik fark hızla açıldı. Sanayi üretimindeki bu değişiklik zamanla tarım alanında da yaşanmaya başladı. Tarımda makineleşme hızla artarken köyde işsiz kalan insanların şehirlere göç etmesine neden oldu.

Bu bilgilerden hareketle aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) Sanayinin gelişmesiyle şehir nüfusu azalmıştır.
B) Üretim miktarındaki artış ürün fiyatlarının artmasına neden olmuştur.
C) Üretim teknolojilerindeki değişimin hem olumlu hem de olumsuz sonuçları olmuştur.
D) Fabrika sahipleri fabrikada çalışan insanların haklarını korumuşlardır

7. Alakent Köyü'nde çiftçilikle geçinen insanlar, köyelerine ilk traktör geldiğinde çok sevindiler. Çünkü artık işler daha hızlı yapılacak ve iş gücüne daha az ihtiyaç duyulacaktı. Ancak zaman geçtikçe bu sevinç yerini üzüntüye bıraktı. Daha önceleri onlarca kişinin yaptığı işi şimdi bir traktör yapmaktaydı. Köyde traktör sayıları arttıkça işsizlik arttı ve iş bulmak isteyenler farklı şehirlere göç etmeye başladı.

Anlatılanlara göre metne verilecek en iyi başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Teknoloji ve Üretim
B) Traktörün Serüveni
C) Teknoloji ve Göç
D) Köyde Yaşam

D) Toplumun ihtiyaçları vakıflar aracılığıyla karşılanmaya çalışılmıştır.

12. Aşağıdaki vakıf kuruluşlarından hangisinin gösterdiği faaliyet alanı **yanlış** eşleştirilmiştir?

<u>Kuruluş</u>	<u>Faaliyet Alanı</u>
A) Darüşşifa	Sağlık
B) Aşevi	Kültür
C) Medrese	Eğitim
D) Cami	Dini

13. Bir hizmetin sürüp gidebilmesi için, kişilerin kendi istekleriyle bağışladıkları para ve mllere “Vakıf denir.

Aşağıdakilerden hangisi vakıfların kuruluş amaçları arasında gösterilemez?

- A) Dini ve sosyal hizmetlerin görülmesi
- B) İnsanlara tarım ürünlerinin ekilmesinde yardımcı olunması
- C) Yardıma muhtaç kişilerin yardımına koşulması
- D) Sağlık giderlerini karşılayamayan insanlara yardım edilmesi

14. Vakıflar yardımsever ve varlıklı kişilerin insanlara hizmet etmek amağıyla açtığı kuruluşlardır. Yardımlaşma ve dayanışma değerlerine önem veren kişiler farklı amaçlara yönelik birçok vakıf kurmuşlardır . İmarethaneler, sağlık işleriyle ilgili darüşşifalar, niversite görevini gören medreseler, ibadethane olan camiler ve ticaretin gelişmesine yardımcı konaklama yerleri olan kervansaraylar buna örnek verilebilir.

Bu bilgilere göre aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılabilir?

- A) Vakıflar, sosyal yaşamı geliştiren kuruluşlar olmuşlardır.
- B) Askeri vakıflara önem verilmemiştir.
- C) Vakıflar, devlet yöneticileri tarafından kurulmuşlardır.
- D) Dini amaçlı vakıfların sayısı oldukça fazladır.

15. 1992 yılında kurulmuştur. Ülkemizde yaşanmakta olan erozyon ve olleşme tehlikesine kamuoyunun dikkatini çekmek için faaliyetlerine devam etmektedir.

Yukarıda açıklaması verilen vakıf aşağıdakilerden hangisidir?

- A) LÖSEV
- B) TEMA
- C) Yeşilay
- D) Mill Eğitim Vakfı

16. Türk Milli Eğitim’in genel amaçları doğrultusunda, ortaokulu bitiren öğrencilerin devam edebileceği 4 yıllık eğitim sonunda meslek kazandıran, ülke

ekonomisine katkı sağlayacak ara eleman yetiştiren eğitim kurumu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Anadolu Lisesi
B) Fen Lisesi
C) Mesleki ve Teknik Lisesi
D) Üniversite

17. Ahilik Teşkilatı, Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde Anadolu'da yaşayan Müslüman halkın sanat, ticaret, ekonomi gibi çeşitli meslek alanlarında yetişmesini sağlayan, onları hem ekonomik hem de ahlaki yönden yetiştiren bir yapıdır.

Buna göre Ahilik Teşkilatı'nda;

I. Meslek eğitimi vermek,
II. Sanat ve meslek ahlakı oluşturmak,
III. Esnaf arasında rekabeti arttırmak

amaçlarından hangileri vardır?

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

18. Ahilik teşkilatı ilkeleri arasında helal kazanç için çalışmak, ilim sahibi olmak, güzel ahlak sahibi olmak, namazları vaktinde kılmak, haramlardan kaçınmak, yalan söylememek, iyi arkadaş seçmek ve bir meslek sahibi olmak vardır.

Buna göre ahilik teşkilatı ile ilgili aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılabılır?

- A) Öncelikli amacı kaliteli mal üretilmesidir.
B) Meslek eğitiminde önemli bir yere sahiptir.
C) Hükümete karşı esnafı temsil etmiştir.
D) Esnafın dürüst ve ahlaklı yetişmesi amaçlanmıştır.

19. Aşağıda ustalığa yükselen gençlere Ahi Evran'ın yaptığı bazı nasihatler verilmiştir:

- Harama bakma
- Yanlış ölçme, eksik tartma, kimseyi kandırma.
- Doğru, sabırlı ve dayanıklı ol, yalan söyleme

Yukarıdaki nasihatlerden hareketle aşağıdaki çıkarımlardan hangisine ulaşamaz?

- A) İnsanları kandırmamak gerektiği
B) İnsanların doğru sözlü ve sabırlı olmaları gerektiği
C) İnsanların görüş ve düşüncelerini anında söylemeleri gerektiği
D) Ahilikte yalan söylemenin hoş karşılanmadığı

20. Lonca, Osmanlı Devleti'nde de kent esnafının ve küçük çaplı üretim yapan

zanaatkârların örgütlenme biçimiydi. Temelini Ahilik'ten alan Osmanlı lonca düzeni 15. yüzyılın sonlarında ortaya çıkmış, 18. yüzyılın ortalarına doğru "gedik" biçimini alarak 20. yüzyıl başlarına kadar varlığını sürdürmüştür. Osmanlı loncaları manevi kurucuları saydıkları Ahi Evran'a bağlılıklarını sürdürürken, bir yandan da lonca Ahilik'in kabul etmediği esnaf türlerini ve gayrimüslimleri de içlerine almışlardı. Ama çırak, kalfa, usta biçimindeki yükselme aşamaları ile üretimde ve ticarete uymak zorunda oldukları ahlaki kurallar Ahilikle büyük benzerlik göstermekteydi. Osmanlı loncaları yöneticilerini kendileri seçmekte ve iç işleyiş kurallarını da kendileri saptamaktaydı. Bununla birlikte devletin koyduğu kalite standartlarına (ihtisap) ve fiyatlara (narh) da uymak zorundaydılar.

Buna göre Lonca teşkilatı ile ilgili hangi bilgiye ulaşamaz?

- A) Sadece Müslümanlar bu teşkilata üye olmuştur.
- B) Esnaf ve zanaatkarların örgütlenmesi sağlanmıştır.
- C) Temelini Ahilik'ten almaktadır.
- D) Ahilik ile benzer ve farklı yönleri bulunmaktadır.

21. İnsanların meslek seçimlerinde doğru kararlar alabilmeleri için aşağıdakilerden hangisini daha çok dikkate almaları gerekir?

- A) Aile ve öğretmenlerin beklentileri
- B) Popüler olan meslekler
- C) Maddi getirisi daha fazla olan meslekler
- D) Yetenek ve ilgilere uygun meslekler

22. Üniversite tercih döneminde çok istediği matematik öğretmenliğini yazmak isteyen Fatih, ailesinin telkinleriyle tıp fakültesini yazmak zorunda kalmıştır. Şimdi doktorluk mesleğinin 5. yılında olan Fatih her ne kadar mesleğinden memnun olsa da iş anlamında aradığı mutluluğu tam olarak yakalayamamıştır.

Buna göre meslek seçiminde aşağıdakilerden hangisi daha çok dikkate alınmalıdır?

- A) Çok para kazandırabilmesi
- B) Aile büyüklerinin istekleri ön plana alınması
- C) Yetenek ve ilgilerin dikkate alınması
- D) Popüler mesleklerin öncelikli seçilmesi

23. Elif, meslek tercihi yaparken çok kararsız kaldığını fark etmiştir. Bu yüzden meslek seçiminde doğru karar vermek adına ilgi, yetenek ve kişilik özelliklerini bir kâğıda yazmayı düşünmüştür. Elif yazdığı kâğıtta kendini şöyle tanımlamaktadır:

•İletişim becerim yüksek, •Konuşkanım, •Sabırlıyım, •Yükseklik korkum var,
•Çocukları çok seviyorum, •Kan görünce korkarım, • Hayvanları seviyorum ama onlara dokunamıyorum.

Buna göre Elif'in ilgi, yetenek ve kişilik özelliklerine bakılarak aşağıdakilerden hangisi olmaya daha uygun olduğu söylenebilir?

A) Öğretmen B) Doktor C) Veteriner D) Pilot

24. Aşağıda, bazı öğrencilerin meslek seçimiyle ilgili düşünceleri verilmiştir.

Sercan : Ben karakterime uygun meslek seçmek isterim.

Elif : Ben çalışmaktan hoşlanacağım bir mesleğimin olmasını isterim.

Barış: Ben yeteneklerime uygun bir meslek seçmek isterim.

Berkan: Ben çok para kazanacağım bir meslek seçmek isterim

Buna göre, öğrencilerden hangisinin düşüncesi meslek seçiminde öncelikli olarak dikkat edilmesi gerekenlerden biri değildir?

A) Sercan B) Elif C) Barış D) Berkan

25. Aşağıda, uygun meslek seçiminde izleyeceğimiz basamaklara yer verilmiştir.

I. Edindiği bilgileri değerlendirme
II. Kendini tanıma
III. Meslekleri tanıma

Bu basamakların sıralaması hangi seçenekte doğru verilmiştir?

A) I - II - III B) II - III - I C) I - II - III D) II - I - III

26. Geleceğin mesleklerinden:

- Sosyal medya uzmanlığı,
- Yazılım mühendisliği,
- Yapay zeka uzmanlığı

gibi alanlarda başarılı olabilmek için aşağıdaki becerilerden hangisine sahip olmak gerekmez?

A) Araştırma becerisi B) Değişime açık olma
C) Yaratıcı düşünme D) Benmerkezci düşünme

27. Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak günümüzde bazı yeni meslekler ortaya çıkarken bazı mesleklerde önemini kaybetmektedir. Hangi seçenekte verilen mesleklerden tümü günümüzde ortaya çıkan mesleklere örnek olarak gösterilebilir?

A) Yazılım Mühendisi, Avukatlık, Teknoloji Mühendisliği

- B) Fizyoterapist, Bakırcılık, Hemşirelik
C) Elektrik Mühendisliği, Ziraat Mühendisliği, İtfaiyeci
D) Genetik Mühendisliği, Teknoloji Mühendisliği, Biyomedikal Mühendisliği

28. Hakan Öğretmen alışveriş yapmayı seven birisidir. Alışverişlerini genellikle internet üzerinden yapmaktadır. Beğendiği montu aldıktan sonra elektrik faturasını da internet üzerinden yatırmıştır. Daha sonra öğrencileriyle canlı ders yapmıştır. Birkaç gün sonra sipariş ettiği mont dron ile gelince çok sevinmiştir.

Yukarıdaki paragrafa bakılarak hangisi söylenemez?

- A) Dijital teknoloji oldukça gelişmiştir.
B) İnternet alışverişi dolandırılmaya sebep olabileceği için yapılmamalıdır.
C) Hakan Öğretmen teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmaktadır.
D) Teknoloji sayesinde birçok iş evden rahatlıkla yapılabilmektedir.

29. Günümüzde otomobiller bir hayli özelleştirilebilir alanlara dönüştüler. Otomobil bayilerinde seçtiğiniz otomobillerin birçok detayını gönlünüzce değiştirebiliyorsunuz. Birçok ürünün üretiminde olduğu gibi otomobillerin üretiminde de 3D yazıcıların gelecek yaşamda daha yaygın bir şekilde kullanılacağı ortadadır.

Yukarıdaki gazete haberinde üretimde hangisinin kullanımından bahsedilmektedir?

- A) Ulaşımın B) Dijital teknolojinin C) Reklamın D) Medyanın

30. Artık tarlada yetiştirilen bir ürün pazara ya da markete gitmeden, fabrikada dokunan bir kazak mağazaya gönderilmeden biz tüketicilere ulaştırılabiliyor. Böylece pazara markete ya da mağazaya gitmeden alışveriş yapabilmek mümkün oluyor. **Yukarıda verilen bilgiler aşağıdakilerden hangisi ile ilişkilendirilebilir?**

- A) Yeni Meslekler B) Dijital Dünya
C) Toprağın Önemi D) Yardımlaşma ve Dayanışma

Adı Soyadı:

Numarası :

	A	B	C	D
1	()	()	()	()
2	()	()	()	()
3	()	()	()	()

	A	B	C	D
16	()	()	()	()
17	()	()	()	()
18	()	()	()	()

4	()	()	()	()
5	()	()	()	()
6	()	()	()	()
7	()	()	()	()
8	()	()	()	()
9	()	()	()	()
10	()	()	()	()
11	()	()	()	()
12	()	()	()	()
13	()	()	()	()
14	()	()	()	()
15	()	()	()	()

19	()	()	()	()
20	()	()	()	()
21	()	()	()	()
22	()	()	()	()
23	()	()	()	()
24	()	()	()	()
25	()	()	()	()
26	()	()	()	()
27	()	()	()	()
28	()	()	()	()
29	()	()	()	()
30	()	()	()	()